

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 25, n. 60, set./dez. 2016

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO


EduFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

José Carlos de Souza Maia

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

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

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

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

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio Claro/ SP, Brasil

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

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

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

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

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

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –
UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza
números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação
regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

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

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

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

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

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <[http://periodicoscientificos.
ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica](http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica)>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 1.

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

Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2016

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 619-882	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

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

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

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

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. Email: <editorasustentavel@gmail.com>

Coordenadora da EdUFMT: Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419>

Diadorim - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

IRESIE - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd_iresie/>

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

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

Sumários de Revistas Brasileiras - <<http://sumarios.org/>>

WebQualis - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 25, n. 60 (set./dez. 2016) Cuiabá, EdUFMT, 2016, 256 p.

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

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

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

CDU37.050z

Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

Email: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

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: 500 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

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

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da Editora.....	627
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	629
Narrativas de formação:	
o que dizem licenciandas e professoras iniciantes	631
Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA	
Ana Paula Gestoso de SOUZA	
Elisa Gomes MAGALHÃES	
Filomena Maria de Arruda MONTEIRO	
<i>Laptops</i> educacionais na modalidade 1:1:	
movimentos de inclusão digital em comunidades rurais	657
Cristina Maria PESCADOR	
Carla Beatris VALENTINI	
Léa da Cruz FAGUNDES	
Educação e Psicologia	679
Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência:	
discurso, consolidação, resistência e ambivalência	681
Lucimar da Luz LEITE	
Eliane Rose MAIO	
Cuiabá das crianças: entre o medo e o pertencimento	701
Eliza Moura Pereira da SILVA	
Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE	
Educação, Poder e Cidadania	723
Infância negra e ensino fundamental em Angra dos Reis:	
um mergulho nos números da “universalização”	725
Hustana VARGAS	
Eliana de Oliveira TEIXEIRA	
Fenomenologia merleau-pontyana:	
mulheres Xavante e os processos metodológicos da pesquisa	751
Maria Aparecida REZENDE	

Educação Ambiental	769
Una forma de interpretar la formación del educador ambiental desde la virtualidad	771
Leidy Gabriela ARIZA	
José Vicente de FREITAS	
História da Educação.....	787
Os livros didáticos e o ensino de História da Educação	789
Gabriela OSSENBACH	
Notas para pensar a educação primária e a zona rural da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920	801
José Cláudio Sooma SILVA	
Manoela do Nascimento MORGADO	
Zelma Candido de SOUZA	
Educação em Ciências e Matemática.....	819
Manifestações orais de crianças de cinco anos em práticas de contagem	821
Cristiane Vinholes JACOMELLI	
Maria do Carmo de SOUSA	
Notas de leituras, resumos e resenhas	841
Conversas de/com Carlos Rodrigues Brandão uma educação por toda a vida: fragmentos de uma leitura visionária	843
Carlos Rodrigues BRANDÃO	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	857
Mestrado em Educação da UFMT/Cuiabá: milésima defesa de dissertação	859
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGÉ no período acadêmico 2016/1	862
Normas para publicação de originais.....	872

Contents

Editor's letter

School Culture and Teacher Education 629

Narrative Inquiry:

what undergraduate students and beginning teachers say 631

Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA

Ana Paula Gestoso de SOUZA

Elisa Gomes MAGALHÃES

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

Educational laptops in the 1:1 mode – movements of digital inclusion in rural communities 657

Cristina Maria PESCADOR

Carla Beatris VALENTINI

Léa da Cruz FAGUNDES

Education and Psychology 679

Gender and sexuality in children's plays and teaching: speech, consolidation, resistance and ambivalence 681

Lucimar da Luz LEITE

Eliane Rose MAIO

Children's Cuiabá: between the fear and the feeling of belonging 701

Eliza Moura Pereira da SILVA

Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE

Education, Power and Citizenship 723

Black childhood and elementary school in Angra dos Reis: an immersion in the numbers of "universalization" 725

Hustana VARGAS

Eliana de Oliveira TEIXEIRA

Merleau-Pontian phenomenology: Xavante women and the methodological processes of the research 751

Maria Aparecida REZENDE

Environmental Education	769
One way to interpret the formation of environmental educator from virtuality	771
Leidy Gabriela ARIZA	
José Vicente de FREITAS	
History of Education.....	787
The school text books and the teaching of History of Education ..	789
Gabriela OSSENBACH	
Notes to think primary education and Rio de Janeiro's countryside in the 1920s	801
José Cláudio Sooma SILVA	
Manoela do Nascimento MORGADO	
Zelma Candido de SOUZA	
Education in Science and Mathematic	819
Oral manifestations of children five years in counting practices	821
Cristiane Vinholes JACOMELLI	
Maria do Carmo de SOUSA	
Reading's notes, summary and review	841
Conversation with Carlos Rodrigues Brandão an education for life: fragments of a visionary reading	843
Carlos Rodrigues BRANDÃO	
Post graduation information and research development.....	857
Master of Education UFMT/Cuiabá: thousandth dissertation defense	859
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2016/1	862
Submission Guidelines	882

Carta da Editora

É grande a satisfação em apresentar mais um número da *Revista de Educação Pública*. Nessa publicação, minha sugestão é para que vocês, leitoras e leitores, atentem a aspectos que sobressaem: a infância, a perspectiva teórica histórico-cultural e o investimento em pesquisas que considerem as especificidades de grupos sociais. Nela, há o reconhecimento da criança como sujeito de conhecimento e sujeito político; o exercício de se definir o escopo de pesquisas em educação sob a compreensão de que o conhecimento, a linguagem e o desenvolvimento humano se dão em sociedade, coletivamente; e a exposição desafiadora de como grupos identitários de recorte geracional, étnico ou de gênero entram na cena social da educação e são implicados em correlação de forças hegemônicas.

Os desafios do tempo presente também são constitutivos de problemáticas e ambientes de pesquisa dos artigos publicados neste número. Sugiro, ainda, um direcionamento do olhar para as seções que tradicionalmente caracterizam a organização dos números da *Revista de Educação Pública*.

Em *Cultura Escolar e Formação de Professores* encontramos exercícios de métodos narrativos e cartográficos, com coleta de dados por meio de fóruns *online* e acompanhamento e registro dos percursos de sujeitos e coletividades por meio de caderno de campo; encontramos, ainda, abordagens teóricas cientificamente engajadas no desenvolvimento profissional de professores iniciantes, na epistemologia genética e nos conceitos de inclusão e letramento digital, que identificam a articulação entre formação, pesquisa e extensão na universidade, assim como movimentos de letramento e inclusão digital.

Na seção *Educação e Psicologia* destaca-se o olhar meticuloso e afetuoso sobre a infância, em que se articulam teoria histórico-cultural e teoria das representações sociais, com coleta de dados empíricos por meio de questionários e entrevistas processadas pelo *software ALCESTE*. Nas análises, colocam-se em foco o sujeito da infância na vida urbana e as noções de gênero e sexualidade em brincadeiras de criança no espaço escolar e na docência. Nelas, há o reconhecimento da reprodução no discurso infantil, mas também se reconhece a predominância do exercício criativo desse discurso; há, ainda, a identificação de reprodução nas representações das diferenças e da discriminação de gênero e sexualidade, com indicação de inclusão dessas temáticas na formação de professores.

Na seção *Educação, Poder e Cidadania* problematizam-se a interpretação de dados estatísticos como indicadores de sucesso escolar, atravessados pela desigualdade racial na infância e na adolescência, bem como a interpretação fenomenológica de Merleau-Ponty na metodologia de uma pesquisa de registro das tradições da mulher Xavante. Na primeira situação de pesquisa, há um “mergulho nos números” do censo

escolar e populacional como indicadores de universalização do ensino fundamental, concluindo-se que esse nível de ensino ainda não está universalizado para crianças e adolescentes negros no município de Angra dos Reis-RJ; que os negros ainda são maioria fora da faixa de idade adequada para cursar o ensino fundamental; e que há mais brancos do que negros nos dados declarados no censo populacional e no escolar. Dela, chama-se a atenção para as diferentes dinâmicas, dimensões e interconexões das desigualdades, com especial relevo para o papel da escola e de instâncias governamentais na construção de uma sociedade mais justa, equânime e diversa, com enfrentamento da desigualdade racial. Na segunda situação de pesquisa, depara-se com uma análise que aborda, sensível e radicalmente, três questões implicadas em processos educacionais: étnica, de gênero e geracional. Dessa seara, apreende-se o que rompe com padrões e modelos patriarcais; o que exercita metodologicamente a leitura fenomenológica; o que, ao mesmo tempo, produz conhecimento subjetivo e coletivo, com desdobramentos para a educação de modo universal, mas, especialmente, para a permanência da tradição da educação das novas gerações de Xavantes.

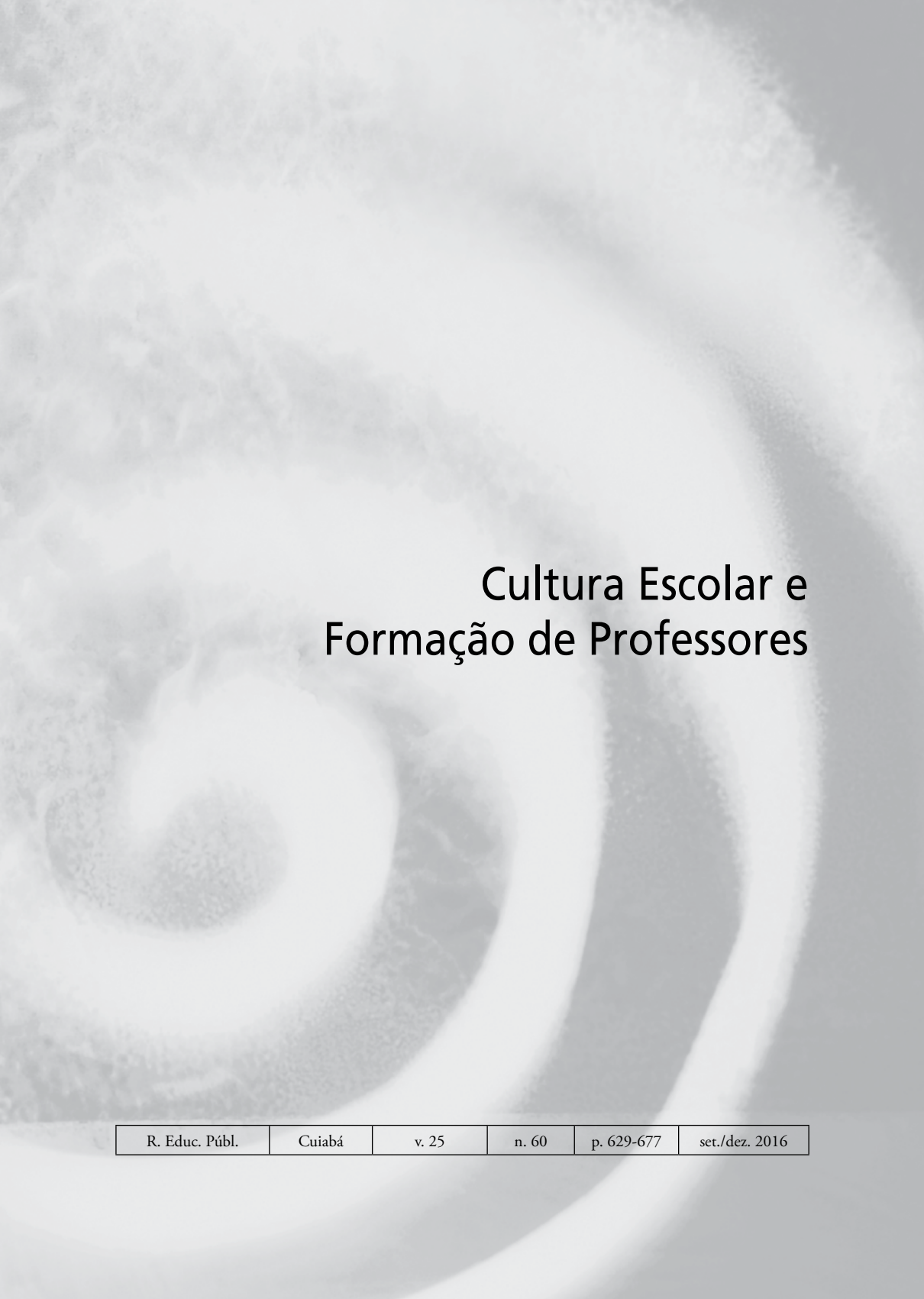
Na seção *Educação Ambiental*, coloca-se em questão o conhecimento da didática do conteúdo da educação ambiental na formação do educador/educadora ambiental a partir do contexto de um curso de especialização em educação ambiental desenvolvido a distância. Nela, encontra-se uma produção de pesquisa de grande relevância para a não fixação ou estandardização da identidade do educador ou educadora ambiental.

Em *História da Educação*, há um destaque para os impressos educacionais a partir de uma pesquisa que delimita seu objeto de estudo nos livros didáticos e outra nos periódicos educacionais. A primeira estuda a importância do livro didático no ensino de história da educação na realidade espanhola, no tempo presente, estabelecendo conexões entre ensino da história da educação, história da cultura escolar e textos escolares. A segunda estuda a história da educação primária carioca no início do século XX, destacando as representações de urbano e de rural, entrelaçando tempos e espaços citadinos com tempos e espaços escolares.

A seção *Educação em Ciências e Matemática* fecha a publicação de artigos no número 60 da Revista de Educação Pública, mantendo o foco na infância, na perspectiva histórico-cultural e em narrativas, com destaque para práticas de contagem de crianças pequenas e seus nexos conceituais, denominado *ordenação do sistema numérico*. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de estudo de caso, e a análise envolve lendas indígenas, práticas de contagem e práticas escolares, podendo ser tomada como exemplo de educação matemática na infância.

Para além das seções, este número disponibiliza notas e resenhas para ampliação e aprofundamento de conhecimentos. Boa leitura a todos e todas!

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



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 629-677

set./dez. 2016

Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes

Narrative Inquiry: what undergraduate students and beginning teachers say

Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA¹

Ana Paula Gestoso de SOUZA²

Elisa Gomes MAGALHÃES³

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO⁴

Resumo

Esse artigo apresenta e analisa a perspectiva de professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandas em Pedagogia ao refletirem em fórum de discussão online acerca da experiência de elaborar narrativas sobre seu período de escolarização e de experiências vivenciadas no início da carreira docente. As reflexões teórico-metodológicas aqui apresentadas fundamentam-se nos pressupostos da Investigação Narrativa e da Formação de Professores. Os resultados indicam que escrever e dialogar sobre as experiências de escolarização permitiu que as professoras pensassem sobre a própria prática e as licenciandas sobre a futura atuação, buscando seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trajetórias de Formação Docente. Investigação Narrativa.

Abstract

This paper aims at presenting and analyzing the perspective of beginning teachers, acting in the early years of primary education, and of Pedagogy undergraduate students, when they reflect, at an online message board, on the experience of creating narratives about their period of schooling and on the experiences faced in their early teaching carrier. The theoretical and methodological reflections presented in this article are based on the assumptions of the Narrative Inquiry and of the Teacher Education. The results indicate that writing and discussing about experiences of schooling enabled the female teachers to think about their own practice, and the female undergraduate students, about their future action, both seeking for their professional development.

Keywords: Teacher Education. Trajectories of Teacher Education. Narrative Inquiry.

- 1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, São Carlos – SP (PGGE/UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33518662. Email: <rosa@ufscar.br>.
- 2 Pedagoga e Doutora em Educação. Experiência docente no Ensino Fundamental e Superior. Experiência em Educação a Distância. Participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33519585 . Email: <ana_gestoso@hotmail.com>.
- 3 Pedagoga e Mestre em Educação. Diretora de escola no município de Presidente Prudente-SP. Experiência em Educação a Distância. Participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33519585. Email: <elisamagalhaes@gmail.com>.
- 4 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Departamento de ensino e Organização Escolar. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente e participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Av. Fernando Corrêa, n. 2.367, Cuiabá-MT. CEP: 78000. Tel.: (65) 36158445. Email: <filarruda@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 631-656	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1. Introdução

O presente trabalho estrutura-se a partir de estudos e reflexões de uma investigação envolvendo licenciandas em Pedagogia e professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia, que possuem uma aproximação temporal no sentido de que uns estão próximos de iniciar-se na docência e outros há apenas alguns anos do seu tempo de estudante.

Esses sujeitos participaram do curso de extensão universitária e de formação online *Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa*, disponibilizado no site Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br), com recursos da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar).

Neste artigo nos propomos a apresentar e analisar a experiência de elaborar narrativas em fórum *online* e as discussões de um fórum específico sobre experiências vivenciadas no início da carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. Algumas reflexões teóricas: narrativas e formação de professores

Nesta seção, realizamos análises interpretativas de Narrativas de Formação sobre experiências significativas vividas no processo de escolarização e no início da carreira.

2.1 Narrativas de Formação e Investigação Narrativa

Para as discussões sobre a natureza investigativo-narrativa buscamos bases teóricas e metodológicas nos pressupostos que congregam pesquisadores de diversos países que, em suas singularidades face ao contexto e campo de utilização, apresentam construções epistemológicas relacionadas aos processos de formação de adultos em países europeus, como Suíça, França, Portugal e Inglaterra (PINEAU, 2006). Uma das principais premissas a nortear tais estudos encontra-se na valorização das histórias e experiências de vida dos sujeitos – como expressão da subjetividade e como experiência existencial – narradas pelos próprios sujeitos, promovendo, assim, a aproximação entre a investigação e os processos de formação. A potencialização de espaços de narração das histórias de si, produzidas por si mesmos, tende a desencadear processos de reflexão e resignificação dos sujeitos, constituindo-se, assim, além de espaços de investigação, também lugar de formação (FINGER, 2010; HERNANDEZ, 2011; NÓVOA; PINEAU, 2006).

Encontramos em Connelly e Clandinin, (2006) a afirmação de que o estudo da experiência como história, primeiramente e acima de tudo, é uma forma de pensar sobre a experiência. Usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão particular de experiência como fenômeno sob estudo. Clandinin (2010) e Clandinin e Connelly (2011) enfatizam que para estudar experiências narrativamente é preciso entender a experiência como um fenômeno historiado.

Reafirmando o potencial das narrativas como processo de investigação, Galvão (2005) destaca que por meio dessas é possível chegar ao significado que o professor dá às respectivas práticas, assim como nos possibilitam a compreensão dos contextos vividos por esses sujeitos. Para a autora mencionada, as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação, as quais constituem, no âmbito da docência, dimensões essenciais do desenvolvimento profissional.

No Brasil, as contribuições da investigação-narrativa em educação começam a ser discutidas no final da década de 80 e começo de 90, mas, segundo estudos realizados por Bueno et al. (2006), ganham espaço progressivo e significativo a partir dos anos 2000. Bueno (2002) destaca que a adesão dos pesquisadores às abordagens biográficas de pesquisa pode ser compreendida a partir dos apelos empreendidos em favor da valorização da expressão da *subjetividade* nas ciências humanas e sociais como pressuposto epistemológico, superando, assim, o que denomina de “[...] métodos convencionais de investigação” (BUENO, 2002, p. 11), abalados pela crise paradigmática em que se encontra a ciência na atualidade.

No que se refere à formação de professores, essa perspectiva significou dar lugar ao professor como sujeito de sua própria formação, recolocá-lo “[...] no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2007, p. 15). Acrescenta ainda o autor, em outra obra, a necessidade do “[...] regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas” (NÓVOA, 2009, p.12).

Assim, ao buscar compreender a complexidade do trabalho de formação de professores, as narrativas legitimam-se como perspectiva epistemológica representativa de uma forma de produzir conhecimentos científicos em educação, reafirmando outras percepções sobre o percurso de formação. Reconhecendo a pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa e formação, concordamos com Cunha (1997, p. 4) que essa possibilita a “[...] relação dialética entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação”.

Suárez, Ochoa e Dávila (2005) situam a pesquisa narrativa como um

importante parâmetro no que se refere às potencialidades do processo formativo na medida em que voltada à construção de uma teoria pessoal intrínseca a uma teoria profissional, ambas inseridas no contexto histórico. Nesse sentido, Suárez destaca em diversos trabalhos, a importância da *Documentação Narrativa* nos processos formativos de professores, desde que, no processo de implementação, sejam criadas e sustentadas condições político-institucionais que tornem possível aos professores escreverem, lerem, conversarem e refletirem em torno dos relatos como parte integrante do trabalho docente e da formação profissional.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas pode contribuir para recriar o pensamento e a ação educativos e, no melhor dos casos, pode colaborar na construção de outra teoria pedagógica da formação. E se sustentamos que a documentação narrativa ajuda a pensar teoricamente, é porque pensar deste modo não é simplesmente agregar a nossos repertórios de estratégias e formas de pensamento pedagógicos conceitos abstratos e separados da experiência escolar. Pensar teoricamente é, entre outras coisas, tratar de explicitar os saberes práticos construídos ao mesmo tempo em que acontecem as experiências, para torná-los passíveis de reflexões, debates e reformulações. (SUÁREZ; OCHOA; DÁVILA, 2005, p. 13).

Importante salientar nesse processo, que, da mesma forma como o sujeito colaborador da pesquisa é levado a um processo de reflexão e ressignificação de si por meio das suas próprias narrativas, o pesquisador, frente às narrativas de seu interlocutor, é levado, também, a um processo de reflexão e ressignificação de si, ou seja, “[...] o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro” (SOUZA, 2006, p. 98).

A fim de aprofundar a reflexão sobre a perspectiva de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandas em Pedagogia diante da experiência de elaborar narrativas enfocando sua trajetória de formação, sua experiência como estudante, expectativas, dificuldades, etc., faz-se necessário o entrelaçamento do referencial teórico-metodológico com o próprio processo narrativo das participantes, revelando a potencialidade da investigação-formação nas ressignificações das trajetórias de formação, bem como sobre a aprendizagem da docência em início da carreira.

2.2 Aprendizagens e contextos formativos da docência

Pensar a formação de professores em diálogo com a prática docente é conceber esses lugares como contextos formativos, envolvendo aprendizagens construídas pelos docentes que estão em início de carreira e aprendizagens que se dão na preparação para a iniciação profissional. Trata-se de um entendimento de processo de formação como um “[...] lugar de confluência de processos específicos [...]” que se entrelaçam como “[...] um conjunto em movimento” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

É importante também considerarmos outra dimensão da prática, ou seja, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução, sendo recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Imbernón (2006) afirma que o eixo fundamental do currículo de formação do professor deveria ser o “[...] desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2006, p. 39). Assim, cabe destacar que a reflexão aqui não é concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social no exercício das práticas educativas (MARCELO; VAILLANT, 2009). Ou, como aponta Hatton e Smith (1995), em que o pensamento reflexivo é articulado a problemas práticos. Essa é uma ideia central para ser desenvolvida na formação inicial ou continuada no acompanhamento da prática docente frente às dificuldades com respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, precisamos pensar em formações que contribuam para a reprofissionalização docente que simplifique a complexidade do ato de ensinar, e isso implica “[...] construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais” (IMBERNÓN, 2006, p. 14-15).

Pacheco e Flores (1999) enfatizam que estudos destacam a forte influência das primeiras experiências de ensino na trajetória do professor iniciante, que implica num processo de reanálise e ressignificação de suas crenças iniciais e práticas e, conseqüentemente, numa redefinição de sua identidade profissional. E destaca que os resultados dos seus estudos apontam para a necessidade da formação inicial e do processo de inserção profissional centrar no desenvolvimento da construção das identidades dos professores por meio de uma articulação entre a biografia pessoal, a prática reflexiva, o apoio dos pares e uma conscientização crescente do contínuo

desenvolvimento profissional. Nessa lógica, a política de inserção tem que ser pensada numa perspectiva mais ampla de desenvolvimento profissional para que possa proporcionar uma aprendizagem coerente e um contexto de desenvolvimento para os professores iniciantes.

Reflexões como as ora realizadas, entretanto, não esgotam a compreensão da complexidade da formação de professores e da própria docência, o que fez lançar nosso olhar sobre as várias dimensões da trajetória de formação e das aprendizagens da docência em início de carreira na busca de aspectos essenciais da constituição da docência nos anos iniciais.

3. A proposta do curso: contextualizando a experiência e a pesquisa

O curso de extensão universitária e de formação online no site Portal dos Professores da UFSCar recebeu fomento da ProEx (UFSCar), desenvolvido de maio a novembro de 2012. Atualmente, a internet tem sido considerada como essencial à vida cotidiana para conectar pessoas, na realização de operações de compra e venda ou transações bancárias, por exemplo. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que as escolas, ainda que de maneira pouco satisfatória, vêm procurando incorporar o seu uso nos processos educacionais, oferecendo várias modalidades formativas. As autoras enfatizam que

Apesar dos problemas existentes, com o auxílio da internet, é possível construir um conjunto de atividades ajustadas às características dos alunos e das escolas, aproveitando o intercâmbio das experiências pessoais com relação a um determinado conteúdo, e isso pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento coletivo. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 88).

Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam-se como espaços educacionais diferenciados que devem ser conhecidos pelos professores, segundo Kenski et al. (2009, p.225), pois “[...] eles funcionam como amplas salas de aulas on-line e, dessa forma, podem ser definidos como espaços intermediários entre a concretude dos ambientes presenciais e a amplitude do ciberespaço”.

Nessa perspectiva de construção de um curso ajustado às características de professores iniciantes e licenciandos, foi elaborado o curso *Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa*. Seu objetivo geral foi favorecer o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes dos anos iniciais

do Ensino Fundamental e licenciandos em Pedagogia em processo de formação continuada e inicial em grupo colaborativo por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupo, bem como experiências de planejamento de ações pedagógicas, envolvendo o processo de aprender e ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente conteúdos de língua portuguesa e matemática.

As possibilidades da formação online são destacadas por Santos (2010, p. 29-48), ao asseverar que a educação online e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica, nos quais são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos participantes. Segundo a autora,

[...] um ambiente online de aprendizagem é mais que uma plataforma utilizada como repositório de conteúdos e de tarefas para o estudo solitário. É um conjunto de interfaces (de conteúdo e de comunicação) reunidas num único programa, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se comunicam, compartilhando informações, saberes e conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 29).

A proposta permite por meio da Plataforma Moodle, a realização de formação online com atividades, tais como: fórum de apresentação, fórum de dúvidas e produção de narrativas, atividades essas adequadas à participação dos professores que no momento têm dificuldades para se afastar das suas funções para realizar formação continuada. Conta, ainda, com encontros presenciais filmados para discussão dos trabalhos desenvolvidos.

Os participantes do curso foram escolhidos conforme alguns critérios estabelecidos: ser professor iniciantes com até cinco anos de docência ou ser licenciando do curso de Pedagogia (principalmente nos anos finais do curso). Foram selecionados, inicialmente, 30 professores iniciantes e 30 licenciandos de Pedagogia. Para mediar as discussões, apresentam-se quatro professoras pesquisadoras responsáveis, duas tutoras virtuais e uma bolsista ProEx.

As narrativas analisadas neste artigo são referentes a 32 participantes que autorizaram a utilização de seus dados para pesquisa. São todas mulheres: 18 professoras iniciantes (PI) e 14 licenciandas em Pedagogia (LI), por isso, utilizamos o gênero feminino na discussão dos dados. Dessas, 20 participantes situavam-se na faixa etária de 24 a 30 anos, nove participantes entre 31 a 39 anos de idade e três participantes com mais de 40 anos. Os nomes são fictícios.

Com relação ao perfil de formação das participantes, todas as professoras iniciantes eram graduadas em Pedagogia, três delas com formação também

em nível médio, duas cursaram outras licenciaturas e duas realizaram pós-graduação. Das professoras iniciantes, 15 participantes apresentam até três anos de experiência docente e as outras três participantes têm de quatro a seis anos de trabalho profissional docente. Desse modo, o curso foi iniciado com a ambientação dos cursistas à Plataforma *Moodle*, por meio de atividades de Letramento Digital; posteriormente, foram elaboradas e discutidas as primeiras narrativas.

Nesse estudo, analisamos os dados provenientes das manifestações das cursistas ao participarem de um primeiro fórum de discussão que solicitava a leitura e análise das narrativas dos colegas, elaboradas anteriormente. Solicitamos, ainda, que dialogassem sobre essas produções, indicando de que forma as ações do período de escolarização podem marcar a atuação profissional docente e o modo como as cursistas gostariam de ser lembradas como professores. Analisamos também os depoimentos das cursistas ao apresentarem, no segundo fórum, experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente e dialogarem entre si, fomentando as reflexões acerca das possibilidades e dificuldades encontradas nesse período.

A ferramenta Fórum de Discussão permite a comunicação assíncrona, não exigindo a participação simultânea, que possibilita maior controle do tempo despendido para a participação. De acordo com Mill et al. (2008), esse tipo de comunicação

[...] é muito importante para que as respostas sejam corretamente formuladas, após reflexão. Além disso, a assincronicidade na comunicação possibilita maior controle dos aspectos emocionais, tanto do tutor como dos estudantes. (MILL et al., 2008, p. 120).

Ao investigar as capacidades interativas das mídias em salas de aula à distância, Landis (2001) verificou que houve grande interação dos cursistas no fórum de discussão e encontrou, nessa ferramenta, diálogos aprofundados.

É importante ressaltar que tanto a proposta da atividade, indicando a necessidade de diálogo entre as postagens, bem como a condução do tutor de modo a propor novas questões, incentivar a participação e oferecer *feedbacks* são essenciais para se atingir os objetivos desejados em termos de profundidade dos argumentos no debate que podem indicar processos reflexivos importantes.

4. As narrativas analisadas: entrecruzando sentidos e significados

A análise de dados indicou que os fóruns possibilitaram às participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários das colegas, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada. Além disso, o registro das discussões permitiu que as participantes pudessem recuperar os comentários, os conteúdos, os exemplos apresentados e dar continuidade às suas elaborações em outras atividades. Dois grandes temas estiveram como pano de fundo: narrativas de escolarização ou experiências vividas como estudante e narrativas vividas nas experiências da formação inicial e do início da carreira docente.

4.1 Compreensão dos contextos vividos: indícios de teorização

4.1.1 Narrativas de escolarização: experiências vividas como estudante

Com base na literatura antes mencionada passamos a apresentar a fase inicial da investigação, tomando os dados do primeiro momento de formação. Procuramos, nessa linha, refletir sobre os elementos presentes nas narrativas e sobre a perspectiva das cursistas diante da experiência de elaborar as narrativas. Nessas análises identificamos que a rememoração das experiências vividas e sua compreensão possibilitou que as participantes dessem os primeiros passos em direção à teorização de suas experiências. Hernandez (2011) nos assessora nessa discussão ao apontar que a temporalidade na narração autobiográfica se configura como um eixo da consciência e da memória; assim, ao analisar os dados, pode-se inferir que essa articulação entre consciência e memória possibilita a teorização das experiências.

As narrativas sobre o período de escolarização ora versam sobre as ações dos professores (metodologia de ensino, relação professor-aluno, características pessoais, como simpático/antipático, alegre/sério, compromissado/descompromissado.), ora sobre as ações das autoras como estudantes. Mostram, ainda, diferentes concepções de ensino e aprendizagem, os papéis do professor e do aluno, entre outros elementos (disciplina, brigas, *bullying* sofrido, etc.) que envolveram a escolarização. Esses diferentes aspectos apareceram com menor ou maior intensidade nas discussões do fórum. A pesquisa de Hernandez (2011) também evidenciou que o significado das escolas dos anos iniciais se apresenta como determinante na rememoração das experiências, ao passo que os outros

níveis da educação básica aparecem em um segundo nível de revelação. A autora ainda ressalta que o estudo de autobiografias e as experiências vivenciadas nas instituições de ensino dos anos iniciais gera forte influência sob a profissão docente.

No período da Educação Infantil, via de regra, as lembranças que sobressaíram foram as vivências positivas e o afeto das professoras, evidenciando o apreço por essa fase da escolarização.

Da mesma maneira, o processo de alfabetização foi destacado pela maioria das participantes. Palavras como *memorização* e *cartilha* foram utilizadas para a descrição desse período. A imagem das professoras *carinhosas, amorosas e atenciosas* e professoras *exigentes, que gritavam com os alunos e os colocavam de castigo* marcaram sobremaneira os relatos sobre os anos iniciais. Os bons professores foram identificados como aqueles que cativam os alunos, que se importam com eles, conhecendo-os e valorizando seus saberes, como citado por uma participante.

As ações dos professores também foram o foco nos relatos referentes ao período dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesses anos, a figura do professor esteve atrelada diretamente à disciplina que lecionava, sendo que a relação afetiva com professores evidenciou o apreço ou desgosto por tais disciplinas. A postura do professor frente ao conteúdo ensinado e o modo como se relacionava com alunos foram mencionados durante as participações no fórum. Nesse sentido, outro elemento presente nas narrativas foi o fato de relatarem o gostar ou não de determinadas disciplinas. Disciplinas da área de exatas, especificamente a Matemática, foram descritas como *desagradáveis, um bicho de sete cabeças*. Por outro lado, disciplinas como Língua Portuguesa, História, Filosofia e Ciências foram descritas por adjetivos positivos. Entretanto, há narrativas que mostram que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não foi fácil para o grupo das participantes com mais idade.

A interação entre os alunos também foi um aspecto elencado pelas participantes e o foco envolveu relatos de violência psicológica e o sentimento de que a instituição escolar não soube lidar com esses atos.

Esses aspectos também foram identificados na pesquisa de Oliveira e Gama (2014). Nela, as autoras mostram os principais pontos evidenciados em narrativas de professores e licenciandos sobre acontecimentos marcantes na trajetória, tais como sentimentos evocados – especificamente o afeto, as características dos professores marcantes e a metodologia de ensino.

Verifica-se na análise das narrativas que a atuação do professor influenciou, de forma positiva ou não, as aprendizagens das participantes de diferentes maneiras: no aprendizado, no gosto por disciplinas, na escolha da profissão e na própria atuação docente. Sobre esse último aspecto, a ênfase recaiu sobre a

postura do professor, especificamente os comportamentos que consideravam indesejáveis e buscam não repeti-los com seus estudantes.

Observamos, ainda, reflexões sobre a profissão docente e sua (futura) atuação. Tais reflexões perpassaram especialmente sobre a atuação dos professores ao longo do processo de escolarização, evidenciando a questão da metodologia empregada durante as aulas que possibilitaram ou inviabilizaram aprendizagens escolares. Expressaram também a responsabilidade dos professores diante dos alunos, do ensino dos conteúdos e na condução da aula. Essa idealização sobre o papel do professor, sem considerar as condições de trabalho e o contexto onde os professores se inserem e lecionam, evidenciou-se nas postagens de licenciandas. Assim, tornaram-se evidentes as formulações de contraste entre o modo como foram ensinados e o modo como pretendem ensinar, expressando expectativas com relação ao exercício profissional:

[...] possibilitar que o próprio aluno justifique os procedimentos utilizados, ou seja, propiciar o cálculo mental e principalmente o raciocínio, fato que em meus anos de estudo não foi valorizado e acho que por isso a matemática para mim não foi uma disciplina prazerosa e sim uma obrigação que tinha que cumprir. (Júlia, LI, Fórum).

O relato citado indica um indício de teorização sobre o exercício da docência, evidencia a concepção da licencianda e sua expectativa, que é elaborada pela participante no decorrer de sua experiência pessoal e no processo de escolarização.

Tal postagem apoia-se em experiências que tiveram como alunas para enfrentar as situações mencionadas, revelando a força dos modelos aos quais estiveram submetidas ao longo de seu próprio processo de escolarização (LORTIE, 2002). Tal aspecto da aprendizagem da docência, tanto da relação com os alunos quanto sobre a postura de um professor, favorece a iniciação na docência, mas não pode se limitar a ela. A experiência profissional e a superação das expectativas revelam importante etapa do processo de aprender a ensinar, como salientam Pacheco e Flores (1999).

Outros exemplos de teorização foram identificados quando, a partir das reflexões sobre a ação docente, as participantes abordaram a questão da postura profissional do professor em sala de aula, que deveria incentivar o aluno para que por meios diferentes do ato de decorar, na tentativa de levá-lo a compreender os conteúdos. Assim, atribuíram valor significativo aos materiais manipuláveis como estímulo ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente de conteúdos como a matemática. Para a participante Paloma, professora iniciante, o uso desses materiais faz a diferença na aprendizagem dos alunos:

Acredito que o déficit na área de matemática se deve ao fato de que a disciplina não é apresentada e trabalhada da maneira correta. Eu pelo menos, não me lembro de usar caixas, palitos, disco de pizza ou mesmo material dourado. Acho que faltou unir a teoria com a prática e, em se tratando de matemática, isso é indispensável. Percebo que esses materiais concretos começaram a ser utilizados há pouco tempo e muitos professores não utilizam, preferem continuar na decoreba. (Paloma, PI, Fórum 1).

Acerca dessa discussão uma participante reflete sobre sua escolarização e sobre sua ação docente:

[...] era uma época muito difícil para os alunos, pois era quase tudo na base da decoreba, principalmente com as tabuadas. Mas faço uma ressalva aqui, pois ainda hoje acredito ser muito difícil pra criança, afinal o sistema é muito conteudista e elas continuam sendo muito cobradas, porque nós professores também somos. Apesar de nunca ter tido muitos problemas com a matemática acredito que algumas metodologias podem facilitar, uma delas é sempre trazer para a sala de aula algo palpável para os alunos se estimularem (tangram, material dourado, pesquisas em revistas, etc.) e também usar a matemática dentro da realidade deles, no uso do próprio dia a dia. (Mara, PI, Fórum 1).

Nesses depoimentos observamos indícios de teorização sobre o ensino de matemática, em que as participantes retomam suas experiências de escolarização e situam o contexto atual. Nesse movimento, possivelmente também se fundamentaram nos estudos realizados no curso de licenciatura e, assim, descartam vivências para construir um modo particular de ensinar.

O discurso de professores iniciantes evidencia o exercício docente frente às diferentes exigências educacionais e a necessidade de considerar o aluno como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Nesse sentido, convergem ainda seu discurso sobre sua própria atuação, de maneira geral, e, conseqüentemente, sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. A escrita situa o contexto atual e os desafios da concretização de uma escola inclusiva:

Temos que estar sempre atentos ao QUE, COMO, PORQUE e PARA QUEM ensinar determinados conteúdos, tornando-os significativos e interessantes

para a vida e o cotidiano dos alunos, pois além dos diversos obstáculos encontrados no ambiente escolar em suas mais variadas estâncias, ainda temos a questão da educação especial nas classes comuns, que não deixa de ser mais um grande desafio que está ganhando espaço e exigindo novas formas de ensinar, aprender e incluir TODOS sem distinções ao ensino/aprendizagem. (Lucimara, PI, Fórum).

A docência, hoje, constitui-se em uma profissão complexa que envolve, além do ensino dos conteúdos, outras atribuições, tais como a transmissão de valores e normas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as exigências burocráticas da profissão, além da preparação das aulas que ultrapassam os limites da escola, levando muitas vezes os professores a usar seu tempo livre para realizar tal tarefa. No caso mencionado, a participante, professora em início de carreira, reconhece as atribuições do ofício e se coloca diante das exigências da profissão em que se insere, evidenciando as preocupações inerentes ao seu exercício docente.

O fórum propiciou também uma discussão acerca da própria atuação como docente na contramão de uma prática que repete *os erros dos professores* que estiveram presentes em seu processo de escolarização. Tal observação aparece nos apontamentos da professora iniciante Lucimara:

[...] fiz uma análise geral sobre o ato de ensinar e com certeza estamos no caminho correto, penso, pois vivenciando as metodologias dos professores de nossa época, pudemos experienciar e sentir na pele, o que deu e o que não deu certo. Tal observação nos foi enriquecedora porque através dos erros e ou falhas dos professores daqueles momentos engendramos novas formas de ensinar aos nossos pequenos hoje. E já não é novidade a frase que diz que devemos olhar os erros alheios não com o olhar somente crítico e acusador, mas para que possamos inovar e não repetir esses erros que tão mal fizeram às crianças que um dia fomos. (Lucimara, PI, Fórum 1).

Em seu depoimento Lucimara busca teorizar sobre o valor da experiência e evidencia que o ato de narrar seu processo de escolarização e a discussão sobre as narrativas das colegas pode contribuir para olhar a experiência como aluna e refletir sobre a própria atuação como docente. Dessa mesma maneira,

a licencianda Vânia discute, ao final do fórum, que tal atividade é formativa no âmbito da docência: *Essa atividade de relatar nossas experiências é essencial para a formação, assim podemos pensar e avaliar a melhor forma de trabalhar com a sala de aula.* (Vânia, LI, Fórum 1).

Por fim, as narrativas das participantes, que foram foco das discussões e as reflexões que decorreram da escrita e da leitura desses materiais que expressam trechos da vida pessoal vividos no processo de escolarização na educação básica, em diferentes espaços e diferentes momentos sociais, culturais e históricos, nos trazem indícios de que o pensar na própria formação, inserida em tais contextos específicos, mobilizou as participantes a refletirem diretamente sobre sua atuação profissional. Assim sendo,

[...] a narrativa abre espaços e oportuniza aos sujeitos em processo de formação o compartilhamento de experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico. [...] porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 215-216).

Ao escrever, compartilhar e refletir sobre suas memórias escolares, as participantes nos mostram sua história pessoal e de formação.

El sujeto es y se hace en la institución escolar en una dinámica que construye y reconstruye en un tejido de múltiples texturas que comprende la novela institucional y su relación con sus formaciones sociales, culturales y psíquicas. Así, se observa en las continuidades y las formaciones de sentido, puesto que éstas son la historia del individuo y la historia de la sociedad. (HERNANDEZ, 2011, p. 431-432).

Considera-se, ainda, que a possibilidade de desenvolver reflexões sobre as trajetórias pode possibilitar mudanças na ação e exercício da prática pedagógica. O fórum de discussão das narrativas do período de escolarização propiciou como espaço virtual que tais reflexões fossem realizadas, destacando o processo formativo vivenciado, que passou pela elaboração das memórias escolares, o recebimento de *feedback* das formadoras para sua reformulação, quando necessário, e sua socialização em fórum de discussão.

4.1.2 Narrativas vividas nas experiências da formação inicial e do início da carreira docente

A proposta do segundo fórum de discussão, intitulado *Experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente*, foi promover um diálogo sobre as experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente. Nesse fórum, as participantes inicialmente elegeram uma experiência vivida na formação ou no exercício da docência nos últimos três anos que de alguma maneira tenha sido significativa. Refletiram e discutiram com as colegas de grupo sobre as experiências vividas.

A partir da experiência que teve em seu estágio a licencianda Eliane destacou que a professora regente da sala não teve muito apoio pedagógico da gestão da escola. Para Eliane esse apoio seria fundamental uma vez que a sala era considerada *difícil*.

Minha única experiência foi no meu estágio como assistente da professora, em uma sala de alunos do 1º ano onde nem a professora e nem a direção conseguiam conter a bagunça. Por ser uma escola de classe média alta, muitos alunos eram mimados e muitas vezes os pais apoiavam. Isto me deixou muito assustada até em saber que já era a terceira professora que tentava dar aula naquela sala. Muitas vezes tinha medo de auxiliá-la, e pensava: se eles não respeitavam a professora quem dirá eu uma simples assistente sem experiência nenhuma. [...] Senti falta também de uma gestão na escola para apoiar e ao mesmo tempo tentar ajudar a professora a encontrar uma solução. Simplesmente a colocaram lá, só avisaram que a sala é muito difícil e não quiseram mais saber. (Eliane, LI, Fórum).

[...] meus primeiros passos em sala de aula foram no estágio, como citou a Caroline e a realidade da sala de aula era bem diferente do que foi aprendido na faculdade. Me senti bastante perdida. (Helena, PI, Fórum 2).

Eliane, como estagiária, relatou que não sabia muito bem lidar com a vivência da situação, por isso, ressaltou que experiências desse tipo precisam ser discutidas e analisadas no curso de formação inicial.

Esses tipos de experiências deveriam ser relatadas e até mesmo discutidas na faculdade, eu percebo que estou só na parte teórica mesmo. (Eliane, LI, Fórum 2).

A partir de suas experiências como estagiárias, Eliane e Helena contextualizam o início da docência. Eliane evidencia uma das características do trabalho docente: a solidão (MARCELO; VAILLANT, 2009) e Helena aponta uma das características que marcam o início da docência: o distanciamento e o conciliar os desejos e os projetos pessoais com as estruturas profissionais (MARCELO; VAILLANT, 2009). Ademais, Eliane apresenta indícios de teorização sobre a formação inicial, destacando a importância da experiência e sua reflexão no processo formativo. Continuando seu relato, Helena também expôs as dificuldades que teve no início da docência: não sabia ao certo quais conteúdos deveria abordar com a turma e quais estratégias de ensino poderia utilizar. Além disso, ressaltou que a escola contava com um sistema de ensino apostilado, mas destacou que a apostila não dava conta da complexidade da sala de aula, principalmente para lidar com os comportamentos inadequados e com os alunos que apresentavam maior dificuldade em realizar as atividades que ela propunha.

Meu primeiro emprego foi com uma turma de primeiro ano. Entrei em pânico, pois não sabia o que ensinar, como ensinar e por onde começar. A escola também era nova e não tinha diretrizes que pudesse seguir, era apenas a apostila. Porém, a apostila não nos ensina como lidar com situações com alunos sem limites, sem apoio dos pais, com aqueles que não fazem lições, os que têm dificuldades, até eu começar a saber lidar com as diversas situações em sala de aula, penei. Ainda peno muito e também sinto que os meus primeiros alunos também penaram. (Helena, PI, Fórum 2).

Diante das dificuldades que enfrentou Helena também apresenta indícios de teorização sobre a formação docente, uma vez que considera que o curso de formação inicial deveria ter oferecido mais apoio em termos de discussões das práticas pedagógicas. Ela traçou um paralelo com o estágio desenvolvido por estudantes de enfermagem, que eram acompanhados, no local do estágio, pelo professor da universidade, e destacou que seria interessante que o professor formador da universidade estivesse ao lado do futuro professor na escola.

Esses dias precisei ir ao hospital e ao ser encaminhada à enfermaria, as enfermeiras eram novas e tinha apenas uma enfermeira que aparentava ser mais velha. Achei que fosse a chefe, porém, para minha surpresa, aquelas meninas eram estudantes de enfermagem e aquela senhora era a professora delas e estava as acompanhando no estágio, o tempo todo elas tiravam dúvida e ela lhes dava orientações. Fiquei

pensando na experiência maravilhosa que elas estavam tendo, poder exercer aquilo que estavam aprendendo no curso, sob orientação de uma mestre. Isso é riquíssimo! Pensa poder estagiar ao lado de um professor, quando você tiver dúvidas, precisar de apoio, podermos nos sentir confortados. Seria de uma grandeza enorme para formação de novos professores. (Helena, PI, Fórum).

A observação de Helena evidencia um dos impasses da formação inicial, que é a supervisão dos estágios supervisionados. Os estudos mostram que, mesmo sem adotar a supervisão individualizada da área de saúde, é possível estabelecer parcerias entre universidade e escola, de forma a destacar o papel formador dos docentes que recebem os estagiários que atuam como corresponsáveis pela formação ao lado dos formadores da universidade (OLIVEIRA, 2012).

Amanda também destacou o *choque da realidade*, ao iniciar a docência, ressaltando uma atitude positiva em que o professor se vê em constante formação, sendo condição necessária para o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem bem sucedidas.

Como experiência negativa, acredito que foi o choque de realidade que tive de uma situação idealizada no curso de pedagogia, totalmente controversa na prática, como muitas colegas já relataram aqui. E positiva, penso que é quando consigo realizar, ou melhor, articular a teoria e prática, é onde me sinto mais feliz! Porque sinto a necessidade de continuarmos estudando, condição necessária para o nosso trabalho se efetivar na prática. Claro que não é sempre, mas com todo o pessimismo que vejo no discurso *que na prática a coisa é outra*, ganho fôlegos de esperança quando uma atividade funciona. (Amanda, PI, Fórum 2).

De forma semelhante ao observado nos depoimentos anteriores, Amanda coloca em discussão o valor da experiência e aponta que essa pode ser a base da aprendizagem. Os relatos das participantes do curso mostram como é importante que o professor iniciante tenha o acompanhamento, por exemplo, por parte da coordenação pedagógica da escola. Não no sentido de inspecionar seu trabalho, mas de propiciar a aprendizagem docente e isso pode ser feito “[...] através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar etc.” (ALARCÃO; TAVARES, 1987,

p. 44). Ressalta-se também que esse acompanhamento deve considerar a escola como um todo, objetivando o “[...] desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (ALARCÃO, 2001a, p. 18). Amanda sentia-se insegura ao ensinar e, ao longo do ano, teve dificuldades em conseguir avaliar se efetivamente os alunos estavam aprendendo. O apoio de um profissional com mais experiência poderia auxiliá-la nesse sentido.

No caso do estágio para a docência, no curso de formação inicial, a relação *escola e universidade* é delicada e as interações precisam ser feitas com cautela. Contudo, consideramos fundamental a análise e teorização das práticas pedagógicas vivenciadas pelo estagiário e, nesse sentido, as intervenções do professor formador são importantes. Além disso, o diálogo com os outros licenciandos também é fundamental.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam analisadas, uma vez que, no presente trabalho, considera-se que a reflexão se configura como busca de solução de problemas encontrados na experiência da prática profissional. Compreende-se a prática reflexiva na perspectiva de Zeichner (1993), podendo ser entendida como o aparecimento de teorias dos professores para que possam ser discutidas e analisadas criticamente. Torna-se necessário considerar a qualidade e a direção da reflexão docente (ALARCÃO, 2001b), pois essa, dependendo de como for desenvolvida, poderá servir apenas para justificar uma ação sem um sentido crítico, o que impossibilita investigar as origens e conseqüências das ações docente, desvinculando o trabalho pedagógico das influências do contexto institucional, social, econômico e político no qual se insere.

Retomando o processo de início de teorização no qual as participantes se envolveram, podemos fazer um paralelo com Connelly e Clandinin (2006), a fim de compreender que o pensar sobre a experiência das cursistas incidu em um pensar sobre a experiência como um fenômeno historiado. Assim, conforme destaca Galvão (2005), pode possibilitar a compreensão dos contextos vividos.

Em outro comentário no fórum, Amanda registrou suas reflexões diante de uma experiência vivenciada como professora; com uma aluna de dois anos de idade que apresentava dificuldades em se relacionar com os colegas e apresentava alguns comportamentos que não eram adequados, como, por exemplo, estragar seu material escolar. A partir desse relato, Helena também registrou a experiência que teve com um aluno que não interagiu muito bem com ela e se mostrava um pouco agressivo. Ela destacou que o professor precisa saber acolher o aluno, ter autoridade, mas, ao mesmo tempo, demonstrar que acredita na capacidade de aprendizagem dele.

Constatamos que as participantes observaram na sua prática pedagógica os impactos da relação afetiva com os alunos no seu desenvolvimento cognitivo, comunicaram esse saber no fórum e perceberam sintonia com o vivido pelas colegas. Encontramos nos diálogos do fórum indícios de como essa troca de experiências pode ser importante para o desenvolvimento profissional dessas professoras

Adriana relatou que em seu primeiro ano de docência se sentiu insegura em alfabetizar os alunos. Nesse sentido, para ela, o afeto dos alunos foi importante.

A minha experiência mais marcante até agora foi o carinho das minhas crianças do ano passado. Apesar de todas as dificuldades que enfrentei, era o primeiro ano que estava lecionando, me sentia insegura, achava que não estava conseguindo alfabetizar as crianças. (Adriana, PI, Fórum 2).

Percebemos que, para Adriana, no início da carreira docente, o sentimento que se destaca é a alegria da descoberta, momento que a literatura educacional (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; VEENMAN, 1988 entre outros) caracteriza como um período intenso, permeado por angústias, novas responsabilidades, questionamentos, insegurança, solidão, dificuldades em lidar com os pais dos alunos, com a disciplina e propiciar a aprendizagem dos estudantes. Mas também é caracterizado pela descoberta, pela satisfação de ensinar e muitas aprendizagens.

Continuando sua narrativa, Adriana apontou que ao final do ano a maioria dos alunos aprendeu a ler e escrever, bem como relatou que os pais alunos expressaram o desejo de que ela continuasse sendo professora da turma. De acordo com Adriana, esses acontecimentos surpreenderam-na.

[...] mas ao final do ano fui surpreendida, a maioria já lia e escrevia. Na cidade em que eu lecionava, a atribuição para o ano seguinte era feita no último mês letivo, quando ainda estava com os alunos, e fui surpreendida pelos pais e os alunos solicitando que não deixasse a turma, que continuasse no ano seguinte. (Adriana, PI, Fórum 2).

Refletindo sobre a experiência de Adriana, pode-se inferir que um acompanhamento de seu trabalho por parte da coordenação pedagógica da escola poderia tê-la auxiliado com relação às dúvidas que possuía e na análise do trabalho que desenvolvia com os estudantes. Com relação a isso, Carolina, PI, destacou que os estudos teóricos a auxiliaram a compreender as matrizes pedagógicas, contudo, ressaltou que não possui um *feedback* ou um *acompanhamento* do trabalho que

realiza e considera isso prejudicial. Helena também comentou como é importante que um profissional mais experiente acompanhe o trabalho desenvolvido pelo professor iniciante; e para ela, esse acompanhamento deve ocorrer desde a formação inicial.

Nesses depoimentos também identificamos a mobilização das participantes para teorizarem, a partir de suas experiências, sobre os seguintes elementos: a solidão que envolve o trabalho docente, a dificuldade em articular desejos e projetos pessoais com as estruturas profissionais, o conceber a experiência como base da aprendizagem e o destaque para a importância de sua reflexão e alguns aspectos a serem considerados na formação inicial, que poderiam reduzir o choque da realidade no início da docência.

Essa mobilização vai em direção ao que Suárez, Ochoa e Dávila (2005) indicam como uma das potencialidades formativas por meio de narrativas, ou seja, a construção de uma teoria pessoal intrínseca a uma teoria profissional.

4.2 Reelaboração das identidades de licenciandas e professoras iniciantes por meio de narrativas

Especificamente sobre a construção da identidade docente, um dos aspectos a ser destacado é que as experiências do início da docência influenciam o desenvolvimento profissional docente, podendo impulsioná-lo positivamente ou limitá-lo e esse processo. Segundo Pacheco e Flores (1999), pode favorecer a ressignificação de crenças iniciais e práticas, inclusive, resultando na reelaboração da identidade profissional do professor. Nesse sentido, os autores asseveram que a construção da identidade docente engloba a integração entre a biografia pessoal, a prática reflexiva, o apoio dos pares e a conscientização do contínuo desenvolvimento profissional.

Elementos apontados no eixo de análise anterior também evidenciam a reelaboração das identidades dos participantes por meio de narrativas. Contudo, identificamos outros pontos destacados na análise das manifestações nos fóruns, tais como a ação docente, o ideal de bom professor, as discussões sobre *dom*, *vocação* ou *formação social*, expressões utilizadas por elas.

Acredito que conta muito na vida não só profissional, mas como um todo, a qualidade da educação que recebemos; seja no contexto formal, na qualidade do professor e também no nosso empenho próprio e acredito que também entra um pouco de vocação ou aptidão, pois

tem criança que demonstra desde muito cedo facilidade e gosto especial por determinadas coisas e aversão por outras, que influenciará ou definirá sua formação futura. (Sandra, PI, Fórum 1).

Talvez seja mais que dom, pois não basta você ser calma, paciente torna-se necessário algo mais, formação contínua, experiências, entre outras coisas. (Patrícia, LI, Fórum 1).

Para Sandra, a qualidade da educação recebida e a capacidade de assumir o próprio desenvolvimento profissional juntam-se ao que denomina como vocação ou aptidão na construção da profissionalidade docente. Essa mesma proposição é enfatizada por Patrícia, ao destacar o papel da formação continuada.

Ademais, para algumas participantes, a escolha dessa profissão se dá devido ao processo de formação no seio familiar, nas relações sociais, no processo de escolarização, pela observação de modelos profissionais idealizados.

Acredito que o papel que os professores desempenham em nossas vidas nos marcam e muito. Muitas vezes, a escolha pela profissão vem do ambiente escolar e das experiências que tivemos, professores que ministram suas aulas com amor, que se dedicam e nos mediam o que sabem. Com certeza, são fontes de inspiração. Feita nossa opção pela área do magistério os mal professores que não tinham amor na profissão se tornam exemplos do que não devemos seguir, da forma que não devemos agir e da didática que jamais dará certo. (Patrícia, LI, 1).

Então, a escola se torna nossa família. Lembro-me do carinho que tive por alguns professores e como esses me motivaram a ser o que sou. A minha loucura e paixão por História veio de um professor que explicava de um jeito tão apaixonante essa disciplina e eu queria ser como ele, e serei...pois assim que eu terminar esse curso de Pedagogia, vou fazer faculdade de História. E não só os professores...houve funcionários das escolas que passei a quem nunca esquecerei, pois me deram exemplos de vida. (Priscila, LI, Fórum 1).

As licenciandas rememoram relações vividas no processo de escolarização e a experiência dos bons professores na escolha da profissão docente e da área de formação. Da mesma forma, pela narrativa, recordam de experiências negativas que são tomadas como contra exemplos, tanto na relação com os alunos quanto na

didática, na metodologia de ensino. Estão presentes as interações entre biografia pessoal e práticas reflexivas potencializadas pelas narrativas.

Nessa discussão, a licencianda Renata afirma:

Acredito sim, que tudo que escolhemos em nossa vida, e nisto inclui a profissão, vem de nossas experiências familiares e sociais. Eu, por exemplo, quando fiz Fonoaudiologia, nem pensava em ser professora. Quando comecei a trabalhar com Fono Educacional, na Educação Especial, me apaixonei pela Pedagogia, e assim resolvi cursar. A vida é assim, vamos tendo experiências e traçando nossos rumos. (Renata, LI, Fórum 1).

Hernandez (2011) assevera que as narrativas autobiográficas se apresentam como uma fonte de reflexão e, na medida em que são lidas como um discurso, apontam enfoques possíveis e formas de entrelaçamento de compreensão de significados. Assim sendo, os depoimentos apresentados evidenciam alguns entrelaçamentos que mostram que a adesão pela docência para as participantes é construída articulando processos pessoais, sociais e culturais. Nessa dinâmica, que implica uma construção e/ou reelaboração da identidade docente, como afirma Renata, seguimos *tendo experiências e traçando nossos rumos*.

Considerações finais

Neste estudo, o processo de elaborar a narrativa, posteriormente ler os textos dos colegas e desenvolver as discussões em fórum online, foram estratégias que propiciaram o diálogo sobre: as funções da escola atualmente, as funções e posturas do professor, o desenvolvimento do ensino na atualidade, os elementos históricos e sociais que marcaram o período de escolarização das cursistas, a transição do aluno da Educação Infantil para o Fundamental e maneiras de lidar com isso, os processos de alfabetização, a interação professor-aluno e as maneiras como essa pode propiciar ou prejudicar a aprendizagem dos estudantes, entre outros. De maneira geral, verifica-se que escrever sobre as experiências permitiu que as professoras em exercício pensassem sobre a própria prática e as licenciandas sobre a futura atuação, buscando o desenvolvimento de uma prática pedagógica de forma ética e respeitosa, que possibilite a efetiva aprendizagem dos estudantes. Podemos caracterizar a dinâmica do curso como potencializadora do desenvolvimento profissional docente.

Ao aproximar a formação e investigação, a experiência vivida, contada e refletida coletivamente se configura como outra forma de experienciar o vivido – e

reconstrução de sentidos individuais e coletivos. Nesse movimento, são reelaboradas identidades docentes na medida em que as participantes ressignificam suas experiências e, a partir disso, na investigação, conseguimos identificar características, elementos e saberes que estão presentes no desenvolvimento profissional delas, sendo evocadas situações de início da carreira que envolveram a relação professor e aluno, a satisfação pelas conquistas com relação ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, por exemplo. Além disso, foi possível questionar as experiências da formação inicial que parecem distantes das exigências da docência, especialmente com relação à supervisão nos estágios e o quase inexistente acompanhamento de professores em início de carreira.

Compreender a experiência como fenômeno historiado implicou nesta investigação, ao olhar para si, refletir sobre sua história; olhar para o outro e encontrar sintonias e/ou estranhamentos nas histórias alheias; olhar para a profissão docente e encontrar também sintonias e estranhamentos. No primeiro momento, ao olhar para a própria história e para a história das colegas, foram identificadas as ações dos professores, bem como as diferentes concepções de ensino e aprendizagem subjacentes à metodologia empregada durante as aulas que favoreceram ou dificultaram as aprendizagens escolares. No segundo momento, ao olhar para si, puderam ser compreendidas as dificuldades de início de carreira. Em um processo formativo individual e coletivo, foi vivenciado um processo de desenvolvimento profissional rico pela multiplicidade de ações, tempos e ressignificações que o envolveram.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001a.

_____. Professor-investigador: que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001b. p. 21-31.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1987.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: Campbell, M.; L. Thompson (Eds.). **Issues of identity in music education: narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, G. J. L.; CAMILLI, P. E. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. 3rd ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Porto Editora, 2010.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, Wisconsin-Madison, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

HERNANDEZ, R. M. T. O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 417-434, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006

KENSKI, V. M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009.

LANDIS, M. A Comparison of Interaction in AV-based and Internet-based Distance Courses. **Journal of International Forum of Educational Technology & Society**, v. 4, n. 4, abr. 2001.

LIMA, E. F. Sobre(vivências) no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006. p. 91 -100.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. A sociological study. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2009.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112 – 127, ago./dez. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. **Professores** - imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Formação de Professores na Modalidade a Distância: indicações a partir de uma Experiência de Estágio Supervisionado. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Campinas: Junqueira & Marin, 2012. p. 456-469.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 224p.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SANTOS, E. Educação online como um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. et al. **Educação online: cenários, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010, p. 29-48.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA; UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em educação matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Seropédica, EDUR, v. 32, n. 2, p.15-28, jul./dez., 2010.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L; DÁVILA, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes, In: Nodos y Nudos. **Revista de la Red de Cualificación de Educadores**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, n. 17, 2005.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid - Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebimento em: 05/06/2013.

Aceite em: 15/12/2014.

Laptops educacionais na modalidade 1:1: movimentos de inclusão digital em comunidades rurais

Educational laptops in the 1:1 mode – movements of digital inclusion in rural communities

Cristina Maria PESCADOR¹

Carla Beatris VALENTINI²

Léa da Cruz FAGUNDES³

Resumo

Este estudo propõe registrar e identificar como a inserção de *laptops* educacionais na modalidade 1:1 afeta a rotina da sala de aula em uma escola do campo da rede pública de educação básica. Trata-se de processo de investigação cujo objetivo é observar e registrar mudanças no planejamento pedagógico e nas formas de interação entre os atores da comunidade escolar. O método cartográfico foi escolhido para a construção de dados, utilizando-se o diário de bordo da pesquisadora para mapear os movimentos observados. A análise desses registros aponta para o desenvolvimento de movimentos de letramento digital e emancipação digital da comunidade escolar.

Palavras-chave: Autonomia. Escola do campo. Letramento Digital. Inclusão Digital.

Abstract

This study intends to register and identify how the introduction of educational laptops in the 1:1 model can affect routine at a public school in a rural area. The investigation aims at observing, identifying and registering changes in the pedagogical planning and in the ways actors of that school community interact. Cartography was chosen as the methodology to build data using the researcher's diary to map any movement observed. The analysis of these registers points to the development of movements towards digital literacy and emancipation in the school community.

Keywords: Autonomy. Rural school. Digital literacy. Digital Inclusion.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE)/UFRGS, pesquisadora-voluntária do Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital, Universidade de Caxias do Sul, Docente UCS Línguas Estrangeiras. Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130. Caxias do Sul, RS. CEP: 95070-560. Tel.: (54) 32182435. Email: <cmpescad@ucs.br>.

2 Doutora em Informática na Educação, pesquisadora do Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia), docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP: 95070-560. Caxias do Sul, RS. Tel.: (54) 32182824. Email: <cbvalent@ucs.br>.

3 Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), coordenadora de pesquisa no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEAC). Endereço: Av. Paulo Gama, s/n. Porto Alegre, RS. CEP: 90046-900. Tel.: (51) 33083425. Email: <leafagundes@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 657-677	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O Projeto Um Computador por Aluno (Projeto UCA), hoje Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), entrou no cenário da educação no Brasil como um marco histórico, inaugurando a presença de computadores portáteis na modalidade 1:1 em escolas públicas da educação básica. A concepção desse projeto, em sua fase de implantação, carregou em si alguns aspectos inovadores em termos de política pública de inclusão digital. Entre esses aspectos, destacamos a proposta de formação dos professores das escolas participantes do projeto. O curso de formação, distribuído em cinco módulos com 200 horas de duração, foi realizado na modalidade semipresencial graças a parcerias firmadas entre Instituições de Ensino Superior (IES) e equipes dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), vinculadas a Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e/ou equipes dos Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM), vinculadas a Secretarias Municipais de Educação (SMED). A participação das IES nesse trabalho foi além da formação, com inúmeros projetos de pesquisa sendo desenvolvidos em seus programas de pós-graduação, resultando em farto material publicado sobre o processo de implantação dos *laptops* do Projeto UCA em mais de 300 escolas brasileiras.

Entretanto, apesar do extenso e detalhado planejamento envolvendo a distribuição dos equipamentos, a formação e a capacitação pedagógica dos professores para a inserção dos *laptops* em sala de aula, essas ações sofreram uma guinada significativa em sua fase final. A extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED), gestora do Projeto UCA, em meados de 2011, representou um período de incertezas com relação à continuidade do projeto e às verbas públicas – na forma de bolsas para os formadores – que subsidiavam as ações do curso de formação dos professores. E, assim, em 2012, encerrada a fase piloto, o acompanhamento das escolas UCA pelos grupos de formadores – NTM, NTE e IES – chegou ao seu final e consolidou-se como um programa de aquisição dos *laptops* pelos gestores locais, sem prever qualquer formação pedagógica na documentação que descreve sua nova fase.

O acompanhamento da implantação do Projeto UCA, sob o ponto de vista acadêmico, foi registrado em extenso material, discorrendo sobre inclusão e/ou letramento digital e inovação (ou não) de práticas pedagógicas. Esse material pode ser encontrado junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Acrescente-se que o UCA rendeu muitos frutos, além do registro e produção acadêmica sobre o tema. A ele, seguiram-se outros projetos,

tanto na rede pública quanto particular de ensino. Entre eles, mais recentemente, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, o qual é o foco deste artigo e apresentado como recorte da pesquisa cartográfica que fundamenta a tese⁴, que se encontra em fase final de construção e análise dos dados por uma das autoras do trabalho.

Entre seus objetivos estratégicos, o Pronacampo (2010 e 2013) visa a promover a inclusão digital das escolas do campo por meio da distribuição de *laptops* educacionais na modalidade 1:1, ampliar a oferta da educação básica no campo e melhorar a qualidade da oferta de educação para todos os estudantes.

A relevância dessa pesquisa encontra apoio em levantamento realizado junto ao banco de teses da CAPES e à biblioteca eletrônica Scielo, fontes que apontam o tema *educação e escolas no campo* como um território pouco investigado (CAVALCANTE, 2010; CUNHA, 2009). Menor ainda é o volume de pesquisas com foco em inclusão digital⁵ das comunidades do meio rural. Há, de fato, um *delay* significativo entre exclusão e inclusão digital no campo (PORCIÚNCULA, 2009), sendo 11 anos o intervalo entre os primeiros movimentos de implantação de políticas públicas de inclusão digital em áreas urbanas – ProInfo, em 1997 – e políticas semelhantes em áreas rurais – com o Programa de Inclusão Digital no Meio Rural, em 2008.

Sob essa perspectiva, seria possível pensar que estudos sobre movimentos de inclusão e letramento digitais de escolas do campo poderiam contribuir para ampliar as discussões e fundamentar práticas inovadoras, pois não basta prover professores e estudantes com *laptops* (ou outros dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones*, etc.), pois a tecnologia por si só não provoca mudanças. De acordo com Schlemmer (2013), o que se faz necessário é que as ações e interações dos sujeitos sejam suportadas e potencializadas graças à reconfiguração e à adoção de novas práticas pedagógicas. Faz-se necessário compreender que as Tecnologias Digitais (TD) são muito mais que ferramentas que podem contribuir com os processos existentes e evitar o que Silva (2014, p. 34) aponta como a priorização da “[...] técnica como um artefato cujo valor centra-se em si mesma”. Para a autora, esses recursos podem servir de suporte a uma prática docente inovadora, planejada e concebida por professores que se apropriaram das TD e se sentem inseridos e incluídos na cultura digital.

4 A tese “Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo” tem sua defesa pública prevista para o segundo semestre de 2016.

5 Apenas dez trabalhos de mestrado e doutorado tratam da inclusão digital no meio rural, dentre eles, destacamos Porciúncula (2009), Souto (2012) e Souza (2012).

São esses, portanto, os pressupostos que guiam este artigo, apresentando um estudo de caso sobre a inserção de *laptops* na modalidade 1:1 em uma escola do campo multisseriada, vinculada à rede pública municipal de ensino no interior do Rio Grande do Sul. O *corpus* foi construído a partir de algumas observações e registros nos diários de uma das autoras, recortados de sua tese de doutoramento, como foi mencionado anteriormente.

O artigo encontra-se organizado em sete seções, sendo a primeira essa introdução, seguindo-se uma breve apresentação sobre as escolas do campo no Brasil e o Pronacampo. Depois disso, são explicitados os conceitos que norteiam a investigação e o viés teórico que faz a articulação com os dados sendo construídos, a saber, autonomia e cooperação, à luz da Epistemologia Genética e os conceitos de inclusão e letramento digital. A próxima seção discorre sobre a escolha da cartografia como metodologia para a construção dos dados, ao mesmo tempo em que analisa alguns registros iniciais decorrentes de observações e impressões da pesquisadora. O texto encerra-se com alguns relevos percebidos, algumas considerações e as referências.

PRONACAMPO: *laptops* na modalidade 1:1 em escolas do campo

Sob a responsabilidade e apoio financeiro e técnico do governo federal, o Pronacampo (BRASIL, 2010, 2013) pretende ampliar o acesso a computadores e à rede mundial de computadores, com o intuito de promover a inclusão digital das escolas do campo e quilombola. Para isso, o programa pretende atingir escolas com até 20 matrículas e que não tenham a infraestrutura para um laboratório de informática, distribuindo *laptops* na modalidade 1:1 para seus estudantes e professores. Sua organização propõe ações em torno de quatro eixos com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na implementação da política de educação do campo. São eles: a) gestão e práticas pedagógicas; b) formação de professores; c) educação de jovens e adultos; e d) educação profissional e tecnológica.

A fim de serem consideradas escolas do campo, as escolas precisam estar localizadas em espaços geográficos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica como área rural. Também estão incluídas aquelas escolas localizadas em área urbana e que atendem uma população vinculada à produção econômica, cultural e social do campo. É nessa perspectiva que ações do Pronacampo poderão atingir escolas com os mais variados perfis, com certa proximidade de áreas urbanas, inclusive as que pertencerem à rede pública municipal de ensino, como é o caso da escola foco da pesquisa cujo recorte é apresentado aqui.

Entre os objetivos das ações previstas pelo documento orientador do programa (BRASIL, 2013) está o de promover a inclusão digital das escolas do campo, disponibilizando recursos e equipamentos para a educação digital e promovendo a participação dos professores das escolas do campo tanto em processos de formação como no planejamento das aulas. Assim, talvez seja possível cogitar que políticas públicas como o Pronacampo venham a contribuir para desmistificar a crença de que o espaço urbano representa o progresso e o desenvolvimento, ao passo que o espaço rural é atrasado e sem infraestrutura (PORCIÚNCULA, 2009).

Todavia, os documentos que descrevem e preveem as ações do Pronacampo, aparentemente, não levaram em consideração as necessidades de infraestrutura que seriam necessárias para sua implantação, ignorando ou desconhecendo algumas barreiras de ordem técnica, como a localização geográfica das escolas e a dificuldade que podem representar para o acesso à internet em regiões ermas nas quais algumas dessas escolas estão localizadas.

Além disso, é recorrente na literatura sobre a inserção de TD nas salas de aula que não basta distribuir computadores, *tablets*, *laptops* ou outros dispositivos móveis. Valente (2011, p. 22), por exemplo, alega que “[...] os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existir as condições para favorecer o aprendizado de cada aluno”.

Em seus estudos, Fagundes et al. (2010), Saccol et al. (2011), Valente (2011) e Valentini et al. (2012) descrevem o desafio que as TD representam para o planejamento das práticas escolares e argumentam que não basta a inserção de equipamentos e tecnologias para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas. Para esses autores, o processo de mudanças depende de políticas públicas que incentivem e promovam a formação de professores em situações que possam planejar, experimentar, discutir e refletir a respeito do uso de TD e computadores. Assim, poderiam contribuir para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem e para o desenvolvimento de condições favoráveis para o aprendizado dos estudantes.

A esse respeito, em uma visão macro, Castells (2005) alega que a tecnologia *per se* não é condição suficiente para que toda a sociedade seja inserida em uma rede de comunicação digital. De fato, questiona-se qual seria a estrutura necessária para oferecer suporte a essas tecnologias e promover a inserção de toda a sociedade no contexto da cultura digital. O autor (CASTELLS, 1999) alerta para o fato de que há um grande risco de desigualdades entre os indivíduos de diferentes classes sociais em função de um menor acesso a computadores e à internet.

Se recuperarmos o espaço de tempo que Porciúncula (2014) aponta entre a implantação de políticas públicas de inclusão digital no meio urbano e no meio

rural, nos deparamos com algo que Castells (2003) assinala como uma divisão digital. Dessa forma, o que teríamos seria uma sociedade dividida entre aqueles que têm “[...] as condições materiais e culturais para operar no mundo digital, e os que não têm, ou não conseguem se adaptar à velocidade de mudança” (CASTELLS, 2003, p. 221), ficando esses últimos excluídos dessa sociedade.

Essa discrepância entre a facilidade de acesso às tecnologias digitais nos grandes centros urbanos e suas limitações em áreas mais remotas parece refletir em clara desvantagem para as comunidades da região rural no que se refere a indicadores educacionais. Para Brasil (2007), isso reflete na falta de equidade educacional entre as populações do campo e da cidade. Para os autores, esse fato é decorrente das políticas públicas de educação observadas ao longo da história de nosso país.

Todavia, esse aspecto técnico não significa, necessariamente, que não seja possível promover a inclusão digital e perseguir uma melhora nos indicadores educacionais em escolas do campo que estejam sendo beneficiadas pelo Pronacampo. Os *laptops* distribuídos pelo programa – na região onde este estudo é desenvolvido – possuem *softwares* instalados (Scratch e SqueakE-toys) que permitem aos estudantes que aprendam a fazer a programação dos computadores. Isso encontra respaldo em Papert (1988), para quem programar um computador possibilita que a criança perceba e explore seus próprios modos de pensar. Na medida em que ela

[...] aprende a programar, o processo de aprendizagem é transformado. [...] o conhecimento é adquirido para um propósito pessoal reconhecível. A criança faz alguma coisa com ele. O novo conhecimento é uma fonte de poder e é experienciado como tal a partir do momento que começa a se formar na mente da criança. (PAPERT, 1988. p. 37).

Portanto, não é necessário que pais e professores entendam de computação ou informática para que se possa promover a aprendizagem, pois, de acordo com Papert (1988), as crianças aprendem a lidar com os computadores habilmente e podem ajudar os adultos. O desafio está em entender como se aprende e não ficar constrangido diante da possibilidade de aprender a usar o computador com o auxílio e a orientação das crianças.

Isso não significa, porém, que o pensar e o planejar pedagógico possam ser descartados. De fato, em Brasil (2007, p. 26), reconhece-se haver a necessidade de “[...] garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação do professor e de organização curricular que seja do campo, para o campo e no campo.” O documento prevê que, para isso, é preciso criar cursos específicos

voltados para a formação inicial e continuada da equipe docente que irá atuar nas escolas do campo na forma de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, com vistas a atender a diversidade do contexto dessas escolas e suas demandas específicas.

Alguns Conceitos Norteadores

Considerando a teoria de Piaget (1973), os progressos da inteligência são acompanhados por mudanças nas formas de interação social, na moral e na comunicação. A partir dessa compreensão podemos identificar dois tipos de interação: a interação sujeito-objeto (interação individual) e a interação sujeito-sujeito (interação interindividual). Os dois tipos de interação são indissociáveis, porém, este trabalho focaliza sua atenção na interação interindividual, que é definida como fato social, ou seja, paralela aos fatos mentais (interação individual), sendo que o *nós* substitui o *eu* e a cooperação, as operações simples.

Para Piaget (1998), a cooperação exerce papel fundamental no desenvolvimento da objetividade, permitindo que o sujeito renuncie a seus interesses próprios, saia de sua perspectiva particular e consiga pensar em função da realidade social, colocando-se na posição do outro. Nessa perspectiva, a autonomia não deve ser compreendida como individualismo ou centração em uma visão particular de mundo. Ao contrário, a autonomia só se opera a partir da cooperação e, como afirmam Basso et al. (2013, p. 143), “[...] a cooperação não ocorre quando não há o respeito mútuo e a reciprocidade entre os estudantes que estão interagindo”. Articulam-se a esses conceitos a solidariedade externa e interna. Na solidariedade externa a regra é exterior ao sujeito, sendo absoluta e intangível. Já na solidariedade interna as regras são internas e estão sujeitas à revisão e ajustes contínuos.

Por sua vez, Freire (2004) acrescenta que a autonomia está relacionada à capacidade que o sujeito tem de construir seu conhecimento a partir de suas descobertas, desenvolvendo uma metodologia para aprender a aprender. Essa construção, diz ele, requer que se abandonem os princípios da educação bancária tradicional e se adote a postura de uma educação dialógica e problematizadora.

A educação problematizadora, libertadora, busca desde logo a superação radical da contradição educador-educando. Em vez de um professor que transmite ‘comunicados’ sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe essas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz, desde logo, o professor para a posição do aluno e o aluno para a posição do professor; o objeto passa a ser fator

de mediação, deixando de ser o objetivo da educação. Pois não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar. (BECKER, 2011, p. 262, grifo do autor).

No entanto, a relação dialógica pode esbarrar em algo tão simples, como o *layout* da sala de aula. Uma distribuição convencional, com os estudantes distribuídos em fileiras, pode refletir uma concepção epistemológica da aprendizagem centrada no saber do professor. Em contraste, formatos e configurações que permitam que todos consigam visualizar os semblantes de todos e não apenas as nuças uns dos outros podem ser catalisadores do processo de aprender (FAGUNDES et al., 2010), promovendo a interação e a cooperação entre os estudantes.

Com efeito, de acordo com Demo (2003), uma aula expositiva, centrada no professor, não poderia sequer ser chamada de procedimento de aprendizagem, pois evitaria o que o autor considera como uma das mais flagrantes bases da construção da autonomia: o saber pensar. Para o autor, o professor deveria preocupar-se com que o aluno aprenda, sendo seu papel como professor orientar e avaliar o aluno.

Tal prática encontra respaldo em Prensky (2010), para quem o uso de tecnologias digitais e interativas pode ser uma forma de promover a aprendizagem centrada no estudante, em situações de salas de aula em que os estudantes – a quem o autor chama de nativos digitais – possam ensinar a si mesmos e o professor possa exercer o papel de orientador nesse processo.

Isso nos leva novamente à questão de que não basta distribuir equipamentos ou instalar laboratórios de informática sem um planejamento pedagógico efetivo e sem propiciar condições para que os professores possam vivenciar e pensar o uso das TD (ALMEIDA, 2005; SCHLEMMER, 2013; VALENTINI et al., 2013). Para Almeida (2005, p. 173), por exemplo, as falhas nas políticas públicas voltadas para a inclusão digital ocorrem porque essas políticas não se preocupam com ações voltadas para promover o letramento de sujeitos “[...] com competência para resolver situações do cotidiano e da vida profissional e enfrentar os desafios de sua inserção na sociedade de informação”.

A autora salienta, ainda, que é preciso ultrapassar o domínio meramente instrumental dos recursos tecnológicos e propõe o termo *letramento digital*, referindo-se à possibilidade de inserção crítica no mundo digital como um leitor ativo e emissor de informações. O conceito fundamenta-se na pedagogia de Freire e refere-se à apropriação da leitura e da escrita para a prática da cidadania, associada à apreensão da tecnologia a fim de desenvolver autonomia e poder realizar uma leitura crítica do mundo, utilizando-a em sua prática social e profissional (ALMEIDA, 2005).

Além disso, o acesso às TD e à internet e a todas as práticas sociais e situações de letramento por meio de ferramentas de comunicação requer

[...] que as crianças possam utilizar o computador para interagir, para trocar correspondências, para buscar informações e tudo que essa nova cultura permite. Trata-se então de um letramento digital. (FRADE, 2005, p. 75).

Por consequência, pensando-se no contexto de inserção de *laptops* na modalidade 1:1, parece-nos plausível adicionar a essa reflexão aquilo que Schwartz (2007) nos diz sobre emancipação digital. Para ele, trata-se não somente de incluir pelo conhecimento das TD, mas incentivar e orientar para a utilização consciente, crítica e autônoma dessas tecnologias. O autor sugere que se planejem situações que preparem os indivíduos para ir além do uso, podendo também se tornar produtores de conteúdo digital.

Similarmente, Lévy (2000, p. 172) alerta que

Não se trata apenas [...] de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Na verdade, a inclusão digital é apenas uma etapa no processo que permite que o indivíduo se empodere e se aproprie das TD fluentemente. Isso caracterizaria o que Schwartz (2007) define como emancipação digital, indo além do uso passivo das TD, fazendo delas não só um uso crítico e consciente, mas que também potencialize os resultados obtidos em projetos de inclusão digital. Dessa forma, o sujeito poderá “[...] exercer a autonomia social e a autoria criativa, num espaço dialógico, cooperativo, perpassado pelo respeito mútuo e pela solidariedade interna” (SCHLEMMER, 2010. p. 197).

Parece-nos que essas considerações vêm ao encontro de um dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997b), no sentido de capacitar os estudantes do ensino fundamental a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos em seu processo de aquisição e construção de conhecimentos. Os PCNs também descrevem a necessidade de se promover a aquisição e o desenvolvimento de competências para que o estudante seja capaz de lidar

[...] com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. (BRASIL, 1997b, p. 28, grifo do autor).

Nesse contexto, a inserção de *laptops* na modalidade 1:1 – quer seja em escolas da região urbana, quer seja em escolas do campo – pode propiciar práticas inovadoras de aprendizagem e promover o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Metodologia: a cartografia na construção de dados

O estudo apresentado aqui está focado na observação e identificação de possíveis mudanças no planejamento pedagógico e nas formas de interação dos estudantes entre si, dos estudantes com a professora e vice-versa, bem como das relações de seus familiares com a escola e com os próprios estudantes. A complexidade desses fenômenos e a necessidade de acompanhar e registrar os percursos dos sujeitos e coletividades levou-nos a optar pelo método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995; KASTRUP, 2007, 2009).

A cartografia caracteriza-se como uma prática em que o pesquisador trilha por um caminho errante, valendo-se de algumas posturas específicas que lhe ajudarão a produzir o material a pesquisar. Por que produzir? Porque na cartografia o objetivo é acompanhar um processo, valendo-se da atenção flutuante do pesquisador, sintonizada com sua intuição. Assim, o pesquisador mantém sua atenção aberta, em vez de estar focada em alguma coisa definida. “A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata” (KASTRUP, 2009, p. 39).

O trabalho do cartógrafo implica quatro variedades de atenção, que são: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2007, 2009). Esses gestos permitem que ele explore o campo de pesquisa de forma aberta e sem foco. Dessa forma, durante o rastreio, o pesquisador entra em campo sem ter um alvo estabelecido, enquanto faz uma varredura até que alguma coisa se destaque e se faça conhecer. Essa sensação, que desperta e exige a atenção do cartógrafo, constitui a segunda variedade da atenção: o toque. Esse é o momento em que a atenção provoca uma pausa no movimento. O pouso, por sua vez, faz com que a atenção mude de escala e a percepção se reconfigure. Nessa variedade da atenção, como se o pesquisador acionasse o *zoom* de uma câmera, o campo que visualiza se fecha, formando um novo território de visualização e, assim,

reconfigurando o campo de observação (KASTRUP, 2007). E, finalmente, o quarto gesto é o reconhecimento atento, que nos reconduz “[...] ao objeto para destacar seus contornos singulares” (KASTRUP, 2009, p. 45).

Como já foi mencionado, este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa em andamento, a qual acompanha o processo de inserção dos *laptops* desde o início da implantação do Pronacampo na escola. E, por se tratar de processo, a escolha pela cartografia como metodologia permite que a pesquisadora se aproxime do campo como se fosse uma estrangeira visitando “[...] um território que vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61). O território, formado por uma escola do campo multisseriada, que atende seus estudantes apenas no turno da manhã, está localizado em área rural, a 25 km da sede urbana da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Para a pesquisadora, esse território lhe era totalmente desconhecido e, ao adotar o procedimento de observação atenta e flutuante, proposto pela cartografia, optou pela prática de escrever um diário de bordo como registro cartográfico. Esse tipo de atenção permite que o tema da pesquisa apareça ao pesquisar e, ao aparecer, seja mapeado pelo cartógrafo. No diário, registram-se tanto informações objetivas, obtidas em entrevistas ou relatos, como descrições sobre a atividade observada e impressões provocadas no pesquisador durante a observação ou no momento de elaboração do relato. Assim, vivencia-se como pesquisadora aquilo que Kastrup (2007, p. 73) descreve como a pesquisa feita “[...] em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos”.

Recortes de um Diário de Bordo

Território de exploração: escola do campo

A convite da equipe do Núcleo de Tecnologia do Município (NTM) da Secretaria Municipal de Educação, uma das autoras deste trabalho está acompanhando o processo de inserção de *laptops* na modalidade 1:1, como parte da proposta do Pronacampo, em uma escola da região rural da rede pública municipal de uma cidade na região conhecida como Serra Gaúcha.

A escola localiza-se em uma comunidade de agricultores e os estudantes, em sua maioria, utilizam o transporte disponibilizado pela prefeitura para seu deslocamento. Por ocasião da entrega dos equipamentos, a escola contava com

duas professoras, sendo uma cuidadora⁶, para acompanhamento de um estudante autista, e outra para atender doze estudantes, na faixa de 6 a 13 anos, em uma classe multisseriada de primeiro a quinto ano.

O número de estudantes passou para 14 no momento em que duas crianças ingressaram na educação infantil, 45 dias após a entrega dos *laptops*. Com isso, o número de professoras também aumentou e o grupo de estudantes foi dividido em duas salas, sendo um grupo de seis estudantes de educação infantil, primeiro e segundo ano, e o outro grupo com oito estudantes de terceiro a quinto ano. A terceira professora trabalha em regime de hora-extra e seu papel na escola é exercido exclusivamente em sala de aula com o grupo de terceiro a quinto ano, ao passo que as duas professoras que já faziam parte do quadro continuam exercendo múltiplas funções: uma delas atende a secretaria e a biblioteca da escola, além de ser responsável pela preparação da merenda, e a outra é responsável pelo grupo de estudantes menores e pela distribuição da merenda.

O prédio da escola, em alvenaria, está localizado em uma área verde e cercada, à beira de uma estrada vicinal. Há duas salas de aula, uma cozinha pequena para o preparo da merenda escolar, um pequeno depósito, dois banheiros e uma sala usada como biblioteca e secretaria. Na parte externa, nos fundos, há um parque infantil, arborizado, cujos brinquedos são todos de ferro (balanços, escorregador e um gira-gira), os quais, recentemente, passaram por obra de restauração e pintura. Ao lado do prédio há uma quadra aberta de esportes. A escola possui uma cerca de arame ao seu redor, destacando-a no cenário bucólico que a circunda, com muita vegetação nativa e área de pastagem.

Os registros apresentados neste estudo foram realizados em duas visitas da equipe do NTM à escola. Em uma delas, o objetivo era distribuir os *laptops* para os estudantes e promover a exploração de seus recursos; na outra, o intuito era realizar a atualização do sistema operacional dos equipamentos.

Observações sobre a Dinâmica das Salas de aula

A escolha da cartografia como metodologia nos permite sobrevoar os relevos que se destacam no território que está sendo explorado e dirigirmos nossa atenção a eles a fim de compreender o tema de pesquisa que se delinea ao pesquisar.

6 Embora muitas pessoas usem o termo *monitor*, o Projeto de Lei 8014/10, aprovado pela Câmara de Deputados em 12 de março de 2014, descreve como *cuidador* o serviço oferecido a alunos com deficiência e que necessitam de atendimento individualizado.

Assim, o que a pesquisadora se propôs a fazer foi iniciar o registro do que foi observado durante as visitas à escola, como quem faz uma varredura sobre o campo de pesquisa, sem foco estabelecido, mas com um olhar atento que lhe permite perceber e mapear os contornos do processo que está sendo observado. Nos registros, as falas dos sujeitos são mantidas em seu conteúdo original, sem qualquer interferência por parte das pesquisadoras.

Observação 1: Distribuição dos *laptops*

Como a escola fica a mais de 20 km de distância da sede da SMED, sendo considerada *escola de difícil acesso*, há um carro da frota municipal designado para o transporte da equipe do NTM. A pesquisadora é convidada a acompanhar a equipe e sua presença no veículo e na escola está prevista em termo protocolado junto à SMED, a qual regulariza e autoriza sua participação nos encontros como voluntária e pesquisadora.

Os *laptops* são distribuídos pela Secretária Municipal da Educação e as crianças são orientadas a abrir os plásticos que envolvem os equipamentos e começar a explorar os seus recursos. Enquanto isso, todos os adultos presentes – a Secretária, os dois membros da equipe do NTM, a pesquisadora e as duas professoras da escola – circulam pela sala, observando a atividade dos estudantes e respondendo eventuais perguntas.

A atenção da pesquisadora é atraída para a comunicação entre as crianças, que parece ser facilitada pelo fato de estarem organizadas em semicírculo, observando que elas ajudam umas às outras e compartilham suas descobertas entre si. Enquanto isso, a professora também interage com os estudantes, com palavras de incentivo, dizendo-lhes que, mais tarde, terão de dizer a ela o que aprenderam a fazer e ensiná-la a fazer também.

Destaca-se que um perfil socioeconômico traçado anteriormente registrou que, das 12 famílias dos estudantes, apenas duas possuíam computadores em casa (do tipo *netbook*), os quais pertencem aos filhos mais velhos e são usados para trabalhar. Outro item relevante quanto à situação digital dessas famílias é que nenhuma delas tem acesso à internet em suas residências.

O primeiro movimento atencional provocado na pesquisadora destaca a facilidade com que as crianças ligam os equipamentos e começam a utilizá-los, coordenando movimentos de uso do *mouse* embutido no teclado com relativa facilidade e explorando vários recursos. Uma das professoras do NTM aproxima-se de alguns estudantes e, ao perguntar onde e como haviam *aprendido a usar computadores antes de hoje*, obtém como resposta: *Nunca tinha segurado um antes, profê! Só na televisão.*

Outro fato atraído pela atenção da pesquisadora foi a descoberta do tocador de mídia. Há três estudantes com *pendrives* reproduzindo música em seus *laptops*. A professora pede a atenção de todos e pergunta como eles se sentem com várias pessoas ouvindo música ao mesmo tempo. Um dos estudantes do 4º ano lhe diz que agora eles não precisam mais que ela traga seu *radinho* para eles ouvirem música, pois *todo mundo pode tocar música agora*. Ela frisa que anteriormente eles tinham um aparelho tocando música de um *pendrive* e agora eles estavam em três pessoas fazendo isso. Uma das meninas lhe diz que agora eles tinham *uma bagunça de música*.

O grupo se põe, então, a discutir a situação e decide que apenas uma pessoa por vez irá reproduzir músicas em seu *laptop* e que isso ocorrerá em horários previamente combinados entre eles, como faziam anteriormente com o *rádio da profe*, isto é, irão selecionar juntos os momentos de ouvir música para cantar, música para ouvir na hora do lanche, música para ouvir enquanto trabalham e outros momentos que poderão surgir e serão discutidos entre eles.

Observação 2: Visita da equipe do NTM para atualização do Sistema Operacional (SO)⁷

Os 14 estudantes estão distribuídos em duas salas de aula. Em uma delas, há sete crianças de educação infantil, pertencentes ao primeiro e segundo ano, bem como a professora e a cuidadora, que acompanha o estudante com autismo (12 anos, 1º ano)⁸. Na sala ao lado, as demais crianças, de terceiro a quinto ano, são atendidas por outra professora⁹.

A disposição das carteiras escolares nas duas salas mantém o formato da letra U, com duas mesas redondas ao fundo na sala das crianças menores e a mesa da professora em um canto do U. E quando chegamos à escola, os estudantes estão trabalhando simultaneamente em atividades diferentes uns dos outros, deslocando-se pela sala para pegar os materiais de que necessitam ou

7 Os *laptops* distribuídos pelo Pronacampo são fornecidos com o Mini Linux Mandriva de fábrica. A equipe técnica do NTM optou por instalar o UbuntuUCA nas máquinas por considerá-lo mais leve e eficiente. O UbuntuUCA é uma remasterização do Ubuntu desenvolvida para os *laptops* do Programa UCA em um projeto educativo, voluntário, independente e sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://ubuntuca.com.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

8 Para fins de estudo, esse grupo é identificado como *Turma A* nos registros no diário de campo.

9 *Turma B*.

oferecer ajuda aos colegas em suas tarefas. De acordo com as professoras das Turmas A e B, os *laptops* estão sempre ao alcance dos estudantes – guardados embaixo de suas carteiras – e seu uso é intercalado com atividades planejadas pelas professoras, podendo envolver o uso dos *laptops* e/ou outros recursos. Há uma combinação com os estudantes para que aqueles que terminam suas atividades antes dos colegas possam usar seus *laptops* para jogar ou explorar seus recursos. Elas afirmam que incentivam esse uso livre dos *laptops*, pois percebem que, nessas explorações, os estudantes *descobrem coisas que a gente nem sabia que estava lá e depois eles ensinam para os colegas e para as professoras aquilo que eles descobriram* (Professora da turma A).

Ao chegarmos à escola, os dois técnicos da equipe recolhem os *laptops* que não estão sendo utilizados e dirigem-se para a sala da coordenação para trabalhar. No entanto, a necessidade de fazer o *backup* das pastas e arquivos salvos nos *laptops* resultou em um processo mais demorado do que o previsto. Assim, depois da merenda e do recreio, os estudantes receberam uma atividade de leitura e a professora informou que, quando terminassem, aqueles cujos *laptops* já haviam sido atualizados poderiam usá-los para ver o que havia ficado diferente com o sistema novo.

A variedade atencional da pesquisadora nesse encontro mantém-se entre a varredura, enquanto observa o que se passa, e o toque, em que procura conhecer o que se destaca em relação ao uso que professoras e estudantes fazem dos *laptops*. E, na medida em que esse destaque se delinea em mais detalhes ao olhar da pesquisadora, a atenção também se reconfigura, caracterizando o pouso na cartografia. É o momento em que se aciona o *zoom* e o olhar se aproxima mais sobre o campo de observação.

Um dos pousos acontece em relação ao que está acontecendo em um dos cantos da sala. Um estudante do 5º ano está tentando lembrar como fez para entrar em um jogo no dia anterior. Ele diz que quer *aprender a entrar e sair do jogo*, pois não lembra como chegou até ele e, na hora de sair, não soube fazê-lo e simplesmente apertou o botão que desliga o computador. Outro menino, também do 5º ano, se aproxima e se oferece para descobrir como fazer isso junto com ele. Por alguns minutos, os dois ficam clicando em alguns ícones, procurando o jogo. Eles discutem entre si as possibilidades, lendo a informação que aparece sobre os ícones ao posicionar o *mouse* sobre eles, e, juntos, decidem qual caminho seguir em sua exploração. Em sua conversa, dão-se conta de que o jogo em questão havia sido aberto pelo estudante no dia anterior no *laptop* de uma colega nova, enquanto ele a estava ensinando como abrir o editor de textos e outros programas.

Os meninos decidem então ir conversar com essa colega e pedem para usar seu *laptop*. Comparando a tela inicial desse *laptop* com a daquele que estavam

utilizando, percebem que elas são diferentes. Ocorre que os *laptops* dos estudantes que ingressaram na escola depois da entrega dos equipamentos pela equipe da SMED receberam a atualização do SO antes de serem entregues para os novos estudantes (por exemplo, o *laptop* dessa menina). Os meninos concluem que o SO de seus *laptops* ainda não foi atualizado, procuram os técnicos que estão fazendo isso e voluntariam-se para fazer a instalação do SO nos equipamentos que ainda estão aguardando a atenção dos técnicos. Isso atrai a atenção de um terceiro menino, que passa a ajudar na instalação do SO também. Assim, enquanto o técnico faz o *backup* dos arquivos em alguns *laptops*, ele também orienta os meninos na atualização do SO dos equipamentos cujo *backup* está pronto.

Em outra mesa, uma menina do 3º ano e um menino do 4º dizem à pesquisadora que todos os estudantes agora possuem *pendrive* e os utilizam para duas finalidades: salvar os trabalhos que fazem no *laptop* e ouvir música. Explicam que se mantém a combinação entre eles quanto a esses momentos e que eles se revezam na escolha da seleção de músicas. A cada dia, os estudantes responsabilizam-se por isso e as músicas são reproduzidas no *laptop* daquele que escolheu a seleção. A professora percebe a conversa e aproxima-se, perguntando se ele se lembra de como foi feito o ajuste para a combinação atual.

A pesquisadora pergunta aos estudantes qual a origem dos arquivos de música para os *pendrives* e as respostas assemelham-se: o fornecedor é alguém da família (tio/tia, primo/prima, etc.) e que mora *na cidade* e faz o *download* das músicas para eles.

Uma estudante do 3º ano informa que encontrou um programa diferente (o *Scratch*) e que está *testando* com o auxílio de um colega do 5º ano. Esse menino (5º ano) interessa-se pelo equipamento que estava sendo usado para filmar a observação. Quer saber como funciona e a pesquisadora entrega-lhe a câmera fechada e desligada em suas mãos, sugerindo que tente descobrir sozinho o modo de funcionamento da filmadora. O menino afirma que é a primeira vez que vê esse tipo de equipamento e, quando a pesquisadora pergunta se ele nunca fotografou ou filmou com um telefone celular, ele responde que o único celular que a família possui não tem esses recursos. Descobre intuitivamente como fazer a filmagem, confirmando com a pesquisadora se é assim que se faz e pergunta se pode filmar o que os colegas estão fazendo. Posteriormente, ao fazer o *download* dos arquivos da filmagem, foi possível verificar que esse menino registrou as telas dos *laptops* de alguns colegas, enquanto exploravam o novo SO, principalmente alguns jogos do *G-Compris* e o *Scratch*. Também foi registrado o trabalho sendo realizado pelos três meninos que estavam auxiliando na instalação do SO.

Alguns relevos e contornos percebidos: o reconhecimento atento como variedade da atenção

Entre os relevos que nos sensibilizam e chamam nossa atenção, destacamos, por exemplo, a disponibilidade que as professoras demonstram para discutir com os estudantes algumas regras, convidando-os a participar e opinar na sua construção. Isso parece estar presente no relato sobre o revezamento que é feito entre os estudantes na seleção musical. Não se tem informação, entretanto, quanto à escolha das músicas. É feita individualmente pelo aluno responsável pela reprodução? Ou a seleção é feita em conjunto?

Destaca-se também a forma com que as professoras propõem as atividades que serão realizadas, apresentando suas propostas de acordo com seu planejamento, como as atividades de leitura que estavam em andamento quando a equipe chegou no dia da atualização do SO, em que os estudantes, ao concluírem, podiam escolher o que fazer. Vale destacar que eles foram orientados a explorar os novos recursos disponíveis a partir do novo SO e que tentassem identificar *coisas que poderiam ser utilizadas nas aulas para depois ensinar às profês* (Professora turma B).

Parece-nos que essa situação pode ser entendida como transição da heteronomia para a autonomia, conforme a concepção de Piaget (1994), em que as regras não só são geradas em acordo mútuo entre os sujeitos como também são ajustadas continuamente.

Quanto à situação da escolha do repertório musical, mesmo que não tenha ficado claro como é feita a seleção musical, percebe-se que já havia uma cultura entre eles com relação a conduzir algumas atividades acompanhadas de música. Essa cultura parece ter sido incorporada à utilização dos *laptops* e ter ampliado a participação dos alunos não somente na escolha das músicas, mas também na sua reprodução e na decisão de momentos pedagógicos e de lazer para fazê-lo. Isso nos reporta a Freire (2004) e à importância que ele atribui ao exercício da escuta, do respeito aos outros, da abertura ao novo, da disponibilidade à mudança como qualidades inerentes à prática pedagógico-progressista. Observações futuras possivelmente permitirão que se observe como (e se) são construídos critérios de coletividade ao se organizar uma seleção musical para reproduzir para os colegas.

Outro ponto que nos chama a atenção são as manifestações espontâneas e solidárias dos estudantes para auxiliar os colegas na tentativa de, juntos, encontrarem e construir soluções para dúvidas, especialmente no que se refere à utilização dos *laptops*. Pela naturalidade com que isso ocorre nos parece plausível supor que essas atitudes já eram praxe antes mesmo da chegada dos *laptops*. Um exemplo disso parece estar na situação em que alguns meninos uniram esforços na tentativa de descobrir

como acessar e sair de um programa (ou jogo). Além disso, vale lembrar que foram esses mesmos meninos que mais tarde se voluntariaram para fazer a instalação do SO.

Algumas Considerações

É nosso entendimento que mudanças das práticas educacionais operadas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão e letramento digitais precisam estar fundamentadas em princípios de uma educação problematizadora, em que professores e estudantes possam aprender como usar as TD em um processo constante de aprender a aprender (FREIRE, 2004; PIAGET, 1998). E isso pode ser observado na postura das professoras como pessoas dispostas a aprender com as descobertas dos seus estudantes, alternando com eles o papel de ensinar e aprender. Um exemplo disso, no recorte apresentado neste trabalho, se faz presente na verbalização da professora da turma B, assim que percebe que os estudantes descobriram um recurso que não conhece e lhes pede que a ensinem a utilizar o *Scratch*.

Esse deslocamento do papel do professor como o detentor do saber e do conhecimento se consolida na dinâmica do uso do *layout* das salas de aula, sendo um espaço de aprendizagem pelo qual todos os sujeitos – professores e estudantes – circulam com liberdade e respeito mútuo. Isso aparece de forma clara no exercício de professora e de estudantes poderem discutir e coordenar pontos de vista diferentes, colocando-se no lugar do outro e estabelecendo regras de condutas que privilegiam o respeito mútuo e promovem a autonomia dos sujeitos envolvidos. Esses princípios caracterizam ações que Piaget (1973, p. 105) define como ações de cooperação, isto é, “[...] cooperar na ação é operar em comum, [...] ajustar por meio de novas operações [...] de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros.”

Acrescente-se, ainda, que, apesar do desafio que a posição geográfica apresenta para que os gestores consigam viabilizar o acesso por banda larga à internet na escola, o que se observa não é uma situação apontando para a exclusão digital. O que se percebe é que a chegada dos *laptops*, mesmo sendo um fato recente, já aponta para alguns indícios de movimentos de mudança na comunidade escolar em sua busca de uma forma de ter acesso ao conteúdo digital disponibilizado pelo acesso à internet, como pode ser verificado na obtenção dos arquivos de música para serem reproduzidos em aula. Alguns estudantes afirmam estar convencendo seus pais a buscar uma forma de ter acesso à internet em suas residências, o que pode ser indício de um movimento que se projeta além do uso passivo das TD, apontando para o exercício da autonomia e da inclusão digital. Para que isso aconteça, é necessário que o espaço de aprendizagem seja dialógico e cooperativo, como foi possível observar na interação entre as professoras e seus estudantes.

Referências

- BARROS, L.; KASTRUP, V. Pista 3: cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BASSO, M. et al. Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 135-149, jan./abr. 2013.
- BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 296 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, DF, 2013. Documento orientador. Disponível em: <portal.mec.gov.br > Acesso em: 12. abr. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, DF, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12. abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Cadernos SECAD. HENRIQUES, R. et al. (Org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. <Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes: Programa Nacional de Informática na Educação**. 1997(a). Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/documentos/proinfo.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997(b).
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.
- _____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243p.
- _____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CUNHA, M. A. de A. A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. In: AGUIAR, M. S. et al. (Org.). **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. v. 1. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 213-234. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/index.html>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS, v. 1).

DEMO, P. Instrucionismo e mídia. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, Loyola. 2003.p. 75-88.

FAGUNDES, L. C.; VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S; Linguagem, educação e recursos midiáticos: quem mexeu na minha escola? In: PESCADOR, C. SOARES, E. M. S., NODARI, P. C. (Org.). **Ética, Educação e Tecnologia: pensamento em alternativas para os desafios da educação na atualidade**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p.143-158.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 146p.

KASTRUP, V. Pista 2: O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan/abr. 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000. 260p

PAPERT, S. **LOGO: computadores em educação**. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman, Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1988. 253 p

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

_____. **Estudos sociológicos.** Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 233p.

PORCIÚNCULA, M. M. da. **A construção do conhecimento, as intervenções metodológicas e os novos saberes e fazeres na cultura digital rural.** Porto Alegre, 2009. 167 f. Tese (Doutorado Informática em Educação)-, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2009.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Tradução Cristina M. Pescador. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson, 2011. 162p.

SCHLEMMER, E. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Edunesp, 2013. p. 109-135.

SCHWARTZ, G. Educar para a Emancipação Digital. In: Civita, R., Santos, J. (Ed.). **Reescrevendo a Educação.** São Paulo: Ática, Scipione, 2007. v. 1, p. 125-135.

SILVA, A. P. P. **Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados.** 2014, 288 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: BAGATINI, M. F.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Avercamp, 2011.

VALENTINI, C. B.; PESCADOR, C. M.; SOARES, E. M. S. O *laptop* educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. In: **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 151-164, jan./abr. 2013.

Recebimento em: 12/08/2014.

Aceite em: 01/04/2015.

Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 679-721

set./dez. 2016

Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência

Gender and sexuality in children's plays and teaching: speech, consolidation, resistance and ambivalence

Lucimar da Luz LEITE¹
Eliane Rose MAIO²

Resumo

Abstract

Este texto apresenta os resultados de uma análise das representações expostas por docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes à temática de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis livres e espontâneas. Realizou-se a aplicação de questionários junto a 14 professoras desse estabelecimento de ensino, nos quais foi possível observar que o espaço escolar pode (re)produzir diferenças e discriminação de gênero e sexualidade. Assim, compreende-se a necessidade de se inserir essa temática nos cursos de formação docente e nas escolas, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Docência. Educação Infantil. Brincadeiras.

This article presents the results of an analysis of representations exposed by teachers at a Kindergarten school, concerning the issues of gender and sexuality within children's games. A questionnaire was held with 14 teachers of this educational institution, in which it was observed that the school may (re)produce gender and sexuality differences. This way, it has been considered the necessity to insert this topic in university courses for teachers and schools, from early childhood education.

Keywords: Gender and Sexuality. Teaching. Kindergarten. Games.

1 Mestre em Educação (UEM/Maringá), Pedagoga, Campo Mourão – PR. Tel.: (44) 3523-7705. Email: <lukaluz24@hotmail.com>.

2 Doutora e Pós Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), coordenadora do grupo de pesquisa NUDISEX, Docente DTP/PPE/UEM. Av. Colombo, 5790. Jardim Universitário, Maringá – PR. CEP: 87020-900. Tel.: (44) 3011-4040. Email: <elianerosemaio@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 681-698	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Nos anos de 2014 e 2015, foi realizada a pesquisa intitulada: *Representações de gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência*. Por meio dela, foram estudadas e analisadas as representações expostas por 14 docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná sobre a temática de gênero e sexualidade no cotidiano de alunas/os da Educação Infantil, em suas brincadeiras livres e espontâneas. Os dados levantados nas representações das participantes indicaram a existência do processo de negação das distinções de gênero nas brincadeiras das crianças. Além disso, apresentam indícios de diferenças nessas representações.

No que diz respeito à sexualidade, vários fragmentos afirmam ser esse um tema desnecessário na Educação Infantil, pois só faria sentido às crianças quando elas tivessem maior idade. Dessa forma, em plena atualidade, as expressões da sexualidade, historicamente reprimidas, continuam evidenciando princípios hostis, e as diferenças tradicionalmente construídas sobre gênero proliferam sobremaneira nas brincadeiras infantis.

Almejamos que o presente trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão a respeito das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, sobretudo, nas brincadeiras infantis e na docência.

1 Infância e Educação Infantil

Mansur (1999), Schlesener (2011), Kramer (1999), Oliveira (2008) e Wenez (2012) afirmam que o conceito de infância, sempre em constante transformação, é dinâmico e sua existência está acoplada à historicidade, à cultura e às situações sólidas dos diversos segmentos da sociedade. Em seus estudos, sustentados na concepção da arte medieval, Ariès (1981), por sua vez, discorre sobre as idades em que se constitui a vida. O autor apresenta a infância como a primeira idade, que se inicia no nascimento e se estende até os sete anos. Segundo ele, “[...] nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p. 36). A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999, p. 17) afirmam que a criança, por não falar, ocupa a terceira pessoa nos discursos sobre ela. Para as autoras, “[...] o que vigora é a perspectiva adulta, que desconsidera as especificidades da criança, procurando nela o adulto e submetendo-a às suas necessidades.”

Ariès (1981) menciona que a infância era desconhecida pela arte medieval. As crianças dessa época não tinham suas peculiaridades reconhecidas. Até o século XIII, no contexto das fórmulas românticas, os/as pequenos/as não eram caracterizado/as com suas expressões próprias, mas sim com as mesmas características das pessoas adultas. Apenas diferenciavam-se no tamanho, o qual era reduzido. Ou seja, a criança existiu em todas as ocasiões, o que não havia era a concepção de infância. Sobre isso, Postman (1999) reforça que “[...] no mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível [...]” (POSTMAN, 1999, p. 33). Segundo ele, os/as gregos/as não as retratavam em seus quadros e as estátuas gregas eram todas representações de pessoas adultas, além do fato de que a alta taxa de mortalidade infantil, anterior ao século XIV, é um indicativo dessa desatenção à infância.

No entendimento de Ariès (1981), somente no decorrer do século XIII as ideias sobre a infância começam a ganhar sentido e são retratados três tipos de criança que se tornaram mais próximos ao sentimento moderno da infância. A primeira representação refere-se à imagem de anjo, com aparência de um/a jovem adolescente. Aqui, a criança já não mais era representada como um/a pequeno/a adulto/a. A segunda é a representação do menino Jesus e Nossa Senhora menina. O menino Jesus não era retratado como uma criança, mas sim como um pequeno-Deus, idealizado como um adulto reduzido. E a Nossa Senhora era retratada como uma senhora menina, concebendo a infância vinculada ao ministério da maternidade.

No contexto dos séculos XV e XVI, Ariès (1981) evidencia que, na iconografia, a criança não era representada sozinha ou em seus grupos e estava sempre acompanhada por pessoas adultas em todas as atividades cotidianas. No século XVII, os retratos as apresentavam em seus grupos, não mais entre adultos, como antes. Ariès (1981, p.65) aponta que

[...] também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, em que sobrevive sob uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando.

Foi nessa conjuntura que os sinais da infância *realçam*, embora Ariès (1981) considere que a descoberta da infância tenha se iniciado no decorrer do século XIII, tornando-se mais significativa por volta dos séculos XVI e XVII, juntamente com o sentimento da família.

Postman (1999) complementa essas informações ao dizer que a imprensa, que surgiu por volta do século XV, criou uma nova idade adulta. Com isso, possibilitou

também uma inovação à concepção de infância, baseada na incompetência de leitura. “[...] a nova idade adulta, por definição, exclui as crianças. E como estas foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar outro mundo onde elas pudessem habitar.” (POSTMAN, 1999, p. 34). Esse outro mundo refere-se ao da infância, que teve uma longa trajetória histórica para seu reconhecimento na civilização ocidental, aproximadamente duzentos anos.

Felipe e Prestes (2012) declaram que é somente a partir do século XVIII que são perceptíveis as transformações na representação da infância e de sua educação. A partir do referencial da Sociologia da Infância, Delgado e Muller (2005) têm ajudado a pensar que as crianças, até então ignoradas pela própria Sociologia, são agentes ativos/as, pois, além de construir suas próprias culturas, trazem contribuições para a produção do mundo adulto. Para as autoras, a Sociologia interpretativa dos atores sociais entende que a criança atribui significados ao mundo que a rodeia.

Referindo-se à escola, Araujo (2008) afirma que existem várias infâncias que se diferem nos contextos e nos caminhos da história. Em muitos casos, a escola tem se estabelecido como ambiente de racismo, de preconceito e de discriminação. A autora, portanto, ressalta a necessidade de “[...] um currículo e um ensino que contemple realmente a diversidade étnica, social, sexual, enfim, dos diversos grupos humanos” (ARAUJO, 2008, p. 112). Além do racismo, do preconceito e da discriminação, consideramos que a escola também pode ser um espaço de violência na medida em que não realiza o trabalho efetivo sobre as diversidades aqui referidas por ela.

Os estudos de Ariès (1981) evidenciam que os sentimentos da infância levaram um longo período para ser construídos. Postman (1999, p. 18), no entanto, aponta que tais sentimentos tendem, atualmente, a desaparecer. “Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo [...]”.

Para confirmar a ideia de que a concepção da infância está ameaçada à extinção, Postman (1999, p. 18) afirma que “[...] é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis.” Portanto, a criança, que foi criada com a tipografia, pode desaparecer com a mídia eletrônica.

Atualmente, existem diversas leis educacionais que asseguram a inserção da criança no campo educativo, além de direitos, como: saúde, educação, respeito, lazer, dignidade, entre outros. A Lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2010), em seu Art. 1º, assegura a proteção integral à criança. Entende-se como criança, nessa Lei, Art. 2º, a pessoa de até 12 anos de idade incompletos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 29 (BRASIL, 1996), compreende que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Lei acrescenta, ainda, em seu Art. 30, a educação formalizada, educação essa que será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, bem como pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) também reafirma, no Art. 208, o dever do Estado com a garantia da Educação Infantil nas creches e nas pré-escolas. No entanto, a Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, é uma das áreas educacionais que ainda precisam ser problematizadas, pois há desafios a ser conquistados, principalmente no que diz respeito à sua ampliação, ao seu currículo e às pesquisas realizadas nesse campo.

2 Gênero, sexualidade e brincadeiras/brinquedos

A identidade de gênero compreende a identificação de homens e mulheres vinculados/as aos atributos culturais. É nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas da feminilidade e da masculinidade (SEFFNER, 2006). A esse respeito, Goellner (2012) e Vianna e Ridenti (1998) salientam que o gênero refere-se às aprendizagens de valores construídos a partir do repertório cultural. Portanto, sendo o gênero uma construção social e cultural, marcam os corpos que se identificam como feminino e masculino. Essas aprendizagens proliferam-se à medida que as atitudes, os comportamentos e as condutas são incididos às pessoas.

Para Xavier Filha (2006), gênero e sexo possuem significados díspares. Sexo (macho, fêmea) refere-se à identidade biológica das pessoas. Em controvérsia, gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social das pessoas. Compreendemos que, por mais que ainda ocorram discursos rotineiros nas práticas educacionais nos quais sexo seja sinônimo de gênero, os estudos têm tratado de ambos como elementos desiguais, visto que

[...] a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e

do masculino. (BRAGA, 2010, p. 206).

Partindo do ponto de vista da autora, proferimos que o termo gênero compreende as atribuições social, cultural e política construídas historicamente. Isso difere do termo sexo, que se refere às questões biológicas do masculino e do feminino. Desse modo, falar de relações de gênero significa ponderar sobre o processo de educação atribuído aos sujeitos pela sociedade e sua cultura. Tal processo, para Sousa e Altmann (1999), está perpetuado no processo de ensino-aprendizagem de valores, conhecimentos, postura e movimentos corporais, tidos como próprios para o âmbito masculino e feminino.

Ao tratar da sexualidade, Silva, A., Silva, D. e Santos (2009) realçam que essa não se associa somente ao sexo, já que também envolve os sentimentos, nosso corpo, prazeres, desejos e afeto. Assim, afirmam que “[...] para as crianças, a sexualidade está ligada principalmente à descoberta de seu corpo, à forma de dar e receber afeto e como isso está relacionado ao mundo - mãe, pai, irmã (o), amiga (o)” (SILVA, A.; SILVA, D.; SANTOS, 2009, p. 22). A esse respeito, Felipe (2012) declara que é na infância que começam as relações de afeto como toque, olhares, beijo e abraço, que são caracterizadas como manifestações submersas à sexualidade. Nesse sentido, Ribeiro (2011) destaca que as crianças têm o direito tanto à intimidade, à informação, quanto a manifestar sua sexualidade. Desse modo, cabe à escola realizar sua função formativa e não se utilizar de atos repressores diante da presença dessa temática. No entanto, “[...] nós educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 35).

Para Louro (2010), em torno da sexualidade temos os “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]”, processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2010, p. 11). Assim, é por meio dos próprios processos culturais que definimos o que é natural. É nesse processo que as identidades de gênero e sexualidade são moldadas socialmente.

Para Bujes (2004), o brinquedo e o brincar têm atravessado épocas e culturas como manifestações da cultura vivida. Eles produzem e impõem significados vinculados às relações de poder. Desse modo, as significações atribuídas ao brinquedo/à brincadeira são arquitetadas das práticas sociais e na relação entre objeto, cultura e sujeitos. Finco (2003) e Moreno (1999) complementam que os aspectos culturais que se fazem presentes nos brinquedos e nas brincadeiras influenciam nas constituições de gênero e de sexualidade de tal modo que as crianças, ao brincar, espelham-se em papéis e identidades de gênero e de sexualidade pré-estabelecidos por elas.

Ariès (1981, p. 91) afirma que, por volta dos anos de 1600, os brinquedos já faziam parte do contexto infantil, apresentando, assim, algumas diferenças com relação ao uso atual. “[...] como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas [...]”. A boneca, que se compreende atualmente como um brinquedo da esfera feminina, era utilizada antigamente tanto pelas meninas quanto pelos meninos. Isso difere dos padrões atuais, em que algumas sociedades classificam certos brinquedos como masculino ou feminino. Assim, os estudos de Ariès (1981) permitem-nos entender que a relação de gênero é construída culturalmente. Nessa relação, os gêneros (masculino e feminino) aprendem a se comportar de maneira diferente e tais diferenças nutrem a discriminação de gênero. Para Moreno (1999), essa discriminação começa no momento do nascimento, ou mesmo antes, nas relações familiares. Em seguida, invade o espaço escolar, visto que meninas e meninos, ao chegarem à escola, já têm interiorizados padrões de conduta que revelam princípios discriminatórios. Para justificar o porquê dessa discriminação, a autora ressalta que

[...] mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de liberdade que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse plena liberdade para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. (MORENO, 1999, p. 30-31, grifos da autora).

As diferenças são apreendidas no convívio social. Para Cunha, Araújo e Gomes (2011), o brincar, além de ser considerado como atividade essencial para o desenvolvimento infantil, configura-se como importante aparelho de fabricação de diferenças e de estereótipos.

Finco (2003, p. 95) elenca que, nos momentos das brincadeiras, as crianças reportam suas formas de ser menino ou menina. “São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro.” A autora ressalta que quando os comportamentos de meninas e de meninos não são apropriados a cada gênero, conforme o padrão instituído em meio à sociedade, proporcionam incômodo aos/às profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que esses acreditam

que os brinquedos podem interferir na identidade sexual³ infantil. “Esse conjunto de construções, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual” (FINCO 2003, p. 97-98).

Todavia, Finco (2003) desconsidera a compreensão sobre a influência do brinquedo na escolha sexual. Assim, o fato de meninas brincarem de carrinho e meninos brincarem de boneca não significa que terão orientação homossexual. A autora salienta que quando o/a professor/a, em sua prática, oportuniza às crianças uma diversidade de brinquedos—que seria o papel da escola—sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, as crianças experimentam inúmeros papéis sem determinar quais são *próprios* a cada gênero e aprendem muito com isso. Quando elas são separadas em grupos distintos (grupos de menina e de menino), assim como os brinquedos (brinquedos tidos como de menino e de menina), podem favorecer ainda mais o sexismo.

As normas da cultura sexista têm origem histórica e transcorrem as diferentes gerações. Essas, por vezes, têm influenciado as brincadeiras infantis, em que “[...] as manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, como no caso de uma disputa de bola, no jogo de futebol” (MORENO, 1999, p. 27). Ao ocorrer o contrário, as crianças são rotuladas e, portanto, discriminadas.

Para Moreno (1999), as crianças exercitam em suas brincadeiras livres os modelos apreendidos de conduta segundo a qual cada gênero deve se identificar. Assim, há contradição entre *liberdade e limitação*, visto que é no brincar que elas deveriam ter liberdade, porém, encontram-se mais limitadas às normas estabelecidas. Em muitos casos, essa limitação não é nem ao menos notada, o que se dirá interrogada!

Ribeiro (2006) entende que, nas interações infantis, há classificações de comportamento adequado e esperado aos meninos e às meninas. Ao brincar, esses/as reproduzem as informações transmitidas pelos/as adultos/as e sua cultura e criam ideias sobre as construções sociais (formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, brincadeiras de erotização do corpo). “Brincadeiras como os jogos das bolinhas, por exemplo, podem ser ilustrativas da simbologia de gênero, podendo apresentar ‘um idioma de formação da sexualidade masculina’ ou feminina, como construção de uma identidade em gênero” (RIBEIRO, 2006, p. 163, grifo da autora).

3 Conforme Seffner (2006, p. 89), “[...] identidade sexual diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e prazer sexual”. O autor destaca que “[...] um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou central, estigmatizada ou aceita como normal. No caso da trajetória humana, a cultura investe na construção da heterossexualidade como a identidade de referência e, a partir dela, julgam-se as demais” (SEFFNER, 2006, p. 86). Para o pesquisador, além da identidade heterossexual, existem diversas identidades (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais) construídas no campo da sexualidade.

A autora compreende, ainda, que durante as brincadeiras há a presença de papéis sociais e de gênero distintos, os quais propagam a masculinidade e feminilidade. “Os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações, em especial naquele tipo de atividade lúdica que denomino brincadeiras sexuais” (RIBEIRO, 2006, p. 156). Segundo ela, nas brincadeiras infantis, as crianças se expressam com os próprios corpos e o dos outros, sempre por formas lúdicas, que inventam e reproduzem a sexualidade marcada pela divisão de gênero.

3 Representações de gênero e sexualidade na docência

Conforme já apontado anteriormente, a presente investigação teve por objetivo estudar e analisar as representações expostas pelas docentes referentes à temática de gênero e sexualidade no cotidiano de alunas e alunos da Educação Infantil em suas brincadeiras livres e espontâneas. A metodologia de pesquisa envolveu a aplicação de questionários junto a 14 professoras⁴ (Ana, Beatriz, Caroline, Diane, Elaine, Franciele, Giane, Helena, Ivete, Joana, Karina, Liara, Mariane e Nayara) de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná.

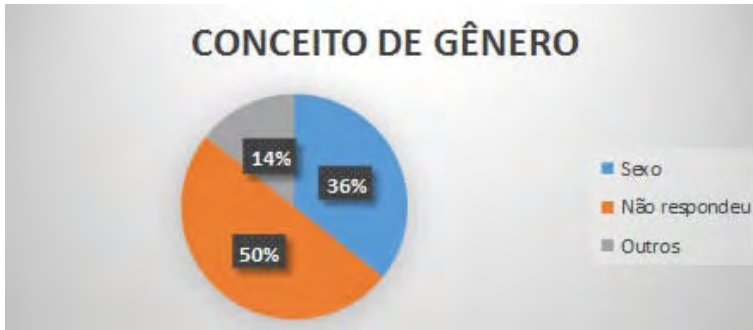
A partir da leitura e da releitura dos dados conseguidos com as docentes, um primeiro aspecto a destacar refere-se à ausência de apreensão a respeito do conceito de gênero. Das 14 docentes que participaram da investigação, cinco delas, correspondendo a 36%, demonstraram entender sexo e gênero como elementos que não se diferem. As considerações de Xavier Filha (2006) nos auxiliam na compreensão desses dados na medida em que a autora afirma que gênero e sexo são elementos com significados diferentes. A conceituação de sexo refere-se à identidade biológica da pessoa, definindo-a como *macho* ou *fêmea*. Em contestação, gênero alude-se às edificações da cultura, portanto, é algo inacabado, constituído nas afinidades sociais. Do mesmo modo, Vianna e Ridenti (1998) e Seffner (2006) destacam que o gênero se relaciona aos apegos e às atribuições sociais e culturais, que são construídos e compreendidos conforme cada extensão histórica e espacial. Isso significa dizer que são nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas para o feminino e o masculino.

Outro aspecto apontado refere-se à quantidade de participantes que não responderam à questão sobre a conceituação de gênero, atingindo a porcentagem de 50%. Diante desse quadro, pressupomos que as perguntas não respondidas têm muito a nos dizer. Partimos do pressuposto de que a falta de conhecimento e/ou a

4 Os nomes das professoras são fictícios, preservando a ética na pesquisa. A escolha desses nomes ocorreu pelo seguinte critério: as primeiras 14 letras sequenciais do alfabeto.

resistência sobre o assunto pode ter sido um dos indícios. Para compreendermos esse quadro, recorreremos aos estudos de Braga (2010), que alude à relevância de inserir as temáticas de gênero nos cursos de formação de professoras/res e no espaço da escola. O Gráfico 1, proposto a seguir, apresenta esses dados assinalados.

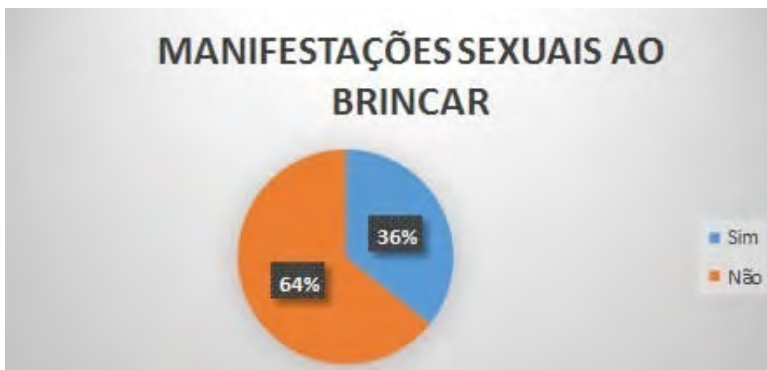
Gráfico 1 - Categorias de conceituação de gênero citadas pelas docentes



Fonte: Elaborada pelas autoras para fins de pesquisa.

Questionadas sobre as manifestações sexuais das crianças durante o brincar, mais da metade das participantes, chegando a 64% (Gráfico 2), argumentaram que, durante seu tempo de atuação na Educação Infantil, não têm percebido nenhuma manifestação em relação à sexualidade. As docentes acreditam que, por serem crianças, não expressam a sexualidade. A esse respeito, Felipe e Prestes (2012) enfatizam que é na infância que começam as manifestações submersas da sexualidade, por meio do descobrimento da criança de seu próprio corpo como fonte de prazer.

Gráfico 2 - O olhar das docentes sobre as representações das manifestações sexuais infantis



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Compreendemos que, aparentemente, há um olhar das docentes sobre as crianças como assexuadas⁵. A esse respeito, Xavier Filha (2012) nos auxilia, ao afirmar que ainda há o entendimento de que falar sobre sexualidade com as crianças pode incentivá-las à vida sexual, por isso, a ausência de trabalho sobre esse assunto. Felipe e Pretes (2012), Wenez (2012) e Xavier Filha (2012) destacam que no espaço escolar há entendimento de que, por ser criança, não é preciso saber sobre sexualidade. Para Silva, A., Silva, D. e Santos (2009), seja qual for a idade da criança, ela é sexuada, visto que sexualidade não se refere apenas ao sexo, mas está vinculada aos sentimentos, afetos e ao corpo. Existem inúmeras maneiras de se expressar a sexualidade, seja pelas relações de afeto, curiosidade e/ou pela linguagem simbólica. Desse modo, é relevante tratar sobre sexualidade no contexto infantil. De acordo com Felipe (2012), desde o nascimento da criança, iniciam-se as primeiras descobertas. “Quando o bebê recebe seu primeiro alimento, ali ele já descobre o seio materno como fonte de satisfação” (FELIPE, 2012, p. 47). Ao longo da vida, outras expressões são descobertas, tais como o carinho, o toque durante o banho, a troca de fraldas ou de roupa, o beijo, o abraço e as palavras de afeto.

Referindo-se, ainda, aos dados relacionados à sexualidade, ressaltamos que apenas 36% das participantes argumentaram já ter identificado manifestações sexuais das crianças durante as brincadeiras no parque. Vejamos nos relatos que seguem:

- *Em alguns momentos, as crianças brincam de casinha, como os papéis de pai, mãe e filhos, mas sempre com a supervisão do professor (Karina).*
- *No maternal ainda não presenciei nada, mas no nível⁶ já ocorreram situações de usarem as bonecas para brincar de namorados. Mediante essa brincadeira é conversado com eles que são muito pequenos para pensar nesse assunto e sugeridas outras formas de brincar (Beatriz).*
- *Sim, beijo na boca, conversar e explicar que agora não é o momento e nem o tempo de se fazer isso, que quando ela for maior eles vão poder beijar quem eles gostarem e escolherem como namorado (Joana).*

5 O termo assexuado será utilizado em vários momentos deste artigo. Tomando como sustentação os estudos de Xavier Filha (2012) e de Felipe e Prates (2012), assexuado quer dizer o que não têm expressões da sexualidade (dúvidas, curiosidades sobre o corpo e prazeres). Portanto, a sexualidade não é associada apenas ao sexo, é muito mais complexa: “[...] tem a ver com os nossos sentimentos, nosso corpo, as formas de sentirmos prazer, como nos relacionamos sexualmente, a orientação do nosso desejo, o afeto que sentimos e recebemos [...]” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 21).

6 A participante Beatriz não explicitou a que nível se refere.

- *Beijo na boca, mas selinho e abraços. Conversamos com cada criança e falamos que eles não têm idade para estar namorando (Elaine).*
- *Sim, eles brincam de papai, mamãe e filhinho (Daiane).*

As manifestações de afeto e as representações culturais da família (pai, mãe e filho) são marcadas nas narrativas pela heterogeneidade, o *ideal* de configurações familiares aceitáveis em meio à sociedade. Além disso, as intervenções procuram ressaltar que o tema sexualidade é desnecessário no contexto da Educação Infantil.

Estudos como os de Moreno (1999), Cunha, Araújo e Gomes (2011), Silvestre e Barreto (2008) e Wenez (2012) vêm sugerindo que existem diferenças de gênero em relação ao brincar. No entanto, os dados obtidos por meio da questão sobre como ocorrem as brincadeiras têm-se evidenciado contraditórios, uma vez que as 14 participantes descreveram não ter percebido diferenças de gênero no brincar das crianças. Tais dados podem ser observados no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias de diferenciação de gênero no brincar e no brinquedo

Como ocorrem as brincadeiras?	
Não há divisão entre meninas e meninos; brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.	Há divisão, não brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.
14 professoras	Nenhuma professora

Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa.

Consideramos que o ato de não perceber a diferença nas representações de gênero nem sempre significa que ela não existe. Isso pôde ser observado nesta pesquisa; por meio de algumas passagens nas quais se revelam diferenças de gênero no brincar.

- *As diferenças que existem nas brincadeiras dos meninos e das meninas é que geralmente as meninas brincam de casinha, boneca com seu grupo de meninas, e os meninos também fazem o seu grupo e brincam de carrinhos, etc. Acho que essas diferenças existem porque já foram ensinados assim desde antes, já aprenderam assim com seus pais (Liara).*
- *Atualmente, mulheres e homens têm desempenhado papéis bem semelhantes na sua fase adulta. Enquanto criança ainda vemos situações em que meninos usam azul e brincam de*

carrinho e as meninas não devem agir como meninos e vice-versa. Na fase infantil ainda há muito pré-conceito com relação ao ser menina e menino(Beatriz).

- *Em relação à criança percebo que ainda há diferenças, nas brincadeiras, nem sempre os meninos querem brincar com as meninas. Na relação homem e mulher, o homem é visto na sociedade como forte e a mulher como frágil (Mariane).*

Constatamos que as diferenças, as distinções, as desigualdades de gênero evidenciadas na escola, muitas vezes, não são percebidas por serem vistas com certa *naturalidade*. Dessa forma, a escola (re)produz tais diferenças, separando automaticamente os meninos e as meninas, entre outros momentos, nas filas e nas brincadeiras. Um exemplo dessa compreensão de naturalidade e normalidade pode ser identificado na fala de uma docente:

[...] as relações de gênero nos espaços de socialização são 'normais': sim, meninas brincam com meninos e vice-versa, com 'naturalidade' (Ivete).

A esse respeito, recorreremos a Louro (1997), ao apontar que a naturalidade, tão fortemente construída, acaba impedindo que notemos as diferenças entre meninos e meninas nos contextos escolares atuais.

Outro aspecto a ser destacado nos dados desta análise é a terminologia sexista nos fragmentos anteriores e, praticamente, em grande parte dos relatos, nos quais as docentes utilizam termos masculinos para se referir ao gênero masculino e feminino (professores, eles, todos, pequenos, amigos, entre outros). Para Neri e Teixeira (2012), isso é comum, pois a língua assume o conteúdo de uma sociedade patriarcal. Assim, afirmam que o gênero feminino desaparece por trás do masculino, mesmo que em um determinado local a presença feminina seja majoritária. Abranches (2011) acrescenta que a ocultação do feminino na linguagem gramatical corresponde à instalação do masculino específico em genérico, exibindo o poder de representação geral do ser humano.

Outro dado importante evidenciado em nossa análise é a relevância que seis professoras atribuem ao trabalho de gênero e de sexualidade na escola. No entanto, outra vez, parecem entender que essa temática é proeminente a partir de uma faixa etária, e não no contexto da Educação Infantil, conforme mostramos nos fragmentos a seguir:

- *Acredito ser importante, mas a partir de uma determinada idade(Karina).*

- *É importante, porém varia da faixa etária da criança, ou seja, a partir dos dez anos(Joana).*

As considerações de Louro (1997) auxiliam-nos na interpretação dessas considerações, ao apontar que nos múltiplos espaços e nas muitas instâncias em que se podem observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente, porque “[...] ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’.” (LOURO, 1997, p. 65, grifo da autora). Xavier Filha (2006) evidencia que gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social do sujeito masculino e feminino. Compreendemos que os valores culturais são inseridos socialmente na medida em que interagimos uns/umas com os/as outros/as. Desse modo, somos educados/as com os hábitos culturais, embora ainda haja o entendimento dessa dinâmica como algo próprio da natureza. A força que se tem de que as representações de gênero são provenientes do natural interfere em nossa maneira de estar e apreciar o mundo. É preciso refletir e problematizar o conhecimento subjetivo e objetivo, pois ambos, tendo suas origens na cultura, podem estar marcados pela discriminação e desigualdade de gênero.

No conjunto de questões: *Como você vê as relações de gênero nos diversos espaços de socialização? Isso é refletido na escola? De que modo acontece? E como você lida com isso?*, nove relatos revelam que, embora a sociedade tenha passado por inúmeras mudanças nos mais diferentes segmentos, como o social, o cultural e o econômico, os valores que revelam diferenças quanto ao gênero ainda se proliferam. Isso pode ser refletido nas realidades educativas, mesmo passando despercebido pelas docentes. Esses valores, em nossa cultura, procuram ressaltar que o homem e a mulher são moldados a partir de relações de poder (SCOTT, 1995).

Considerações alcançadas

A partir da análise realizada, utilizando o instrumento questionário, apresentamos quatro considerações. A primeira delas relaciona-se a não percepção das docentes sobre as diferenças de gênero no brincar das crianças. Sobre isso, observamos que os discursos das participantes, em alguns momentos, reportam-se à contradição, na medida em que elas acreditam não reconhecer essas diferenças de gênero no espaço educativo, embora deixem transparecer nos fragmentos marcas bem explícitas de diferenciação de gênero. Essas diferenciações são arquitetadas na sociedade e refletidas na escola e, com o tempo, vão ganhando novos significados.

A segunda consideração refere-se à sexualidade. As narrativas analisadas evocam que o tema é relevante, porém, deve ser trabalhado a partir de uma determinada faixa etária. Entendemos, portanto, que esse tema ainda carrega certa aceção de interdição.

Outro destaque necessário insere-se na questão do sexismo linguístico, encontrado em grande parte das respostas fornecidas pelas participantes. Constatamos a presença de vários termos masculinos utilizados na representação geral da espécie humana, tanto para o feminino quanto o masculino. Isso pode revelar a linguagem sexista, fruto das relações sociais e que está ainda, infelizmente, embutida na sociedade e no cotidiano escolar. Essa linguagem provoca relações de gênero desiguais e a inferioridade do gênero feminino em determinadas situações da sociedade.

A última consideração transparecida em nossa análise trata do entendimento de socialização como sinônimo de igualdade de gênero. Oito dentre as 14 participantes entendem ser a diferença de gênero inexistente, por motivo de as crianças brincarem todas juntas em um mesmo espaço. O fato de todas as crianças brincarem juntas, sem separação de meninas e de meninos, como aparecem nos discursos, não significa que não existam diferenças quanto ao gênero, pois as mesmas não são apresentadas somente quando separamos meninas de meninos. Estudos de autores/as como Moreno (1999), Silvestri e Barreto (2008), Pereira e Mourão (2005) e Kishimoto (2010) têm mostrado que as diferenças podem estar relacionadas ao modo como as crianças brincam, nos papéis representados por elas, nos brinquedos e até mesmo na significação dada às brincadeiras. Sendo a escola um entre outros segmentos que interferem na formação humana, acreditamos ser necessárias reflexões acerca dos processos educativos e de socialização voltados à temática de gênero e de sexualidade na contemporaneidade, a fim de questionar determinados papéis tidos como *próprios* de meninas e de meninos, que são naturalizados de forma consciente e/ou inconsciente.

Compreendemos que tanto a sexualidade quanto o gênero são temas relevantes que estão associados às vivências das crianças, ainda que, em alguns espaços escolares, as relações desiguais de gênero e as expressões da sexualidade das crianças não sejam percebidas. Muitas vezes, quando intuídas, são assuntos silenciados – nesse caso, a resistência sobressai sobre as ações pedagógicas que deveriam ser realizadas, no sentido de auxiliar na quebra de tabus, interdições e preconceitos que estão presentes nos espaços educativos e que, conseqüentemente, alimentam a homofobia. Partindo dessa compreensão, faz-se necessária a discussão de gênero e de sexualidade nas escolas, visto que nesses espaços também há a (re)produção de desigualdade e discriminação de gênero e de sexualidade.

Referências

- ABRANCHES, G. Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita. In: JOAQUIM, T.; PINTO, T. **Gênero e recursos educativos digitais**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011. p. 33-37.
- ARAUJO, D. C. de. A construção social da infância: uma outra história. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/158_931.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRAGA, E. R. M. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM. 2010. p. 205-218.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- _____. Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUJES, M. I. Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.
- CUNHA, B. B. B.; ARAÚJO, M. F.; GOMES, R. F. F. **Infância e diversidade: significações de gênero no brincar de crianças na Brinquedoteca**. Campo Mourão, PR: Nupem, 2011. p. 23-37.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- FELIPE, J. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 47-58.
- FELIPE, J.; PRESTES, L. M. Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_42_52_2538-7464-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Dossiê Gênero e Infância, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 103-116.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: USP, 2010.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: _____. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 269-280.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MANSUR, K. V. Proposta curricular: ação de uma equipe. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 225-242.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

NERI, D. M.; TEIXEIRA, S. **Racismo e sexismo linguístico: questões semânticas e morfológicas**. Bahia: UFBA, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Rio Claro: Motriz, 2005.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

RIBEIRO, C. **Não existe política de capacitação do professor para ele entender que a sexualidade é diferente de sexo**. 2011. Disponível em: <<http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0030.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 145-68, 2006.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, Curitiba, v. 21, n. 48, p.129-135, jan./abr. 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

SEFFNER, F. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-94.

SILVA, A. de F.; SILVA, D. da; SANTOS, A. dos. **Por uma educação não sexista**. Rio de Janeiro: CAMTRA, 2009.

SILVESTRI, M. L.; BARRETO, F. O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: UFLA, 2008. p. 59-71.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes nas ruas: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 228 f. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

XAVIER FILHA, C. Construindo identidade(s) sexual e de gênero: artefatos culturais em análise. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 2., 2006, Paranaíba. **Anais...Paranaíba: UEMS**, 2006. v. 1. p. 20-31.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias. In: _____. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UEMS, 2012. p. 17-34.

Recebimento em: 17/08/2015.

Aceite em: 27/10/2015.

Cuiabá das crianças: entre o medo e o pertencimento¹

Children's Cuiabá: between the fear and the feeling of belonging

Eliza Moura Pereira da SILVA²

Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE³

Resumo

Este artigo propõe o estudo das significações sobre a cidade de Cuiabá por crianças, alunas da rede pública de ensino, analisadas sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1982, 2001) no diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010). Foram analisadas entrevistas de 40 crianças por meio da análise lexical. Essa última revela a cidade como cenário onde se desenrolam vivências no interior das quais as crianças se constituem subjetivamente, dando indícios de vivências predominantemente em espaços do âmbito privado, em que a linearidade está mais presente que a imprevisibilidade e o encontro com o outro.

Palavras-chave: Representações Socioespaciais. Cidade. Infância. Subjetividade.

Abstract

This article proposes the study of the meanings about the city of Cuiabá grasped by children, students of the public teaching web, analyzed under the perspective of the Social Representation Theory (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1982, 2001) in dialogue with the Cultural-History Theory (VIGOTSKI, 2009, 2010). Interviews of 40 children were analyzed by the lexical analyzes. This last one reveals the city as scenery where inner experiences unfold, which the child constitutes subjectively, giving evidences of experiences predominantly in private spaces, where the linearity is more present than the creation and the encounter with others.

Keywords: Socio-spatial Representations. City. Childhood. Subjectivity.

1 Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças*, defendida em março de 2014, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância, Coordenadora Pedagógica do Colégio Ibero Americano. Endereço: Av. Beira Rio, nº 1001. CEP: 78035-175 Tel.: (65) 3322-0011. Email: <elizamoura@outlook.com>.

3 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância e Professora Adjunto IV do Departamento de Psicologia da UFMT, *campus* Cuiabá, IE. Endereço: Av. Fernando Corrêa, n. 2.367, Cuiabá-MT. CEP: 78000. Tel. 3615-8448. Email: <freire.d02@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 699-719	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução – Por que das crianças?

Este artigo discute as significações sobre a cidade de Cuiabá por crianças, alunas da rede pública de ensino, com o intuito de compreender as significações delas a respeito do espaço urbano, bem como refletir sobre aspectos de sua constituição identitária no âmbito dessa relação com a cidade. Para tanto, assume a criança como sujeito de pesquisa, na perspectiva da Sociologia da Infância e mediante o conceito de *criança sociológica* (JAMES; JENKS; PROUT, 2005), que a entende como ator social, que constrói sua identidade e sua condição cidadã nas relações sociais, em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno. A cidade é considerada um espaço social essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982) presente e atuante na constituição subjetiva da criança.

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010) e os estudos de Jodelet (1982, 2001), sobre *Mapas Sociais de Paris*, compõem o referencial ora adotado, que permite interpretar a relação das crianças com a cidade e o modo como constroem suas subjetividades. Os estudos de Castorina e Klapan (2003) e Castorina (2010), sobre a Ontogênese das representações sociais, de Tuan (1980; 1983) sobre as noções de *lugar*, *topofilia* e *topofobia* e de Sennett (1990), sobre espaço narrativo, também integram o referencial teórico, complementam as interpretações e, em seu conjunto, possibilitam compreender a relação da criança com a cidade como aspecto importante para o desenvolvimento infantil.

Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais: articulações para se pensar a relação criança e cidade

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski (2009, 2010), destaca a dimensão social como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, bem como a importância das relações entre pares e com os artefatos culturais como o espaço (ou meio). Esse último é essencialmente dotado de significados construídos nas relações entre pares, o que permite pensá-lo como possibilidade, atuante (ou não) no desenvolvimento da personalidade consciente, na medida de sua relação com a criança em dada etapa desse desenvolvimento. Espaço, considerado uma dimensão do meio, pode ser compreendido no contexto

do termo vivência ou *pereživanie*, que significa a unidade da personalidade da pessoa com as particularidades do meio, da forma como está representada no desenvolvimento, ou seja, é a unidade (da criança com o meio) de um todo complexo (que é o desenvolvimento) e se expressa em uma relação complexa, inevitável e, sobretudo, indissociável, entre as particularidades da pessoa e as particularidades do meio (VIGOTSKI, 2010).

Nesse contexto, todas as relações são mediadas por duas atividades humanas essenciais, a de reprodução e a de criação, essa última definida como toda a atividade que resulta na criação de novas imagens ou ações, sem reproduzir impressões e ações da sua experiência anterior. Atrelado a ela, tem-se o conceito de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009), que confere à criança o potencial criativo de significação do seu entorno social, o que possibilita considerá-la como sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento. Em face disso, tem-se que a apropriação da cultura pela criança não segue a lógica de uma internalização passiva, mas considera que as crianças se apropriam da cultura, dos significados, regras e costumes de seu meio social por meio da significação de suas *vivências*, essas permeadas pela *reelaboração criativa*, e, assim, atribuem sentido ao mundo cultural onde estão inseridas. Portanto, a constituição subjetiva das crianças acontece mediante suas *vivências*, que carregam significações e interpretações pessoais, mas também são permeadas pelo arcabouço simbólico construído no e pelo meio sociocultural.

Esse arcabouço simbólico possibilita pensar as significações infantis pelo viés da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 1982, 2001; MOSCOVICI, 2003), que, em linhas gerais, entende as representações sociais como um conjunto de saberes práticos partilhados pelos indivíduos em seus grupos de pertença, originados na vida cotidiana, no curso das comunicações interpessoais, podendo ser também denominadas de senso comum. Jodelet (2001) considera que a representação se encontra em relação de simbolização e interpretação com determinado objeto (a princípio, desconhecido) de natureza social, material ou ideal. Isso quer dizer que o sujeito, ao simbolizar um objeto, constrói a representação que se coloca em seu lugar, fazendo presente o que está ausente, e conferindo-lhe significado ao interpretá-lo.

Disso, entende-se o ser humano como ser social ligado a grupos de pertença, apropriando-se da realidade a partir do que é constituído na sociedade, mas também participando de sua constituição e construindo representações mediante a elaboração psicológica e social. Nesse sentido, as representações “[...] são socialmente valoradas e utilizadas numa construção ativa pelo sujeito social em função das suas metas, e das significações sociais de que o meio urbano é portador” (JODELET, 1982, p. 7). Essa ideia do meio urbano como portador

de significações sociais exemplifica o espaço como de ordem social, tornando possível considerar que, além de ser objeto de representação, também adquire papel importante na constituição da identidade pessoal e social, a partir da *identidade dos lugares* (PROSHANKY, 1978 apud JODELET, 1982), que traz um elemento de bem estar ao indivíduo, que, por meio da identificação com o lugar, compensa as ameaças e medos externos.

Essa noção de *identidade dos lugares* dialoga com o conceito de *lugar*, criado por Tuan (1980, 1983), que define que o espaço se transforma em *lugar* à medida que é dotado de valor. Na mesma direção, o conceito de *topofilia* significa o elo de afeto entre a pessoa e o lugar (TUAN, 1980), que, por sua vez, refere-se à ideia de que o ser humano estabelece vínculo afetivo, no sentido do bem estar, associado à dimensão simbólica, histórica e social do lugar. Em contrapartida, a *topofobia* refere-se aos sentimentos negativos de medo, angústia, mal estar, também associados aos lugares.

Em diálogo com a ideia da simbolização e interpretação do objeto de representação, a princípio, desconhecido, tem-se a proposta de Sennett (1990), que sinaliza a dificuldade da humanidade em compreender a experiência da diferença como um valor humano positivo, o que leva ao medo do diferente, esse associado ao âmbito da vida pública (*outsider*), da diversidade, imprevisibilidade, considerada como destituída de moralidade. Em contraponto, a vida interiorizada (*insider*) e o espaço privado são associados à ideia de uma organização sagrada. Dessa forma, movido pela consciência da necessidade de resgate do espaço público, Sennett (1990) propõe o conceito de *espaço narrativo* como espaço associado à criação, à imprevisibilidade, à dimensão pública, da vida nas ruas, tomando a diferença como valor positivo, ao passo que o *espaço linear* associa-se à dimensão privada, da reprodução, da vida interiorizada, espaço do isolamento, segregação e homogeneização, cuja abertura para a diferença e para a criação encontra-se comprometida.

Finalmente, ao propor uma investigação com crianças, ressalta-se o diálogo entre a Ontogênese das Representações Sociais e a infância, a partir da proposta de Castorina e Kaplan (2003), que entendem que o processo de construção do conhecimento da criança não é direto e passivo, uma vez que a transmissão social é ressignificada e reelaborada pela criança. A criança significa seu contexto social por meio de suas *vivências* e também da apropriação das representações sociais, de modo que ambas as perspectivas, da Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais, consideram a relação recíproca entre sujeito e sociedade e compreendem a importância da dimensão social na construção do conhecimento, bem como o papel do sujeito na sua reelaboração. Essas representações sociais, ao tomar o espaço como objeto de representação (como no presente estudo), passam a ser denominadas *representações socioespaciais* (JODELET, 1982).

Escolhas e procedimentos metodológicos para análise do discurso

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, destaca-se a participação de 40 sujeitos, sendo a escola a via de acesso ao universo infantil, em virtude de suas facilidades metodológicas (SARAMAGO, 2001) referentes ao contato com crianças de mesma idade e também com seus responsáveis, e, ainda, pela relevância da instituição na construção de uma proposta educacional que prima pela cidadania enquanto direito também da criança. Os critérios para a seleção dos participantes foram: crianças entre nove e 12 anos, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, desejo em participar da pesquisa e autorização do responsável mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido⁴.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualmente com as crianças. Todas foram transcritas e processadas pelo *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), o qual realiza uma análise de classificação hierárquica descendente, apresentando classes lexicais⁵, que são caracterizadas pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham desse vocabulário (CAMARGO, 2005).

No contexto do processamento do programa, os resultados são apresentados por meio de dendrogramas, que mostram as relações entre as classes e as relações entre as suas palavras. Essa escolha metodológica justifica-se porque as classes lexicais fornecidas pela análise quantitativa do *software*, em seu conjunto “[...] podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (CAMARGO, 2005, p. 517). Ademais, o resultado do processamento de dados permite perceber as recorrências nos discursos por meio da análise lexical, revelando, assim, os elementos mais importantes destacados nas significações das crianças acerca da cidade e de suas vivências nela.

Cuiabá das crianças: análise dos discursos sobre a cidade

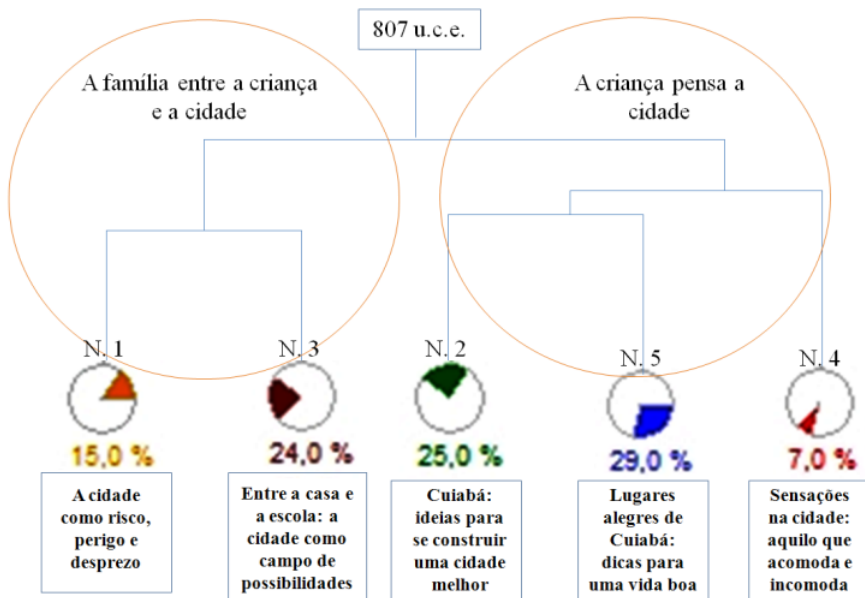
A classificação hierárquica descendente do ALCESTE considerou 83% dos

4 O termo de consentimento livre e esclarecido destinado à criança também foi assinado por cada participante como garantia do desejo em participar da pesquisa.

5 Neste estudo, entendidas como núcleos de significação.

segmentos de texto processados, o que corresponde a 807 Unidades de Contexto Elementares (UCEs), e organizou o discurso em dois grandes eixos, que são compostos por cinco núcleos de significação: Núcleo 1- 150 UCEs (15% do *corpus* analisado); Núcleo 2- 246 UCEs (25%); Núcleo 3- 234 UCEs (24%); Núcleo 4- 70 UCEs (7%); Núcleo 5- 267 UCEs (29%). A representação das relações de oposição e complementaridade entre os núcleos foi apresentada pelo *software* por meio do dendrograma da ilustração 1.

Ilustração 1 – Dendrograma de relação entre os núcleos de significação



Fonte: os próprios autores

Os nomes atribuídos aos dois eixos e cinco núcleos foram designados de modo a considerar o conteúdo discursivo selecionado pelo *software*, que inclui as palavras mais frequentes e características de cada núcleo. Esclarecido o critério de nomeação, nota-se que os dois grandes eixos se aproximam por abordarem a relação da criança com a cidade, mas também se diferenciam por, de um lado, destacar a família como mediadora da relação da criança com a cidade e, de outro, apresentar o pensar infantil sobre a cidade. Diante do exposto, tem-se o primeiro eixo, *A família entre a criança e a cidade*, composto por dois núcleos de significação: núcleo 1 e 3; e o segundo eixo, *A criança pensa a cidade*, composto por outros três núcleos: núcleo 2, 5 e 4. Os núcleos serão analisados na sequência

estabelecida pelo dendrograma. Somando os percentuais de aproveitamento de cada núcleo de significação, tem-se o primeiro eixo com 39% dos segmentos considerados pelo programa e o segundo eixo com 61%.

Núcleo 1 – A cidade como risco, perigo e desprezo

Eis as palavras mais significativas do núcleo em ordem decrescente: estava, cheg (chega; chegamos; chegando; chegar, chegava; chego; chegou), ele, foi, meu, peg (pega; pegada; pegam; pegamos; pegando; pegar; pegava), fal (fala; falam; falando; falar; falaram; falei; falo; falou), pai, dele, mulher, correndo, grit (gritando, gritou), fez, pul (pula; pulando; pulei; pulou), viu, quebr (quebrado; quebrei, quebrou), consegu (consegue; conseguia), amig (amiga; amigas; amigo), irma (irmã; irmão; irmãs; irmãzinha), saiu, mes (mês; mesa; meses), ret (reta; reto), tent (tentando; tentar; tentava), saindo, cirurgia, Pronto Socorro, cort (corta; cortada; cortam; corte; cortou), desc (desce; descer; desceu; desço), teve, gente, frente, deu, caiu, corr (corre; corrente; correr; correu), time (time; times), unic (única; únicas; único), barriga, estavam, ela, cerveja, ai.

A palavra mais recorrente é o verbo estar, conjugado no pretérito imperfeito do indicativo (estava), o que revela que o núcleo fala sobre algo do passado, um discurso sobre coisas que já aconteceram com as crianças, relato de histórias e casos, de maneira que o sujeito (a criança) que relata encontra-se fora da ação. Analisando, ainda, algumas palavras, como cortar, cirurgia, teve, quebrar, caiu, Pronto Socorro, bem como suas correlações e recorrências, é possível pensar que tais casos e relatos se associam a situações de riscos e acidentes que ocorreram com o Outro, que pode ser um *pai*, uma *mulher* ou um *amigo* (palavras mais recorrentes). Nesse sentido, a tônica do discurso parece revelar que o perigo permeia a relação da criança com a cidade, de modo que as crianças o percebem, o vivenciam ou o percebem nas vivências de outrem:

Já atropelaram um monte de gente lá perto de casa. O amigo do meu irmão *morreu atropelado*, ele estava vindo do jogo e o negócio da bicicleta dele quebrou, ele foi arrumar, *o carro bateu nele*, ele voou e quebrou o pescoço, quebrou aqui o osso das costas. (Sujeito 35, sexo feminino, 10 anos).

A avó estava tentando bater no porteiro para tentar entrar. E também teve uma vez que fomos lá com meu pai, *minha irmã caiu dentro do poço*, só que não é poço, é reservatório, só tem dois metros, e bateu a cabeça na tampa, na tampa

do concreto, minha mãe ficou preocupada e levou para o Pronto Socorro. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Esses relatos evidenciam dois aspectos importantes e interligados da relação da criança com a cidade: de um lado, o referido perigo que existe e torna a vivência na/da cidade permeada pelo risco, e de outro, o adulto como mediador da relação. Os aspectos se interligam uma vez que, em decorrência do perigo, se fazem necessárias prescrições que organizam a relação da criança com a cidade, orientando os trajetos infantis, sendo o adulto o responsável por estabelecer essas prescrições (aonde ir, quando ir, como ir e com quem ir, por exemplo), em nome de uma possível segurança. Assim, nesse contexto de relatos de acidentes e situações de risco na cidade, adultos como mãe, tio e tia se fazem presentes, sendo o *pai* uma figura de forte presença:

Só que *meu tio* está para candidato a Vereador e ela trabalha só para ajudar meu tio a arrumar a casa. Meu primo tem a marca de um monte de corte, quando cortou *meu pai segurou e estancou o sangue*, quando chegou lá estava todo aberto, estava no vivo, na carne e isso dá dó, meu pai ficou com dó e *a mulher começou a costurar*. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Ele estava em primeiro lugar na fila e o rapaz, o amigo que trabalhava com *meu pai* estava em quarto e quinto lugar para fazer cirurgia e no dia que *era para operar o amigo do meu pai* que chama Eupídio que era para operar o pé dele, ele não pôde operar. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Esses relatos, além de evidenciarem a forte presença da figura paterna, possibilitam perceber outras duas imagens de adultos: em primeira instância, tem-se o adulto que prescreve e restringe a circulação da criança na cidade; intimamente relacionada à anterior, tem-se a segunda imagem reveladora de um adulto que também apoia a criança quando ela precisa de ajuda, que lhe explica as coisas e as situações, que a protege, que a acompanha em momentos difíceis como, por exemplo, a cirurgia e outras vivências relacionadas ao contexto hospitalar.

Retomando o último relato, sobre *o amigo do pai* que não pôde ser operado, tem-se mais um aspecto importante presente no discurso do núcleo que diz respeito à ausência de apoio da cidade. Se de um lado as crianças evidenciam o suporte da família em seu discurso, de outro denunciam o desamparo da própria cidade e das respectivas instituições destinadas à assistência da população: “Para poder aliviar a dor e depois que foi operado, *ele foi desprezado*

também, ficou uns três, quatro meses. O amigo do meu pai não, o amigo que trabalha com meu pai, só ficou um mês, *tem gente que é desprezado*” (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

O discurso revela que a criança percebe a precariedade do atendimento das instâncias de saúde e para ela a cidade é *quem* despreza as pessoas, é a cidade *quem* não protege e não ampara. No entanto, retomando a importância do sujeito na terceira pessoa do singular, que predomina no discurso, tem-se que, para a criança, o Outro é quem está desamparado, uma vez que ela se sente protegida e amparada pela família, pela mãe, pela tia, e, especialmente, pelo pai.

Dessa perspectiva, a ideia de proteção permeia a dimensão do Eu e do Outro, estando presente na primeira, por conta da família, e ausente na segunda, em decorrência do desprezo e desamparo da cidade em relação aos seus moradores, revelando a falha da sociedade e seu sistema. Enfim, são muitos problemas percebidos, que compõem o raciocínio orientador do discurso desse núcleo de significação, e que, coerentemente com seu título, evidenciam a cidade sob a perspectiva do risco, perigo e desprezo, imagem frente a qual a criança se posiciona ao se identificar com as questões éticas que envolvem a convivência social.

Núcleo 3 – Entre a casa e a escola: a cidade como campo de possibilidades

Eis as palavras mais significativas do núcleo, em ordem decrescente: *sozinh* (sozinha; sozinho), *sai* (sai; saía; saio), *brinc* (brinca; brincando; brincar; brinco), *venho*, *minha*, *cas*(casa; casas; casinha), *com*, *vou*, *sair*, *meus*, *mãe*, *escola*, *bol* (bola; bolo), *meu*, *gost* (gosta; gostar; gostava; gostei; gosto), *avo* (avo; avos), *mor* (mora; moram; morar; moro), *computa* (computação; computador), *para*, *jog* (jogam; jogamos; jogando; jogar; jogo; jogou), *pai*, *ir*, *assist* (assistir; assisto), *pé*, *amigos*, *primos*, *de*, *SestSenat*, *eu*, *tom* (tomar; tomo).

Diferentemente do núcleo anterior, em que o tempo verbal e o sujeito da ação indicavam relatos de acontecimentos com outros, esse apresenta seus verbos majoritariamente no presente do indicativo (brinco, venho, moro, saio, gosto, jogo, assisto, pesco) conjugados em primeira pessoa do singular, o que revela um discurso mais voltado para aquilo que a própria criança faz na cidade. Como resultado, nota-se que a criança nesse núcleo se encontra em outro lugar na relação com a cidade, não mais observando os acontecimentos e ações dos outros, e sim, fazendo coisas e circulando pelo cenário urbano:

Moro com a minha mãe e as minhas irmãs. Venho para a escola de ônibus, *sozinho*. Gosto de mexer no computador, jogar Playstation, de vez em quando estudar um pouco. Quando eu *saio* de casa, eu desço lá embaixo para brincar com as minhas irmãs. Vou no mercado, no *shopping*, *vou* para a casa do meu pai, *vou* na casa, durmo na casa dos meus amigos, na casa da minha tia. (Sujeito 27 sexo masculino, 10 anos).

Moro com meu pai e minha mãe. Eu venho para a escola a pé, *sozinha*. Gosto de brincar, assistir televisão, às vezes eu *vou* para a casa da minha avó tomar banho e minha avó mora perto do rio e *eu vou* tomar banho perto do rio, pescar. (Sujeito 14, sexo feminino, 10 anos).

O discurso revela uma criança que se desloca na cidade e que fala de coisas que costuma ou gosta de fazer em casa, na escola, ou ainda no espaço-tempo entre a *casa* e a *escola*, sendo essas palavras recorrentes no discurso. É uma criança que transita entre sua própria casa e a casa de parentes (tios, tias, primos, avós) e que vivencia outra cidade, não mais a do risco, perigo e desprezo, e sim, uma cidade do acolhimento, da diversão, enfim, uma cidade como campo de possibilidades da criança que com ela interage, dimensão essa que é reforçada pela palavra *sozinho(a)*, que é a mais frequente desse núcleo. Essa última está intimamente associada ao sentido de autonomia e, portanto, distante da ideia de desamparo, interpretação que também se reforça pela frequência e conjugação dos verbos no presente do indicativo (eu saio; eu vou), que indicam a ação da criança, revelando que ela se relaciona com a cidade a partir de sua própria possibilidade de ação.

No que diz respeito aos trajetos, percebe-se que são restritos a lugares mais próximos, familiares, que se tornam parte do cotidiano e que possibilitam às crianças exercerem sua autonomia sem correrem riscos a partir da circulação em outros espaços mais distantes. Ademais, assim como no núcleo anterior, percebe-se que os adultos se revelam como mediadores da relação da criança com a cidade, seja como alguém que está acompanhando, levando, seja como ponto de referência da criança, como alguém que orienta e permite os trajetos. A essa ideia alia-se o fato das crianças transitarem com frequência entre as instâncias familiares, revelando a família como uma rede social que motiva a mobilidade urbana da criança, por sua vez mais associada ao âmbito da vida privada.

Dessa forma, as crianças circulam em espaços privados, na dimensão do previsto e previsível, do controle e suposta segurança, não avançando em direção à dimensão pública da cidade como espaço narrativo (SENNETT, 1990), como um

lugar onde o encontro com o diferente acontece. Percebe-se que as crianças aderem ao discurso culturalmente construído, que significa o encontro com o imprevisto como algo perigoso e indesejado, que acaba por regular suas vidas e sua mobilidade urbana. As vivências infantis são organizadas a partir da valorização do âmbito privado, percebido como espaço de segurança, e isso se reflete nas representações socioespaciais da cidade.

Núcleo 2 – Cuiabá: ideias para se construir uma cidade melhor

Esse núcleo pertence ao segundo eixo, denominado *A criança pensa a cidade*, e apresenta uma mudança de foco no discurso; se no eixo anterior a família ganhava destaque, nesse, as ideias infantis vem à tona no discurso e revelam as representações sociais das crianças sobre a cidade em suas diferentes perspectivas. Eis as palavras mais frequentes, em ordem decrescente: **mudar** (mudar; mudaram; mudarem; mudaria), *perig* (perigosa; perigosas; perigoso; perigosos), nas, rua (rua; ruas), Cuiabá, sinto, importante (importante; importantes), *mat* (mata; matado; matam; matando; matar; matas; matasse), *segurança(s)*, *colocaria*, cidade, *drog* (droga; drogada; drogado; drogando; drogas), policia (polícia; policiais; policiamento; policias), mais, melhor (melhorando; melhorar; melhores; melhorias; melhorou), coloc (coloca; colocar; colocaram; colocasse, colocava; colocavam), *segur* (segura; seguras; seguro), chei (cheia; cheias; cheio), ruim, nossa, isso, and (anda; andando; andar; ando), me, fum (fuma; fumam; fumando; fumava; fumavam; fumo), precis (precisa; precisam; precisamos; precisando; preciso), aquelas, *bandido* (bandido; bandidos), drogados, jeito, acontec (acontece; acontecem; acontecer; acontecesse; aconteceu), ladr (ladrão; ladrões), obra (obra; obras), *roub* (rouba; roubada; roubam; roubar; roubaram; roubo), pessoa (s), buraco (s), faria.

Desse conjunto, destaca-se *mudar* como o verbo mais importante do núcleo, apresentado na maioria dos casos no futuro do pretérito (mudaria), indicando, portanto, um discurso sobre o que a criança mudaria na cidade. Outros verbos como *colocaria*, *faria* revelam o sentido de providência, a ação que se concretizaria em melhorias para a cidade se à criança fosse dado o poder para tanto. Assim, o núcleo revela características da cidade que incomodam profundamente a criança, problemas da realidade citadina, como a violência e a poluição, que a criança percebe e mudaria se tivesse os meios necessários:

Eu já me sinto que eu *não estou segura* porque na cidade de Cuiabá *eu não me sinto tão segura* assim. Mas no Centro toda

hora é polícia também, tem bastante amarelinho, mas a qualquer momento *pode acontecer alguma coisa com você e ninguém vê*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

A minha mãe também *foi surpreendida*, mas graças a Deus devolveram o dinheiro. É *muito perigoso* andar no Centro, *traumatiza*. (Sujeito 40, sexo feminino, 10 anos).

Notam-se os problemas do perigo e, portanto, da falta de segurança como um aspecto da cidade que incomoda muito, tanto crianças quanto adultos, uma vez que tais problemas restringem as vivências e a ação de quaisquer cidadãos. O uso do termo *traumatiza* pelo sujeito 40 reforça essa ideia do medo que restringe e da falta de segurança como impedimento da ação da criança na cidade, como um obstáculo para sua ação no mundo em que vive. Movida pelo anseio de encontrar um mundo seguro onde possa se lançar, a criança pensa em providências que tomaria para promover melhorias na cidade ou ao menos a diminuição dos problemas que a aflige. O trecho a seguir exemplifica essa ideia:

Então eu *melhoraria* as ruas, colocaria *mais policiais* nas ruas. Tem *uns prefeitos que ficam tirando dinheiro da prefeitura*, eu não faria isso, que eles *sabem que é errado*. *Melhoraria* a educação das crianças, melhorar a comida da escola, o lanche da escola. Melhoraria muitas coisas que nos bairros precisam melhorar. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a polícia surge como a principal responsável pela solução dos problemas de violência, ao menos como solução mais imediata, responsável por tomar uma atitude diante da transgressão. Os policiais são vistos de uma perspectiva positiva, como heróis, de modo que a violência, muitas vezes praticada por esses agentes, não é percebida pela criança que, com frequência, é motivada pela necessidade de representar a vida como algo estável e seguro, organizada em torno de uma separação clara entre o bem e o mal. Por outro lado, dando atenção à fala *tem uns prefeitos que ficam tirando dinheiro da prefeitura, eu não faria isso, que eles sabem que é errado*, percebe-se que os agentes governamentais são vistos pela perspectiva da falha, do descaso e da falta de compromisso, como se eles não fizessem direito seu trabalho. Nesse sentido, para resolver os problemas oriundos desse descaso por parte dos que detêm o poder, outras providências também são elencadas, como revelam alguns trechos dos discursos:

Eu sinto alegria e menos união. Amor e alegria, menos união. Mudaria, *mudaria* os mercados, *mudaria as escolas*, eu mudaria. Tiraria os mendigos das ruas, eu *tiraria* os drogados das ruas, cada um ter uma casa, *daria casa para cada um*. Se fosse, *se Cuiabá fosse todo meu*, eu *faria* tudo isso. (Sujeito 40, sexo feminino, 10 anos).

Quando ando nas ruas de Cuiabá eu sinto bem. Perto do Atacadão, perto do CPA é perigoso e aquela, onde ficam aqueles drogados. Mudaria quase tudo, ali perto do Atacadão, eu *mandaria colocar* asfalto nas ruas, *melhorar* a saúde, *segurança*, *criar* mais creches escolares. (Sujeito 26, sexo masculino, 10 anos).

As crianças falam em *tirar os drogados da rua*, em *construir mais escolas*, em *dar casa para cada um*, o que demonstra sua preocupação com a promoção do ser humano, o anseio em tirar as famílias da miséria, em dar condições mínimas às pessoas necessitadas. Parece que a criança associa os problemas da falta de segurança à precariedade do sistema, às falhas dos que governam, não apenas criticando e denunciando aqueles que diretamente praticam a violência, mas compreendendo que o ato violento está associado à falta de condições dignas de vida, de cidadania.

Desse modo, destacam-se duas tendências no discurso desse núcleo no que diz respeito às providências diante dos problemas sociais: a de caráter punitivo e mais imediato, pela ação efetiva do policiamento, e a de cunho menos imediato e mais humanizado, pela perspectiva da promoção do ser humano, da garantia de seus direitos. Por sua vez, a promoção do ser humano parece estar aliada a uma perspectiva assistencialista, *dar dinheiro*, *dar casa*, *tirar das ruas*, que parece coerente com as propagandas mais recorrentes do governo federal (bolsa escola, bolsa família). O modelo assistencialista das bolsas transmite a mensagem de que o governo trabalha pelas pessoas e, por sua vez, as crianças parecem aderir à ideia, não sendo possível saber se elas falam de um lugar de consciência política ou se falam porque apreendem discursos socialmente construídos que circulam na sociedade.

Há, ainda, uma terceira perspectiva, que envolve discursos embrionários acerca da cidadania e da consciência de um fazer ético e comprometido com o humano. Castorina e Klapan (2003) e Castorina (2010) permitem interpretar que as crianças constroem suas próprias hipóteses acerca das normativas, com o objetivo de dar sentido às suas vivências no mundo, mas o fazem a partir

de representações sociais com as quais entram em contato, ou seja, o fazem a partir de discursos que circulam em seu meio social, como o do policiamento e assistencialismo em prol da cidadania.

De um modo geral, o discurso desse núcleo de significação enfoca a questão dos problemas sociais, o que acaba por reforçar a ideia presente no primeiro núcleo de significação, da Cuiabá como uma cidade do risco, perigo e desprezo. A grande diferença está justamente na perspectiva de significação do perigo que, nesse núcleo, volta-se para as medidas de superação. Por fim, apesar das denúncias, há uma tensão entre a Cuiabá que é bem quista e a que é passível de severas críticas, revelando que, apesar dos muitos aspectos (já discutidos) que incomodam, a cidade de Cuiabá é vista como um lugar do afeto da criança:

Por Cuiabá sinto muito bem porque foi aqui que eu nasci, que eu pretendo morar quando eu casar, quando eu crescer. Mudaria sim, ia prender os ladrões, para eles não jogar lixo no chão, nos rios, porque polui e um monte de coisa, e também não bater na criança, só quando for preciso. Quando ando nas ruas de Cuiabá eu me sinto bem, às vezes. Me sinto muito bem porque foi em Cuiabá que eu nasci, que eu moro, que eu pretendo morar até quando eu morrer. (Sujeito 7, sexo feminino, 10 anos).

Além de reforçar as denúncias (violência e poluição), o discurso revela Cuiabá como um lugar de pertencimento, especialmente por meio de falas como *eu sinto orgulho, eu nasci aqui, porque foi em Cuiabá que eu nasci*. Existe o sentimento de pertencimento, mesmo com todos os pesares da cidade e isso conduz à interpretação de que, na sua constituição subjetiva, a criança precisa de algum motivo para acreditar no mundo.

Núcleo 5 – Lugares alegres de Cuiabá: dicas para uma vida boa

Esse núcleo também pertence ao eixo *A criança pensa a cidade*. Eis as palavras mais significativas, em ordem decrescente: *mostraria, lugar* (lugar; lugares), *ach* (acha; acham; achamos; achar; acharam; achavam; acho), *pens* (pensa; pensam; pensando; pensar; pensei; penso), *ness* (nessa; nesse; nesses), *dev* (deve; devem; devia), *sent* (sentada; sentado; sente; sentem; sentir; sentissem), *mostr* (mostra; mostram; mostrando; mostrar; mostrei), *apresentaria*, *elas*, *shopping* (s), *zoológico*, *igreja*, *sentir* (sentiria; sentiriam), *mus* (museu; museus), *alegr* (alegre; alegres; alegria), *típica* (típica; típicas), *desenh* (desenhar; desenhei; desenho), *antiga*

(antigamente; antigas), *divert* (diverte; divertem; divertir), cultura (s), *feliz* (felizes), *Aquário Municipal*.

Semelhante ao núcleo de significação anterior, esse apresenta o verbo *mostrar* como a palavra mais recorrente, também no futuro do pretérito (*mostraria*) e com o sujeito da ação em primeira pessoa do singular, que, juntamente com a segunda palavra mais recorrente (*lugar*), indica um discurso sobre os lugares da cidade que a criança mostraria, como *shopping*, *zoológico*, *igreja* e *Aquário Municipal*, que se tornam lugares de referência. Parecem ser lugares que *dão certo* na cidade, em contraponto com o que nela existe de errado, os problemas denunciados nos núcleos anteriores: “Nesses lugares *eu penso que é divertido*, legal. *Sinto muita alegria*, interessante. *Eu mostraria os shoppings*, os três *shoppings*, *o rio*, a cultura, os museus, os índios, os parques dos índios, essas coisas” (Sujeito 6, sexo masculino, 12 anos). “*Eu penso só em coisas boas quando estou nesses lugares. Sinto paz. Mostraria os lugares que eu mais frequento*, é o *shopping*, a *escola*, o *parque*, o *rio*, o *restaurante*, a *igreja*” (Sujeito 15, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a relação dos lugares que a criança mostraria e os que não mostraria está intimamente ligada ao sentimento de *topofilia* e *topofobia*, afirmação que se reforça no seguinte trecho: “*Eu acho que ele se sentiria triste*, sem harmonia. *Nos lugares que eu mostraria, eu acho que ele iria se sentir muito feliz e nos lugares que eu não gostaria, acho que ele iria se sentir triste*” (Sujeito 4, sexo masculino, 11 anos).

Dessa forma, no âmbito geral do núcleo, nota-se que o discurso fala de um cenário mais múltiplo, o que sugere que a criança está sensível à dimensão cultural da cidade e que, portanto, suas atividades de lazer não se restringem ao consumo, cujo apelo se revela fortemente no *shopping*. Voltando às palavras mais recorrentes listadas anteriormente, nota-se a presença das palavras *antigas* e *antigamente*, o que indica uma vertente do discurso complementar a dos sentimentos de *topofilia*, que é a da valorização da memória social da cidade. Além disso, percebe-se que a valorização dos lugares, não somente os antigos, mas também aqueles considerados dignos de apresentação a alguém que não conhece Cuiabá, também se associa à ideia de pertencimento e de identidade do lugar (PROSHANKY, 1978 apud JODELET, 1982). Mais uma vez o pertencimento vem à tona no discurso, revelando uma possível ligação entre esse núcleo de significação e o anterior. É como se a representação da criança sobre a cidade devolvesse para ela quem ela é, e daí o sentido e a importância da continência em relação aos lugares.

Voltando à palavra *mostraria*, a de maior recorrência, é possível perceber algumas características dos lugares que *dão certo* na cidade, os quais a criança mostraria, onde a convivência social é considerada harmoniosa, lugares onde

as crianças se sentem protegidas do perigo, valorizadas, de maneira que a diversão e o bem estar estão associados à dimensão da segurança e do controle, ou seja, à dimensão da previsibilidade do que acontece nos referidos lugares, típica da dimensão privada.

Seguindo essa linha de interpretação e resgatando a proposta de Sennet (1990), nota-se certa dificuldade em lidar com multidão, pois essa se associa à dimensão da vida pública (*outsider*), do imprevisível, menos seguro, menos tranquilo, mais fedido e barulhento, o que acaba tornando os lugares mais fechados (dimensão da vida privada -*insider*) associados à paz e tranquilidade. Dessa constatação, percebe-se que espaço público, na sua condição narrativa e criativa, de abertura para o encontro e da diferença como valor humano positivo, é significado pela criança como o lugar a ser evitado em prol de proteção, revelando uma construção identitária infantil marcada pela linearidade, pelo medo e pela consequente restrição de mobilidade urbana.

Núcleo 4 – Sensações na cidade: aquilo que acomoda e incomoda

Esse núcleo, o último do eixo *A criança pensa a cidade*, apresenta as seguintes palavras mais significativas, em ordem decrescente: *Itapajé*, Pedra 90, Carumbé, Osmar Cabral, Tijucal, Jardim Presidente (Jardim Presidente I; Jardim Presidente II), Parque Cuiabá, CPA, dent (dentista), *bairro* (s), *colorid* (colorida; coloridas; colorido), *Igreja Matriz*, *bonit* (bonita; bonitas; bonito), Riachuelo, Lojas Americanas, papelaria, Loja de calçado (s), ao lado, lanchonete (s), *part* (parte; partes; partir), estaciona (estaciona; estacionamento; estacionamentos), hotel, Loja de Roupas (s), principal (principalmente), taxi, *acomodad* (acomodada; acomodadas), *Centro de Cuiabá*, ponto de ônibus, *viol* (violento; violentos), calçado, praça (s), *fei* (feia; feio), o, vamos, *bonitos*, pronto, loja (s), mas, todas.

Ao analisar as palavras mais recorrentes, nota-se uma sequência de bairros da cidade, seguida de uma nova sequência, dessa vez com lugares de comércio e serviços, como lojas, lanchonete e hotel, em geral localizados no Centro de Cuiabá (também presente na lista de palavras recorrentes), o que aponta para um discurso de caráter descritivo, especialmente se comparado ao discurso dos núcleos anteriores. A partir disso, percebe-se uma tensão entre a relação dos bairros e o Centro da cidade, o que dá origem a dois blocos no discurso, o dos bairros e o do Centro, em ambos existindo partes que são bonitas e partes que são feias:

Tem o *bairro* Carumbé, o CPA, aqui é o Osmar Cabral que fica bem aqui pra cima ao lado do Tijucal, e o *Centro de*

Cuiabá que tem dentista, hotel, Lojas Americanas, tem loja de calçado, praça, Igreja, a Igreja Matriz, Riachuelo, papelaria, lojas de roupas. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Uns lugares *mais feios tipo uma parte do Osmar Cabral*, não, eu não mostraria para ele não. Porque Osmar Cabral *tem parte que é muito feia*. No Carumbé eu nunca deixaria de mostrar *porque é bonito*, mas só umas ruas que eu já andei que é muito feia mesmo. No Itapajé tem lugar que eu não mostraria, um pedaço do lugar eu não mostraria. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

A criança possui uma percepção detalhista da organização dos lugares e faz sua crítica levando em consideração o critério da estética. Nesse sentido, a beleza dos lugares está associada ao adjetivo *colorido*, de forma que os lugares bonitos são coloridos e os feios não são ou estão com a pintura desbotada:

E tem hora que tem uns bairros que ficam lá dentro, *umas ruas que são lindas, é tudo colorido*. Tem também ali no Jardim Presidente II, uma rua também, as paredes das casas *são todas desenhadas, todas bonitas*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nem todas as praças são assim bem bonitas como tem algumas. Dentista tem uns que não são tão bonitos. Tem hotel, tem uns hotéis que no fundo *não é pintado*, a frente às vezes é uma *cor desbotada*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Centro de Cuiabá, lojas de roupas, eu gosto de ir, principalmente roupa que é com a minha cara, aí eu gosto de ir. Hospital eu já até enjoei. Lanchonete eu também gosto, *me sinto acomodada*, gosto. Estacionamento, eu não sou muito chegada não, *me dá dor de cabeça*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a criança, além de definir os lugares pelo critério da beleza, também se demonstra muito sensorial, indicando que a cidade provoca diferentes sensações, boas ou ruins, dependendo das características dos lugares e, portanto, dependendo do sentimento que se nutre pelos lugares. Nos lugares que a criança gosta (*topofilia*), que são bonitos e coloridos, ela se sente *acomodada* (palavra recorrente no núcleo

que pode ser entendida no sentido de confortável, de bem estar), ao passo que os lugares que ela não gosta (*topofobia*), como, por exemplo, o estacionamento, provocam-lhe sensações ruins, como *dor de cabeça*. Alia-se às sensações ruins o adjetivo violento (outra das palavras recorrentes), que indica que o problema da violência também aparece no discurso desse núcleo: “O Carumbé é um bairro, *tem parte do Carumbé que é lindo* você ver, mas *só que não à noite*. Não dá porque *à noite lá é muito violento, mas é bonito*” (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos). Interessante notar que a criança associa a violência ao período noturno, como se a cidade de dia fosse uma e de noite outra, menos bonita porque mais hostil e violenta. Em outras palavras, de noite a beleza fica em segundo plano por conta do perigo que gera medo e incômodo, indicando que, além da própria dinâmica e características socioespaciais dos lugares, esse (dia e noite) é mais um fator que orienta os trajetos infantis e interfere nas relações de *topofilia* e *topofobia*.

Assim, esse núcleo de significação revela a dimensão atitudinal da criança com relação à cidade, baseando-se no sistema de valores que ela adere. A cidade é vivida, sentida, percebida e representada como um bloco indissociável em que podem ser identificadas pelo menos três dimensões de base: a) a da cognição – que diz respeito às informações sobre os lugares e suas atividades, às prescrições que indicam aquilo que a criança pode ou não fazer nos lugares e em quais lugares lhe é permitida a circulação, e às significações e valores que a criança adere e aprende na relação com a cidade e com outros sujeitos sociais; b) a do afeto – que revela os sentimentos de *topofilia* e *topofobia* em relação aos lugares e quais características dos mesmos provocam mal estar ou bem estar; e, por último, c) a dimensão do movimento – concernente à atividade da criança na cidade, no tráfego urbano, sua interação com os meios de transporte e outras instâncias culturais, tanto públicas quanto privadas, indicando a mobilidade urbana como importante meio pelo qual as crianças vivenciam a cidade.

Relações entre os núcleos de significações

Como explicado no início da discussão, é possível interpretar o discurso das crianças sobre a cidade de Cuiabá a partir de dois grandes eixos. O primeiro eixo (A família entre a criança e a cidade), que é composto pelo núcleo 1 (A cidade como risco, perigo e desprezo) e núcleo 3 (Entre a casa e a escola: a cidade como campo de possibilidades), revela um discurso sobre a relação da criança com a cidade e apresenta a família como a grande mediadora dessa relação. Além disso, aparecem duas cidades nesse contexto: a cidade do perigo (núcleo 1) e a da possibilidade (núcleo 3).

Analisando as relações de complementaridade e oposição entre nos núcleos 1 e 3, tem-se que esses se aproximam ao destacar a mediação da família, mas se opõem ao revelar duas imagens diferentes da cidade, do sujeito criança e, portanto, dois tipos de relação entre ambos: o núcleo 1 apresenta Cuiabá como lugar de perigo, risco, desprezo e desamparo, onde a criança se mostra expectadora de situações difíceis, percebendo os problemas como a violência e precariedade do sistema de saúde, mas impotente diante desse contexto, embora se percebendo apoiada pela família; por outro lado, o núcleo 3 apresenta Cuiabá como lugar de lazer, mobilidade e acolhimento familiar, onde a criança aparece como sujeito da ação que se depara com inúmeras possibilidades na relação com a cidade.

O segundo eixo (A criança pensa a cidade), que é composto pelo núcleo 2 (Cuiabá: ideias para se construir uma cidade melhor), núcleo 5 (Lugares alegres de Cuiabá: dicas para uma vida boa) e núcleo 4 (Sensações na cidade: aquilo que acomoda e incomoda), revela um discurso sobre o que a criança pensa a respeito de sua cidade, traçando estratégias de planejamento urbano e de mudanças nas condições socioespaciais. Os três núcleos se aproximam por apresentar discursos que criticam os diversos problemas de Cuiabá, mas que também falam dos lugares legais, das coisas que dão certo na cidade e que causam felicidade e bem estar. Por outro lado, também se contrapõem ao dar enfoques diferentes em assuntos semelhantes: o núcleo 2 volta-se para pensar as providências a serem tomadas para construir uma cidade melhor; o núcleo 5 demarca os sentimentos de *topofilia* e *topofobia*, nomeando os lugares mais alegres da cidade e tecendo críticas ao tratar dos lugares ameaçadores; por último, o núcleo 4 também critica e fala de lugares legais, ou seja, trata dos sentimentos de *topofilia* e *topofobia*, mas o faz evidenciando os critérios que estabelecem quais são e quais não são os lugares do afeto, critérios que se associam às sensações que a criança tem nos diferentes lugares. Especificamente sobre a relação de afeto com a cidade, destaca-se que os sentimentos de *topofilia* e de *topofobia*, embora sejam mais marcantes nos núcleos 5 e 4, permeiam claramente o discurso de todos os núcleos de significação, sendo o sentimento topofóbico o de maior predominância.

Considerações finais

Segundo mencionado no início deste artigo, buscou-se discutir sobre as significações das crianças a respeito da cidade, compreendendo que, por meio de suas vivências urbanas, constroem suas subjetividades, bem como sua condição cidadã.

Considerando o panorama geral dessas significações, nota-se que as crianças falam de uma cidade melhor, apresentam as coisas boas e revelam seu esforço

em enxergar Cuiabá de uma perspectiva positiva (sentimentos topofílicos), mas, para isso, partem a todo o momento dos problemas que incomodam e, por isso, há prevalência dos sentimentos de *topofobia*. Assim, o projeto de futuro que a criança faz para a cidade é otimista, revelador de uma Cuiabá que vale a pena para todos os seus moradores, baseado em valores aprendidos nas relações sociais, esses associados à ideia de bem comum. Interessante notar que muitos outros valores são aprendidos pelas crianças, como a corrupção, por exemplo, porém, elas revelam adesão àqueles que permitem pensar em um futuro melhor.

A cidade compreendida como artefato cultural é assumida como cenário onde se desenrolam vivências no interior das quais a criança se constitui subjetivamente, na relação com vários outros, manifestando necessidades e dificuldades frente à imprevisibilidade própria do âmbito da vida pública e, com isso, dando indícios de vivências predominantemente em espaços do âmbito privado, onde a linearidade está mais presente que a dimensão da narrativa, da criação e do encontro com o outro. Ainda assim, nesse processo constitutivo, nota-se uma multiplicidade de percepções, sensações e interpretações possíveis do fenômeno urbano que a criança constrói nas relações entre pares e com o próprio espaço da cidade, também sob a base das duas atividades humanas destacadas por Vigotski (2009): reprodução e criação. Por esse viés, no exercício de pensar a cidade, a criança assume o risco de se pensar nela, construindo uma narrativa orientada por valores e discursos socialmente construídos e partilhados em meio aos quais adere a alguns deles, organizando uma agenda (ato criativo) que orienta seu discurso em torno de um projeto de caráter cívico para a sua cidade. Nesse exercício, ao pensar a cidade, a criança se pensa como cidadã.

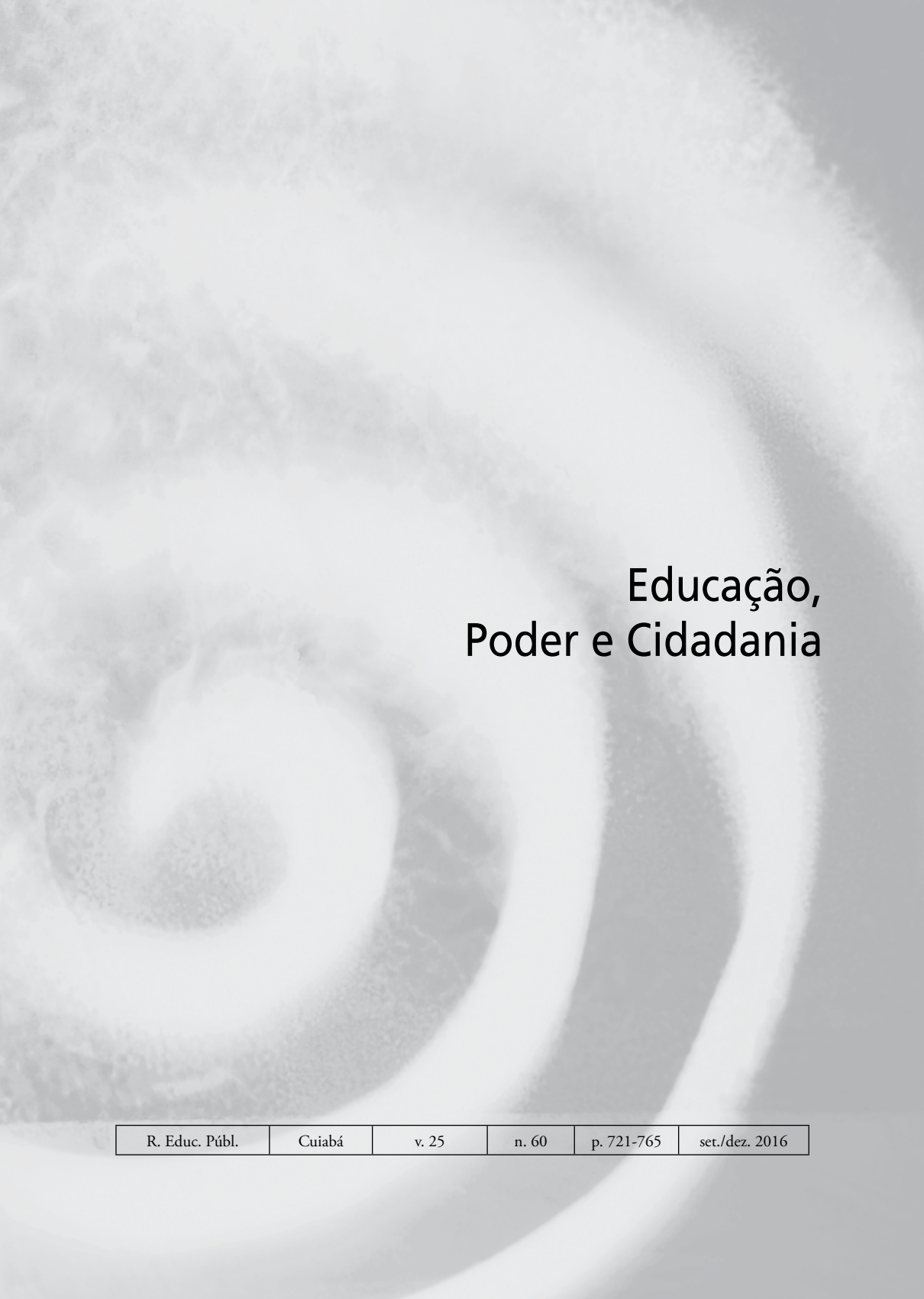
Finalmente, retomando os eixos do discurso na relação com o binômio reprodução e criação, é possível dizer que o primeiro eixo (A família entre a criança e a cidade) está ancorado na reprodução que a criança faz das prescrições dos adultos com relação às suas vivências na cidade, revelando a Cuiabá das crianças como exercício de caráter mais reprodutivo. Partindo dessas prescrições, o segundo eixo (A criança pensa a cidade) mostra uma atividade criadora na qual a criança se permite construir novos sentidos para a cidade, revelando as singularidades da Cuiabá das crianças. Retomando a constatação de que o primeiro eixo se compõe de 39% dos segmentos considerados pelo programa e o segundo eixo de 61%, tem-se a predominância do exercício criativo no discurso infantil, no entanto, assim como para Vigotski (2009), tudo que se cria de novo parte do que antes já existia (reprodução), por mais inovadora que seja a criação, nota-se que são atividades indissociáveis e o discurso das crianças é revelador disso.

Referências

- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.
- CASTORINA, J. A. The ontogenesis of Social Representations: A dialectic perspective. **Paperson Social Representations**, Linz, Austria. v. 19, p. 18.1-18.9, 2010.
- CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2005.
- JODELET, D. As representações sócio-espaciais da cidade. In: DERYCKE, P.-H. (Org.). **Concepções de espaço**. Universidade de Paris, 1982. p. 145-177.
- _____. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.
- SENNETT, R. **The conscience of the eye: the design and social life of cities**. New York: Norton & Company, 1990.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- _____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Recebimento em: 28/09/2015.

Aceite em: 17/11/2015.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 721-765

set./dez. 2016

Infância negra e ensino fundamental em Angra dos Reis: um mergulho nos números da “universalização”

Black childhood and elementary school in Angra dos Reis: an immersion in the numbers of “universalization”

Hustana VARGAS¹

Eliana de Oliveira TEIXEIRA²

Resumo

Abstract

Este artigo aborda percursos escolares de negros e brancos no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Angra dos Reis-RJ. Dados quantitativos globais de cor/raça do Censo Escolar (2009 a 2013) foram refinados, construindo-se indicadores educacionais específicos, como matrícula, reprovação, distorção idade-ano e adequação ao sistema, sinalizando desvantagens persistentes para alunos negros, ligeiramente atenuadas ao fim da série. Os achados, em diálogo com autores como Guimarães (2003), Quijano (2005), Oliveira (2007) e Munanga (2010), problematizam a apreçoada universalização do ensino fundamental, sugerindo a implementação de ações afirmativas na educação básica, compreendendo que a efetivação da igualdade se ancora na infância.

This article discusses educational itineraries of black and white students of Public Elementary School in Angra dos Reis-RJ. Quantitative data of race/color declaration taken from the School Census (from 2009 to 2013) were refined in order to build more specific educational indicators such as enrollment, school failure, age-grade gap and appropriateness to the educational system, signaling persistent disadvantages for black students in all indicators slightly reduced at the end of the period. The findings, in dialogue with Guimarães (2003) Quijano (2005), Oliveira (2007) and Munanga (2010), puts into question the proclaimed elementary school universalization, suggesting the implementation of affirmative action in basic education and understanding that the realization of equality is anchored in childhood.

Palavras-chave: Universalização. Ensino Fundamental. Relações Étnico-raciais. Infância.

Keywords: Universalization. Elementary School. Ethnic-racial Relations. Childhood.

1 Doutora em Ciências Humanas – Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação e em Ciências Jurídicas (PUC-Rio). Atua nas áreas da Sociologia da Educação e da Desigualdade e Diversidade. Endereço: Rua Prof. Marcos Valdemar Freitas Reis, s/n – Campus Gragoatá, Bloco D, Niterói-RJ. Tel.: (21) 2629-2696, CEP: 24210-201. Email: <hustanavargas@gmail.com>.

2 Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação e Pós-graduada em Diversidade Cultural e Interculturalidade: Matrizes Indígenas e Africanas na Educação Brasileira pela mesma universidade. Atualmente é professora e pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Endereço: Rua Marquês de Tamandaré, 116 - Centro, Angra dos Reis – RJ. Tel: (24) 3377-1959, CEP: 23900-000. Email: <eliana.angra@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 723-747	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Atualmente, no Brasil, a única etapa da educação em que o acesso se encontra próximo da universalização é o Ensino Fundamental. Universalização, de acordo com Ortiz (2007, p. 15, grifo do autor), “[...] remete à ideia de expansão, quebra de fronteiras, ‘todos’, humanidade”. O conceito de universalização do ensino como política pública e social é um tema recorrente nos debates em torno da democratização da educação básica no nosso país. Cury e Ferreira (2010, p. 127) o definem como “[...] ato ou efeito de tornar-se comum, universal, geral. Corresponde à meta da educação para todos”.

Pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, 98,4% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas, correspondendo à maior taxa de escolarização no Ensino Fundamental (IBGE, 2014). Tal fato é celebrado interna e externamente por instâncias governamentais, e não deve ser depreciado. Por outro lado, e também com muita pertinência, preocupações oriundas da academia ou do próprio governo³ ultrapassam o triunfo dos bons indicadores numéricos, inserindo a questão da qualidade na apreciação da universalização em curso (OLIVEIRA, 2014; BRASIL, 2014).

Mais raras, entretanto, são as problematizações sobre a universalização do Ensino Fundamental que levam em consideração a clivagem racial, talvez porque a universalização de um nível de ensino enseje a expectativa de paridade de todos os grupos raciais no seu interior, forjando nele a ilusão de igualdade racial. É justamente essa discussão que aqui trazemos, destacando um comparativo entre negros (soma de pretos e pardos) e brancos no Ensino Fundamental, etapa do ensino que congrega o maior quantitativo de estudantes.

Examinando etapas anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental, bem como indicadores de permanência e sucesso escolar em seu interior, verificamos perdas para o grupo de negros. Na Educação Infantil os números de matrículas marcam desvantagens nas condições de acesso das crianças negras e, na medida em que avançam os níveis de ensino para o Médio e o Superior, a presença dos negros diminui sensivelmente (PAIXÃO, 2011). Estaria o Ensino Fundamental isento dessas defasagens?

Nesse sentido, salientamos a importância de explorar dados reunidos pelo poder público – e, vale dizer, subutilizados – em favor de uma melhor compreensão

3 No caso do governo, a meta 7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 enuncia: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014).

da realidade. Assim, neste artigo, procuramos estabelecer um diálogo crítico com os dados do Censo Escolar de uma rede municipal, buscando não apenas o que revelam, mas também o que ocultam, na perspectiva de que o quantitativo revela qualidades que cabe ao pesquisador desvelar. Com essa abordagem não pretendemos nos posicionar contra os métodos quantitativos. Pelo contrário: reconhecemos que a estatística representa uma ferramenta fundamental de autoconhecimento social, legitimando quem deve ser legitimado, por ser maioria ou minoria significativa, desenhando políticas públicas apoiadas nesses diagnósticos e reconhecendo as hierarquias de legitimidade (RAMOS, 2014).

Desse mesmo autor colhemos, ainda, o norte para a pesquisa, quando adverte: “[...] a estatística tem, porém, como de resto muitos outros valiosos instrumentos, de ser manuseada com cuidado. Não temos dúvida que a vantagem de medir se sobrepõe largamente ao risco de medir.” (RAMOS, 2014, p. 171). Consideramos que, com relação ao risco de medir, talvez o maior seja o da má interpretação. Assim, buscamos contribuir para evitar o risco da má interpretação no caso da discussão sobre a propalada universalização do Ensino Fundamental. Procuramos mostrar, contra uma primeira e superficial medição, sua efetiva desigualdade, considerando-se o recorte racial entre negros e brancos na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis-RJ, com dados de 2009 a 2013. Nesse caso, investigamos se os números que atestam a universalização ocultam outras estatísticas, indicadoras de incidentes na escolarização que terminam por prolongar e expulsar para a periferia do sistema escolar crianças e adolescentes negros, nomeadamente: percentuais de reprovação, de distorção idade-ano de escolaridade e percentuais de adequação ao sistema de ensino⁴.

Nosso trabalho busca articular fluxo e rendimento escolar dos estudantes ao binômio infância e relações étnico-raciais, indagando, à luz dos dados de declaração de cor/raça do Censo Escolar, qual a configuração dos percursos escolares de negros e brancos no ensino público municipal de Angra dos Reis? Que reflexões sobre o conceito de universalização essa configuração promove? Da mesma forma, que reflexões sobre o papel da escola e do governo; os achados da pesquisa induzem?

Inicialmente, propomos algumas reflexões sobre o pensamento racial brasileiro, o racismo e a infância, projetando seus reflexos no campo educacional. Posteriormente, apresentamos breve contextualização; no que se refere ao município; e as bases metodológicas da pesquisa. A discussão central vem em seguida, com a análise da distribuição racial dos estudantes com declaração de cor-raça no Censo Escolar e dos indicadores selecionados. Por fim, tecemos considerações sobre as desigualdades

4 Conceituados adiante, conforme a nomenclatura adotada no município.

raciais encontradas, interpelando o papel da escola e das instâncias governamentais no processo de democratização do ensino e da sociedade e o próprio conceito de universalização do Ensino Fundamental.

1 Pensamento racial brasileiro, racialidade e infância

Não é possível pensar nas desigualdades raciais que a análise quantitativa da realidade educacional evidencia sem dialogar com conceitos e concepções amplamente discutidos por diversos autores na área. Como nos lembra Munanga (2010), como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal. Com base na recuperação do referido conceito, que vinha sendo usado pelas Ciências Naturais, os europeus classificaram a diversidade humana em três grandes raças: a negra, a amarela e a branca, em função de suas características físicas e caracteres genéticos, sendo a cor da pele o principal critério de classificação. Porém,

[...] se os filósofos, naturalistas, biólogos e antropólogos físicos dos séculos XVIII-XIX principalmente, tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos grupos humanos em função das características físicas e dos caracteres genéticos, eles não teriam causado nenhum mal à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou abandonadas como sempre acontece nos campos de conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. [...] A hierarquização deu origem ao determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo científico ou racialismo. (MUNANGA, 2010, p. 187).

Apesar de ser um conceito superado do ponto de vista biológico, raça é um conceito social e historicamente construído. Como afirma Munanga (2010), em nosso imaginário coletivo, a classificação racial vem sempre acompanhada de uma dose de hierarquização. Nesse contexto, vivenciamos um dos mais significativos problemas presentes na sociedade e, por consequência, nas escolas: a desigualdade étnico-racial, que traz profundas marcas históricas e sociais na população negra.

O Brasil no período colonial e imperial, em estreita relação com a colonialidade do poder e do conhecimento, vivenciou o “[...] mais longo processo de imigração

forçada da História da Humanidade”, recebendo aproximadamente quatro milhões de africanos e com eles sua força de trabalho, sua civilização e seus conhecimentos (LIMA, 2010, p. 55). Aqui, como em toda a América, a escravidão revestiu-se de uma característica que a tornava diferente: passou a ter uma base racial. Assim, “[...] a cor da pele se tornou uma marca fundamental de distinção social” (ALADRÉN, 2010, p. 77) passando a identificar a condição do escravo ou do liberto e a estigmatizá-los com a marca da inferioridade racial.

De acordo com Oliveira (2007), foi a partir da Primeira República que as teorias racialistas europeias entraram com força no cenário nacional, delineando o pensamento racial brasileiro, consolidando o racismo científico e fundando histórica e socialmente as desigualdades raciais no nosso país. Já nas décadas de 20 e 30 do século XX, nossa nascente *intelligentsia* sinalizava a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais, e apesar de haver certa desnaturalização do fator raça como único determinante da nação, nesse período, consolida-se o ideal de branqueamento.

Para Guimarães (2003, p. 101, grifo do autor), no pós-30, a sociologia acadêmica, num movimento interpretativo da realidade racial, inaugura uma “[...] nova retórica de raça em que a palavra ‘classe’, já de domínio popular, ganha um sentido acadêmico, weberiano, sendo depois popularizada com esse novo sentido”. Conforme o autor, a subordinação de raça à classe tem fundamento em Donald Pierson, na medida em que afirma que “[...] a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes.” (PIERSON apud GUIMARÃES 2003, p. 101). Nesse sentido, o preconceito não existiria como fenômeno social e a questão racial não pesaria nas oportunidades sociais: negros, brancos e índios transitarium por quaisquer grupos sociais. A ideia de sociedade multirracial transformar-se-ia, mais tarde, na de *democracia racial*, cujas origens remontam a Bastide e Freyre⁵ (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, o Movimento Negro, nos anos 30, já alertava para existência do preconceito racial no Brasil (GUIMARÃES, 2003). Mas é apenas a partir das décadas de 40 e 50 que se inicia uma série de questionamentos quanto à ideia de democracia racial e de subordinação de raça à classe social. Salientamos, nesse sentido, as contribuições do projeto UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a agenda das Ciências Sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2007). Nessa linha, intelectuais como Florestan Fernandes e Costa Pinto passaram a considerar a ideia de democracia racial brasileira, um mito

5 O primeiro a usar a expressão “[...] democracia racial” teria sido Roger Bastide, em 1940. Freire a utiliza em 1962 e contribuiu para sua consolidação (OLIVEIRA, 2007, p. 268).

instaurado entre os intelectuais e também no imaginário do povo. Foi com o surgimento do Movimento Negro Unificado, a partir de 1978, que o discurso da democracia racial passou a ser amplamente enfrentado, reintroduzindo-se a ideia de raça no discurso corrente sobre a nacionalidade brasileira e reivindicando-se a origem africana para identificar a população negra do Brasil (GUIMARÃES, 2003).

Fruto da luta do movimento negro, vivenciamos hoje o que Oliveira (2007) considera uma nova fase do pensamento racial brasileiro, em que o poder público começa a reconhecer a existência do racismo e a implantar políticas para promoção da igualdade racial. Assim, a partir dos anos 90, as primeiras discussões e iniciativas por parte do Estado sobre ações afirmativas e direitos de reparação aparecem, ganhando mais centralidade, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, que, somada à pressão do Movimento Negro, impulsiona a produção de instrumentos que são referências sobre os direitos da população negra, com destaque, na educação, para as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

A consciência desse percurso histórico nos leva a concordar com Abreu, para quem “[...] não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é um espaço privilegiado para isso.” (ABREU, 2010, p. 164). O fato é que o racismo cultivado por séculos interfere na formação de nossas crianças. Na relação com seus pares, negros e brancos crescem construindo ideias preconceituosas e estereotipadas a respeito do que é ser negro e, ao contrário, ideias positivas em relação ao que é ser branco. Como afirma Cavalleiro (2007), o pertencimento racial deve ser considerado um elemento importante na análise do processo de socialização e, a partir dessa, na construção da identidade, do autoconceito e da autoestima. Nesse sentido, pesquisas como as de Cavalleiro (1998, 2007) e Silva e Soares (2013) dão indícios de como as experiências e percepções a respeito do que é ser negro tendem a cristalizar sentimentos e ideias racistas, levando-nos a considerar que a construção do pertencimento racial para a criança negra tem sido fonte de sofrimentos e prejuízos.

1.1 Reflexos no campo educacional

Os avanços no campo teórico e jurídico acumulados no século XXI não expurgaram um imaginário social marcado pela apropriação das teorias raciais europeias dos séculos anteriores, pelo ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial. Na prática, vivenciamos a complexa rede social do *racismo à brasileira*, como nos lembra Munanga (2010, p. 170, grifos do autor): “[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos.’” Além disso,

presenciamos um quadro de desigualdades raciais nos diversos setores da sociedade: saúde, habitação, emprego/renda, etc. Na educação, por exemplo,

[...] alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 85).

A educação como direito de todos está declarada em lei. No Ensino Fundamental, são inquestionáveis os avanços quanto à universalização do acesso em função da Lei nº 11.274/2006, que o amplia para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade. Conforme afirma Oliveira (2014, p. 676), esse processo “[...] coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso.”

Ora, o Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil 2009/2010 expõe as desvantagens da população negra quanto à escolarização. Na Educação Infantil o relatório sinaliza que 20,70% das crianças brancas entre 0 e 3 anos frequentavam creches, ao passo que o percentual de crianças negras nessa mesma faixa etária era de 15,5%. Em relação às crianças entre quatro e cinco anos que frequentavam pré-escolar ou creche, 47% eram brancas e 44,5% negras. No Ensino Fundamental, a taxa bruta de escolaridade reafirma o movimento de universalização, mas revela a presença de uma parcela de alunos, sobretudo negros, acima da idade teoricamente adequada para cursá-la. Nessa etapa há uma diferença de 5,9% em favor dos brancos. Já a vantagem para os brancos no Ensino Médio é de 13,8% em relação aos negros, enquanto no Ensino Superior chega a 19,5% (PAIXÃO, 2011).⁶

Essa breve análise demonstra a necessidade da extração de dados mais precisos e circunstanciais, esclarecimentos sobre os números que emergem, sempre desvantajosos para os negros. É nesse sentido que este artigo busca contribuir, descortinando as desigualdades raciais na realidade educacional de Angra dos Reis e afirmando a necessária atenção à dinâmica dos cotidianos escolares e às políticas públicas e educacionais – que não têm garantido à população negra o direito à educação com igualdade desde a infância.

6 Observa-se que, na população brasileira, os negros são maioria: 47,1% brancos e 51% de negros (IBGE, 2010).

1.2 O município, sua rede escolar e os dados analisados

O município de Angra dos Reis está localizado ao sul do Estado do Rio de Janeiro e possui uma área de 825,088 km² de extensão. Foi “[...] um dos primeiros núcleos conhecidos da Costa Sul de São Sebastião do Rio de Janeiro, em torno de 1502” (CAPAZ apud VASCONCELLOS, 2013, p. 65), e sua história revela grande relevância na economia nacional no período colonial e imperial, sendo marcada, entre outras questões, pela resistência dos indígenas tupinambás no início da colonização e pelos contextos da Diáspora Africana e das memórias do tráfico atlântico na região. Possui, atualmente, referências culturais e simbólicas afro-brasileiras e indígenas expressas, principalmente, por meio de dois territórios étnicos: a aldeia indígena Tekoa Sapukai e a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí.

De acordo com o último Censo Demográfico (IBGE CIDADES, 2014), o município

possui uma população de 169.511 habitantes, sendo: 51,24% brancos, 7,73% pretos e 39,36% pardos, constituindo, assim, 47,09% de negros na população. Em relação aos intervalos etários que serão abrangidos por essa pesquisa: entre cinco e nove anos, 43,44% são negros e 55,07%, brancos; entre 10 e 14 anos, são 48,60% de negros e 50,23% de brancos.

A Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis possui 72 unidades escolares distribuídas nas comunidades de ilhas e nos diferentes bairros localizados no perímetro urbano e rural do continente, ofertando a Educação Básica conforme a legislação vigente.

Nossas análises dizem respeito aos alunos com declaração de cor/raça no Censo Escolar, matriculados no Ensino Fundamental, onde encontramos maior volume e consistência de dados no período compreendido entre 2009 a 2013. Optamos por não trabalhar com os dados da Educação Infantil em função de que até o ano de 2013 o atendimento a essa etapa não havia chegado a 25% da demanda do município, e pelo baixo número de alunos com declaração de cor-raça.

Os dados aqui trabalhados têm como base dois sistemas: o Sistema Educacenso, monitorado pelo MEC/INEP, e o Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis (SIG-SMECT).⁷ O quesito cor/raça está presente no Censo Escolar desde 2005. Por ser um campo que permite a não declaração, por vezes, os funcionários responsáveis pelo seu preenchimento não realizam a consulta a quem está fazendo a matrícula, deixando

7 Os dados de cor/raça do Censo Escolar foram importados do Sistema Educacenso e sincronizados ao SIG-SMECT-AR, o que tornou possível a construção dos indicadores.

de preenchê-lo. Apesar disso, o número de alunos com declaração de cor/raça no âmbito dessa pesquisa nos possibilitou trabalhar com quantitativos consideráveis para sua validação.⁸

As questões aqui problematizadas são analisadas com base no percentual de declarados brancos, pretos e pardos.⁹ Na busca pela configuração dos percursos escolares optamos por trabalhar com os indicadores educacionais de reprovação, distorção idade-ano e adequação ao sistema de ensino com base nas definições adotadas pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e por pesquisadores da área.¹⁰ O uso desses indicadores como eixo de análise foi adotado em função de sua capacidade de evidenciar, problematizar e explicar a realidade educacional, consistindo em importante recurso no planejamento e na execução de políticas públicas e educacionais que tenham por base a construção de justiça social e racial.

3 Percursos escolares de negros e brancos na Rede Municipal de Angra dos Reis

Passamos a analisar os percursos escolares dos alunos com declaração de cor-raça cursando o Ensino Fundamental no período de 2009 a 2013¹¹, observando primeiro a distribuição racial dos estudantes e depois os indicadores citados. Finalizamos com uma análise sobre a evolução desses indicadores, com a pretensão de contrastar a dinâmica dos percursos dos estudantes, por cor. Os dados estão consolidados em tabelas que examinam os indicadores mencionados no cruzamento do ano letivo com o ano de estudo¹².

-
- 8 Os números correspondem a: 60% dos alunos, em 2009 e 2010, 69%, em 2011, 66%, em 2012 e 65%, em 2013. O aumento nas declarações de 2011 ocorreu em função de nova consulta realizada por meio de uma *Ficha de complementação de dados do Censo Escolar* para validação ou correção dos dados no sistema operante.
 - 9 Nos percentuais de brancos e negros (pretos e pardos) não estão incluídos o número de alunos especiais nem os presentes nas turmas multianuais. O percentual de declaração amarela e indígena no Censo Escolar não chega a 1% no período em questão, e não será foco da pesquisa.
 - 10 Para todos os indicadores, ver em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>>, <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>.
 - 11 Em função da qualidade dos dados, os indicadores de reprovação e de distorção foram analisados com base em uma série mais curta, mas dentro do mesmo intervalo.
 - 12 Ao usarmos a expressão *ano letivo*, referimo-nos ao período oficial de aulas determinado no calendário municipal, ou seja: ano letivo de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Reservamos a denominação *ano* (que substitui a nomenclatura *série*) para designar o ano de escolaridade cursado pelos alunos: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano.

3.1 Distribuição racial dos estudantes

As duas tabelas a seguir permitem analisar a distribuição racial dos estudantes nas séries iniciais e finais do Fundamental. Elas correlacionam cor/raça, ano letivo e ano de escolaridade. As diferentes cores utilizadas referem-se à possibilidade da análise diagonal das tabelas. Os percentuais com cores iguais indicam a sequência de um ano de escolaridade para outro no decorrer da série histórica. Ressalta-se que se deve considerar as possibilidades de reprovação, abandono e de ida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, os alunos não avançam para o ano seguinte na mesma proporção.

Tabela 1 - Alunos segundo declaração de cor/raça nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal – Angra dos Reis, 2009 a 2013

Ano Letivo	Cor/raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
2009	Branco	54,13	63,77	63,92	71,05	70,07
	Negro	45,48	35,82	36,08	28,9	29,93
2010	Branco	49,54	57,17	62,65	64,21	70,27
	Negro	49,93	42,42	37,03	35,79	29,61
2011	Branco	49,49	49,67	53,68	57,3	58,11
	Negro	49,43	49,25	45,75	42,04	41,1
2012	Branco	52,44	50,49	49,32	53,35	55,77
	Negro	47,13	48,84	49,73	46,09	43,24
2013	Branco	53,04	52,92	49,43	51,14	53,85
	Negro	46,46	46,58	49,75	47,92	45,55

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria das autoras.

Inicialmente, em uma análise global da tabela, observamos a preponderância de brancos sobre negros, salientando que em 2009 e nos três últimos anos de 2010 as diferenças são muito acentuadas. Mais detidamente, ao analisar a presença de negros e brancos por ano de escolaridade, nota-se que em 2010 e 2011 existe relação de igualdade entre os dois grupos no 1º ano, ao contrário

da diferença observada de, aproximadamente, 8%, em 2009. Essa relação de igualdade mantém-se entre os alunos do 2º ano, em 2011, e do 3º ano, de 2012 e de 2013, refletindo uma continuidade longitudinal da tendência.

A partir do 2º ano, em 2009 e 2010, e do 3º ano, em 2011, há uma progressiva diminuição do percentual de negros na medida em que avançam os anos de escolaridade. A redução do percentual de negros, em cada ano letivo, sugere que já nesse segmento do Ensino Fundamental inicia-se um silencioso e sutil esvaziamento dos negros nos bancos escolares. O 5º ano, último desse segmento, é o que chama mais atenção nesse sentido: nos anos de 2009 e 2010, por exemplo, a diferença entre os negros e brancos era de quase 40%. Entretanto, fica próxima de 8% no ano de 2013, uma queda de quase 32%.

A série histórica (2009-2013) demonstra diminuição da assimetria em todos os anos de escolaridade, ficando os percentuais muito próximos aos dados da população residente no município em idade escolar. Posteriormente, refletiremos sobre esse fenômeno.

**Tabela 2 - Alunos segundo declaração de cor/raça nos
Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal- Angra dos Reis, 2009 a 2013**

Ano letivo	Cor/raça	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2009	Branco	62,75	68,51	67,39	70,42
	Negro	37,1	31,55	32,1	29,38
2010	Branco	67,22	65,38	67,71	70,98
	Negro	32,7	34,51	32,14	29,02
2011	Branco	62,71	61,08	61,48	61,73
	Negro	36,6	38,5	37,68	37,76
2012	Branco	58,07	63,29	61,03	63,80
	Negro	41,33	36,31	38,65	35,43
2013	Branco	57,06	58,81	61,73	60,77
	Negro	42,14	40,51	37,77	39,23

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria da autora.

Nesse caso, observamos que, em todos os anos de escolaridade, o percentual de brancos é expressivamente superior ao de negros. Nos anos letivos de 2009 e 2010, com exceção do 8º ano, em 2009, e do 7º ano, em 2010, há uma gradativa diminuição no percentual de negros, na medida em que avançam os anos de escolaridade. Já em 2011, pode-se dizer que há certa constância entre os dois grupos. Em 2012 e 2013, novamente há diminuição no percentual dos negros, conforme o avançar dos anos de escolaridade, com exceção do 8º ano, em 2012, e do 9º ano, em 2013.

A análise das duas tabelas mostra uma redução da assimetria entre negros e brancos se analisamos cada ano de escolaridade de 2009 para 2013 (na vertical), mas não entre o 1º e o 9º ano na série histórica (na horizontal). A quase simetria existente entre crianças brancas e negras no 1º ano dá lugar, no 9º ano do Ensino Fundamental, à diferença de mais de 40%, em 2009 e 2010, de 23,97%, em 2011, de 28,37%, em 2012, e de 21,54%, em 2013.

Por fim, os dados mostram que o Ensino Fundamental não está universalizado para crianças e adolescentes negros em Angra dos Reis. Tomando os percentuais de negros entre cinco e 14 anos, apenas num caso excepcional – último ano das séries iniciais no último ano civil estudado (2013) – encontramos cobertura universal dessas crianças. Não nos ocorre, por outro lado, que a exiguidade dessa presença seja tributária de uma possível maior presença de crianças e adolescentes negros no setor privado...

Passemos, agora, à análise dos indicadores em separado, com o intuito de qualificar a compreensão dos dados anteriores.

3.2 Percentuais de reprovação

A próxima tabela permite analisar o percentual de reprovação dos alunos em 2010 e 2011. De acordo com a conceituação adotada, consideram-se reprovados os alunos que não avançaram para o ano de escolaridade seguinte ao final de cada ano letivo.

**Tabela 3 - Percentual de reprovação dos alunos do
Ensino Fundamental segundo declaração de cor/raça – Angra dos Reis, 2010 e 2011**

Ano Letivo	Cor/Raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	Branços	18,90	13,87	12,95	12,70	7,52	21,69	17,99	15,92	9,80
	Negros	20,22	14,09	17,75	17,38	12,85	29,64	27,27	15,69	6,25
2011	Branços	6,77	3,10	14,38	13,86	10,55	23,18	21,28	16,74	12,86
	Negros	7,05	3,99	14,50	13,24	10,55	25,00	25,69	19,66	10,14

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Em 2010, na maioria dos anos de escolaridade, os alunos negros possuíam maior percentual de reprovação. Em 2011, ocorre diminuição na assimetria entre os dois grupos, com redução drástica nos percentuais do 1º e 2º ano, em função da adoção da Política de Progressão Continuada nos Estudos¹³ do 1º ano para o 2º e desse para o 3º, conforme previsto nas Resoluções CNE n.º 7/2010 e SMECT-AR n.º 2/2011.

Para os dois grupos é no 6º e no 7º ano que existe maior número de reprovações, o que pode ocorrer devido às dificuldades de adaptação ao novo segmento de ensino e/ou lacunas no processo ensino-aprendizagem. É relevante observar, ainda, a queda no percentual dos negros do 3º ao 7º ano entre 2010 e 2011, anos em que não se tem progressão nos estudos, fenômeno que requer maiores reflexões e análises. Uma hipótese otimista poderia falar de maior sucesso escolar nesses anos. Outra, pessimista, poderia falar de abandono escolar, e, portanto, de expurgo nesses números.

3.3 Distorção idade-ano de escolaridade

Os percentuais apresentados nesse indicador consideram em distorção um aluno com dois anos ou mais acima da idade esperada para o ano de escolaridade em que está matriculado.

13 Os percentuais de reprovação de 2011 equivalem aos alunos que não tiveram a frequência mínima de 75% do total de horas letivas exigida por lei. Vide LDBEN N.º 9.394/96, art. 24, inciso VI.

Tabela 4 - Percentual de alunos segundo declaração de cor/raça com distorção idade-ano no Ensino Fundamental da Rede Municipal - Angra dos Reis, 2010 a 2013

Ano letivo	Cor/raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	Branços	10,99	18,99	19,77	23,00	19,38	27,27	28,76	17,88	16,67
	Negros	8,51	15,23	23,06	28,94	28,06	44,9	41,35	29,30	11,54
2011	Branços	15,44	16,13	19,90	22,42	22,67	27,97	24,00	22,37	15,98
	Negros	19,02	14,75	21,4	22,38	28,06	37,36	36,11	30,48	20,72
2012	Branços	2,64	6,76	23,59	22,31	24,74	31,31	24,78	20,37	16,88
	Negros	3,73	7,95	21,79	29,28	23,73	34,06	30,67	23,35	23,79
2013	Branços	1,72	3,83	13,57	26,22	22,28	31,85	28,79	21,88	16,74
	Negros	3,82	4,48	16,84	26,13	29,42	32,41	30,66	25,22	20,85

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria da autora.

Ao analisar os índices percebemos que em quase¹⁴ todos os anos de escolaridade, de 2010 a 2013, os alunos negros possuem maior percentual de distorção, sendo assim, o grupo com mais possibilidade de completar 15 anos sem terminar o Ensino Fundamental. Percebe-se, ainda, que o 6º e o 7º ano têm os percentuais mais elevados e, não por coincidência, também possuem os maiores percentuais de reprovação. Em 2010, encontramos o maior índice de distorção dos alunos negros: 44,9% no 6º ano, uma diferença de 17,63 % a mais que os alunos brancos.

No decorrer da série histórica, em todos os anos de escolaridade houve redução no percentual de distorção dos alunos negros, com exceção do 5º e do 9º ano. Apesar disso, em 2013, o grupo dos alunos negros continuou em desvantagem em relação ao dos alunos brancos. Nessas análises, e isso é muito importante, não podemos descartar as hipóteses de a ida dos jovens para a EJA e/ou do abandono escolar estarem diminuindo os percentuais. Por outro lado, aqui também se nota o reflexo da progressão continuada e, por isso, esse indicador deve ser complementado com o seguinte.

14 Encontramos exceções no 1º, 2º e 9º ano, em 2010, 2º e 4º, em 2011, 3º em 2012 e 4º, em 2013.

3.4 Percentual de adequação dos alunos ao sistema de ensino

Esse indicador analisa o percentual de alunos que frequenta a escola dentro do ano de escolaridade esperado: seis anos de idade no 1º ano, sete anos no 2º ano, e assim sucessivamente. São considerados também como adequados os alunos que se encontram adiantados em relação à série/ano (PAIXÃO, 2011).

**Tabela 5 - Percentual de adequação dos alunos do
Ensino Fundamental com declaração de cor/raça – Angra dos Reis, 2010 a 2013**

Ano Letivo	Segmento	2010	2011	2012	2013
Branco	Anos Iniciais	58,79	59,96	66,03	70,49
	Anos Finais	53,55	53,54	53,52	50,18
Negro	Anos Iniciais	56,68	56,93	62,73	65,81
	Anos Finais	37,60	42,71	45,70	47,05

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Em todos os anos letivos o percentual de alunos negros com idade adequada ao sistema de ensino é inferior ao percentual de brancos, com considerável relevância nos Anos Finais no início da série.

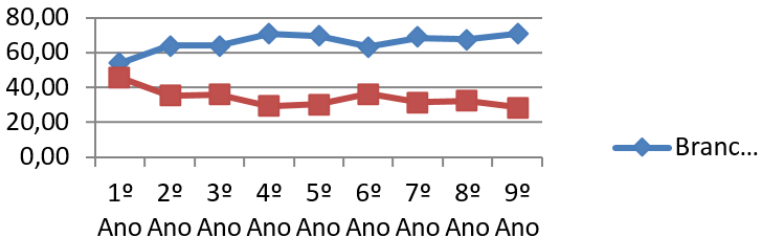
Nos Anos Iniciais, a assimetria entre os dois grupos fica em torno de 3%, de 2010 a 2012, e aumenta para quase 5%, em 2013. Nos Anos Finais, em 2010, o percentual de brancos adequados era superior ao dos negros em quase 16%. No fim da série a diferença diminui em função da manutenção do percentual dos brancos, de 2010 a 2012, e queda de 3%, em 2013, fenômeno que também necessita de maiores reflexões e fatores explicativos.

Segundo Paixão (2011), a taxa de adequação no Brasil entre os alunos de seis a dez anos (Anos Iniciais) é de 59,6% para os brancos e de 50,6% para os negros e para os estudantes de 11 a 14 anos (Anos Finais) é de 54,3% entre os brancos e de 37,7% entre os negros. Nesse sentido, observa-se que os dados da Tabela 5 apontam vantagem para os alunos negros da rede municipal de Angra dos Reis em relação à média nacional, em função do aumento no percentual de adequação dos alunos negros, em torno de 9%, em todo o Ensino Fundamental, no decorrer dos anos letivos. Ainda assim, no fim da série histórica, os alunos negros permanecem em desvantagem em relação aos alunos brancos, também por esse indicador. Passamos, agora, a uma análise comparativa global dos percursos.

3.5 Análise global dos percursos escolares de negros e brancos

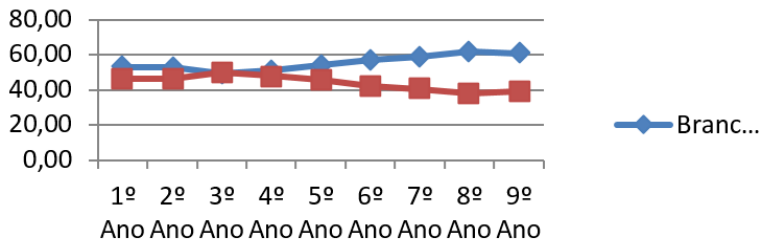
Os gráficos a seguir, articulados aos dados referentes aos indicadores de reprovação, distorção e adequação, nos permitem visualizar o fenômeno em estudo no Ensino Fundamental, no primeiro e no último ano da série histórica.

Gráfico 1 - Cor/raça no Ensino Fundamental da Rede Municipal 2009 – Angra dos Reis



Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR.

Gráfico 2 - Cor/raça no Ensino Fundamental da Rede Municipal 2013 – Angra dos Reis



Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR.

No gráfico de 2009, percebe-se que a assimetria¹⁵ racial vai se desenhando já a partir do 2º ano e mantém-se presente até o 9º ano. O percentual de alunos negros reduz conforme avançam os anos de escolaridade. Ao compararmos os dois gráficos, notamos que, de 2009 para 2013, o percentual de negros e brancos se aproxima (com relevância do 1º ao 5º ano), parecendo corrigir a assimetria entre os dois grupos no decorrer do período. Ainda assim, nos Anos Finais observamos desvantagens para os negros em todos os anos de escolaridade. A diferença entre os grupos chegou a 40% no 9º ano, em 2009. Já os percentuais de negros e brancos do 1º ao 5º ano, em 2013, seguem a tendência demográfica.

15 A assimetria evidencia-se pela distância entre as linhas de brancos e negros.

Dentre as explicações para a aproximação dos percentuais está o fenômeno de enegrecimento nas declarações de cor/raça no Brasil, evidenciado pelo aumento nas declarações de pretos e pardos. Oliveira e Sacramento (2010) acreditam que

[...] esta alteração tenha ocorrido como conseqüência da atuação do movimento negro e da intensificação das discussões provocadas pelas políticas públicas para promoção da população negra na última década do século XX e nesta primeira década do século XXI. Sugere-se que tais fatos possam ter provocado maior rigor por parte dos declarantes, na busca de suas origens raciais. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 229).

Vale lembrar que, em 2011, a atualização dos dados do Censo Escolar na Rede Municipal resultou na inserção de novas declarações de cor/raça dos estudantes e algumas alterações nas que já existiam. Adicionalmente, consideramos outro fator com forte poder explicativo para a aproximação dos percentuais nos Anos Iniciais: a política de progressão continuada nos estudos na alfabetização. Os percentuais relativos a 2013 parecem refletir os impactos dessa política, pois, com percentuais semelhantes de reprovação (como vimos em 2011), negros e brancos avançam para o ano seguinte na mesma proporção.

Finalmente, e aqui deixamos talvez nossa hipótese mais original, os gráficos também mostram que há aparente correção da assimetria entre os grupos do 3º ao 5º ano e em menor proporção do 6º ao 9º ano. Nesses anos, conforme salientamos, pode haver reprovação em função de percalços no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que a reprovação maior no grupo de negros pode estar aumentando o número de negros no ano letivo seguinte. Por exemplo: alunos negros do 7º ano, de 2012, ao ficarem retidos, aumentam a proporção de negros do 7º ano, em 2013, causando um efeito ilusório de simetria racial, o que requer estudos posteriores sobre reprovação para comprovação.

Nossos achados não nos permitem passar ao largo de uma interpelação sobre a construção dos números que compõe a apregoada universalização do Ensino Fundamental. Cifras, aparentemente promissoras, podem ocultar graves perversidades na escolarização de crianças negras: os 98,4% de estudantes matriculados, uma vez que não se expurgam as reprovações, não contemplam distorções ou adequações, irmanam situações absolutamente díspares. Os superlativos percentuais de negros em comparação com os

de brancos nos indicadores de desvantagens na escolarização são tão mais terríveis quanto relembramos que, tanto na faixa etária considerada quanto no sistema escolar, há mais brancos que negros em Angra dos Reis. Vale dizer: se houvesse correlação entre cor – tanto na população quanto nas escolas – e incidentes ou indicadores educacionais, os valores deveriam ser invertidos.

Acreditamos que devemos ser mais exigentes em relação ao conceito de universalização, não apenas para honrar seu campo semântico, como para evidenciar as distorções a serem sanadas nesse basilar nível de ensino. Acreditamos, de igual maneira, que o caso de Angra dos Reis não se constitua em exceção nacional, e sim na regra. Defendemos que, antes ou simultaneamente à mencionada fronteira da qualidade da universalização a ultrapassar (OLIVEIRA, 2014), seja também considerada a fronteira racial, claramente desigualada na trajetória escolar desde a infância negra. Caso contrário, o conteúdo da universalização aqui adotado (CURY; FERREIRA, 2010; ORTIZ, 2007) será tão retórico e inócuo para a consecução da educação como um direito, quanto a afirmação de que somos todos humanos ou de que somos todos brasileiros e, por isso, iguais perante a lei e as oportunidades educacionais.

Não menos importante – apesar de a análise global dos percursos escolares dos alunos demonstrar uma aproximação no percentual entre os dois grupos, sugerindo correção da assimetria, redução do percentual de reprovação e de distorção idade-ano de escolaridade dos alunos negros – é destacar que esse coletivo ainda é o mais propenso a completar 15 anos sem terminar o Ensino Fundamental, a migrar para a EJA e ao abandono escolar.

Nesse sentido, os achados da pesquisa associam-se ao processo mais amplo de racialização de nossa sociedade (MUNANGA, 2010), o qual penaliza os negros, de forma mais grave, crianças e adolescentes negros, conforme sinalizaram Cavalleiro (1998, 2007) e Silva e Soares (2013). Se no processo mesmo de socialização, crianças e adolescentes negros vivenciam em nosso país; processos de erosão de sua identidade racial, a escola tende a reproduzi-los ou a reforçá-los. No entanto, acreditamos que essa mesma escola, provida de crítica suficiente sobre sua ação, pode superar esse limite e atuar como vetor de garantia de mais igualdade na diversidade. Ressalvamos que a construção de uma sociedade justa e equânime não é papel exclusivo da educação, mas ela é, sem dúvida, fundamental nesse processo.

Concluindo

Um mergulho nos números, assim como um mergulho nas águas da baía de Angra, aprofunda e integra olhares. Muitas vezes, a primeira e exuberante visão da superfície é contrastada pelo que se encontra invisível à linha dos olhos. Mas uns e outros, visível e invisível, oculto e revelado, compõem uma totalidade, que, para ser compreendida e modificada, torna urgente a prática do mergulho.

O estudo dos dados da Rede Municipal de Angra dos Reis revelou:

1. A emergente necessidade de formação sobre a importância da declaração de cor-raça no Censo Escolar e de ações voltadas para efetivação de seu preenchimento no ato das matrículas, possibilitando análises mais consistentes da realidade educacional, especificamente das desigualdades raciais.
2. A redução nos percentuais de distorção idade-ano dos alunos declarados negros não impede que esse grupo ainda seja maioria em defasagem no seu percurso escolar.
3. Não obstante o aumento no percentual de adequação ao sistema de ensino, os negros ainda são maioria fora da faixa de idade adequada para cursar o Ensino Fundamental.
4. A aproximação dos percentuais entre os dois grupos pode estar relacionada:
 - a. ao fenômeno de enegrecimento da população, na busca de suas origens raciais;
 - b. à adoção da Política de Progressão Continuada, que gera dúvidas quanto a estar reduzindo a desigualdade ou escondendo-a efetivamente;
 - c. ao reflexo das práticas pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades raciais na educação;
 - d. à reprovação mais elevada entre os alunos negros do 3º ao 9º ano, o que aumentaria os percentuais de negros a cada ano letivo.
5. Apesar da crescente proximidade dos percentuais de brancos e negros do Censo Escolar com os dados do último Censo populacional, há mais brancos do que negros com declaração de cor/raça no Censo escolar e, possivelmente, nos bancos escolares.
6. A necessidade de relativizar o conceito de universalização para um nível de ensino, especialmente o Fundamental, em face das disparidades de conteúdo racial percebidas.

Resta-nos, ainda, levantar algumas reflexões sobre o papel da escola e das instâncias governamentais mediante tais evidências. Como ponto de partida, salientemos o absolutamente relevante papel da educação na contemporaneidade.

Efetivamente, a chamada “[...] sociedade de conhecimento [...]” (COSTA, 2012, p. 55) – com o alargamento da escolaridade ao conjunto das populações, o prolongamento crescente dos anos e níveis de formação escolar e a incorporação intensa dos saberes formais no cerne da atividade econômica – constitui as qualificações escolares em recursos centrais nos quadros de existência social atuais e em vetores fundamentais das oportunidades de vida. Entretanto, as dinâmicas de interconexão entre as diferentes dimensões das desigualdades, dentre elas as raciais, podem conduzir quer à acentuação, quer à atenuação, quer, ainda, à reconfiguração das desigualdades.

Nesse sentido, o enfrentamento da desigualdade racial constitui condição para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e diversa. Quijano (2005), no âmbito das discussões sobre a *colonialidade do poder*, defende que toda democratização da sociedade na América Latina só pode ocorrer, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico, como uma descolonização e como uma redistribuição do poder:

Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as classes sociais, na América Latina, têm ‘cor’, qualquer ‘cor’ que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. [...] A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política. (QUIJANO, 2005, p. 125-126, grifos do autor).

Para Ianni (2004), a questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanente. Modificada pelas situações, pelas formas de sociabilidade e pelos jogos das forças sociais, reitera-se continuamente, revelando, de forma particularmente evidente, “[...] como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade

e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação.” (IANNI, 2004, p. 21). Acrescenta, entretanto:

Mas é possível imaginar que esses problemas ou enigmas podem ser fermentos de outras formas de sociabilidade, outros jogos de forças sociais, outro tipo de sociedade, outro modo de produção e processo civilizatório com os quais se põe em causa a ordem social burguesa prevalecente, revelando-se a sua incapacidade e impossibilidade de resolvê-los, reduzi-los ou eliminá-los. Sim, esses problemas ou enigmas podem ser tomados como contradições sociais abertas, encobertas ou latentes, permeando amplamente o tecido das sociedades nacionais e da sociedade mundial, com os quais se fermenta a sociedade do futuro. (IANNI, 2004, p. 12).

Acreditamos que a eficácia desse fermento passa pela coexistência de políticas universalistas e diferencialistas, comprometidas com os valores da igualdade e do direito à diferença na educação. A contribuição de Rosa (2007, p. 19) converge com essa posição, ao afirmar que é necessário “[...] propor no âmbito do Ministério da Educação uma política mais orgânica de ações afirmativas que combatam a evasão dos negros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio”, de forma a que o Estado não se isente de sua função declarada no art. 206 da Constituição Federal: garantir a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Isso significa atuar, desde a infância, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Por esse motivo, preocupa-nos severamente o fato de que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 contemple essa problemática em apenas uma meta, e, na nossa visão, de forma equivocada:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (BRASIL, 2014).

O que salta aos olhos é a faixa etária em que o poder público espera realizar essa operação: entre 18 a 24 anos (!), momento em que a desigualdade está mais do que consolidada. Nosso trabalho mostra, pelo contrário, que a gênese do

problema ocorre anos antes. Dessa forma, a proposta do governo não ataca a desigualdade em sua origem e em suas causas, mas como consequência de um processo, nesse caso interminável, de produção de assimetrias. Por esse motivo, insistimos novamente, não podemos deixar de salientar a importância de ampliar o debate sobre o enfrentamento da desigualdade racial na escola e na sociedade.

Como nos aponta Cavalleiro (2007), uma sociedade racista conta com mecanismos estruturados de discriminação racial que interferem no processo de socialização das crianças desde a mais tenra idade. Portanto, é fundamental que a escola, reconhecendo seu potencial transformador, possibilite durante toda a infância, ou seja, desde o início da Educação Básica, a experiência de currículos que tenham por base a diversidade racial a partir da desnaturalização das desigualdades, da releitura de processos históricos, da inclusão da diversidade étnico-racial nos materiais didáticos e de literatura, do combate às atitudes preconceituosas e discriminatórias a fim de assegurar o trato digno de todos e contribuir com a construção do autoconceito positivo e da autoestima elevada para crianças e adolescentes negros.

Nesse debate, as estatísticas terão papel insubstituível. “Mas os números, se torturados, dirão o que o seu carrasco mandar. Só um debate com paredes de vidro denunciará os algozes, e reporá a verdade.” (RAMOS, 2014, p. 172). Entendemos ser esse o caso dos números da universalização. Torturados, compõem uma estatística vistosa. Trabalhados numa perspectiva mais fina e atenta aos incidentes ou indicadores educacionais, como os que aqui propusemos, erguerão paredes de vidro que evidenciarão verdades desconcertantes, como a desigualdade racial experimentada pelos negros desde a infância em nosso país, e, nesse sentido, reporão as condições de um debate emancipatório.

Assim sendo, defendemos que mais trabalhos sejam realizados nessa linha, de forma a evidenciar a perversa e cotidiana estrutura dentro da qual o êxito é tão natural e linear para uns e não para outros. Para uns, uma trajetória de boas memórias escolares, para outros um percurso acidentado e penoso, a ponto de usurpá-los da conclusão do ensino básico, antecipando um destino absolutamente distanciado dos preceitos de justiça racial e social que perseguimos.

Referências

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.). Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, Alternativa/EDUFF, n. 12, p. 161-167, 2010.

ALADRÉN, Gabriel. Tráfico de escravos e escravidão na América Portuguesa. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.). Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, Alternativa/EDUFF, n. 12, p. 70-79, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014.htm>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. In: COSTA, Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da. (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. 1. ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

COSTA, António Firmino da. **Desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Mundos Sociais - CIES/IUL, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio M. Obrigatoriedade da educação das crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**: estudos sobre educação, São Paulo, ano xvii, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27901/29673>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

IANNI, Otávio. A dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 3 jan. 2015.

IBGE. 2014. **PNAD 2013 retrata mercado de trabalho e condições de vida no país**. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

IBGE CIDADES. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

LIMA, Mônica. História da África. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.). Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, ALTERNATIVA/EDUFF, n. 12, p. 23-68, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.). Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, n. 12. Alternativa/EDUFF, RJ: 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, EdUFF/Quartet, n. 9, p. 257-282, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira. Raça, Currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação. O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, Alternativa/EDUFF, n. 12, p. 205-287, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 7-16, jan./abr. 2007.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires; Argentina, set. 2005. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

RAMOS, Pedro Nogueira. **Torturem os números que eles confessam:** sobre o mau uso e abuso das Estatísticas em Portugal, e não só. Coimbra: Almedina, 2014.

ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na Educação Básica. In: BRAGA, Maria Lúcia de S.; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: DE, SECAD/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.proposta.curricular.sed.sc.gov.br/pdfs/Vol29_ed1_OPrograma.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

SILVA, Santuza Amorim da. SOARES, Lucineide Nunes. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: REUNIÃO NACIONAL da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21>. Acesso em: 30 out. 2014.

VASCONCELOS, Márcia Cristina de. Uma reflexão sobre a demografia de livres e de escravos no litoral sul-fluminense: Angra dos Reis, século XIX. **Recôncavo**: revista de história da UNIABEU, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 64-76, jul./dez. 2013.

Recebimento em: 03/02/2015.

Aceite em: 20/08/2015.

Fenomenologia merleau-pontyana: mulheres Xavante e os processos metodológicos da pesquisa

Merleau-Pontian phenomenology: Xavante women and the methodological processes of the research

Maria Aparecida REZENDE¹

Resumo

Abstract

Este texto resulta de uma investigação científica, realizada com mulheres da etnia Xavante do âmbito da aldeia Pimentel Barbosa, em Mato Grosso. Objetiva-se, por meio desse recorte, desdobrar um diálogo acerca da fenomenologia merleau-pontyana e os processos metodológicos utilizados no decurso da pesquisa. Focaliza questões interligadas à educação das mulheres Xavante, detalhando, na prática, a metodologia desenhada junto a elas. Os fundamentos teóricos das análises se pautam em autores basilares como Merleau-Ponty, Geertz, Souza Santos, Capalbo entre outros. Os resultados apontam o entrecruzamento da construção metodológica, pelas mulheres Xavante, com a concepção de metodologia merleau-pontyana.

This text is the result of a scientific investigation, conducted with women from the Xavante ethnicity within the Pimentel Barbosa village, in Mato Grosso. It aims through this text excerpt to unfold a dialogue about Merleau-Ponty's phenomenology and the methodological processes used during the course of the research. It focuses on issues interlinked with the education of the Xavante women, detailing in practice, the methodology designed together with them. The theoretical foundations of the analyses are based on significant authors such as: Merleau-Ponty, Geertz, Souza Santos, Capalbo to name a few. The results point to the interweaving of the methodological construction, by the Xavante women, with Merleau-Ponty's design methodology.

Palavras-chave: Metodologia Fenomenológica. Mulheres Xavante. Educação.

Keywords: Phenomenological Methodology. Xavante Women. Education.

1 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação/IE, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Área:- Educação sob o enfoque em Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; EaD; PIBID em EaD. Disciplinas ministradas: Antropologia, Relações Etnicas Raciais; Currículo; Didática e Educação Escolar Indígena. Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMT. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.365, Boa Esperança, Cuiabá, MT. CEP. 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8431. Email: <rezemelo@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 749-765	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Neste texto, procuramos desdobrar um diálogo acerca da fenomenologia merleau-pontyana e os processos metodológicos utilizados no desenvolvimento de uma pesquisa de campo, realizada com mulheres da etnia Xavante, da aldeia Pimentel Barbosa, situada no estado de Mato Grosso, cujo período de execução ocorreu no triênio 2009-2012, para fins de doutoramento.

Importa frisar que a fenomenologia concebe a ligação entre sujeito e objeto como dimensão originária do ser que é *relação*, de sorte que os pólos correlatos da relação intencional da consciência expressam e constituem a carne do ser humano. Sobre esse tema, ao longo de seus escritos, a filósofa da fenomenologia, Creusa Capalbo (2008), descreve essa relação entre o mundo, a natureza e a humanidade como incindível. Nesse elo, o universo da ciência vai se consubstanciando através do mundo vivido e percebido pelo corpo próprio das pessoas. Para a filosofia fenomenológica, a carne do corpo humano é diferente da carne da natureza, pois somente ela [a carne do corpo humano] pode se tocar e se apreender como sujeito pessoal e não como objeto.

A fenomenologia convida-nos a deixar que as essências se manifestem na transparência dos fenômenos, quer do ponto de vista da percepção, quer do meio sociocultural, histórico e religioso. Adotamos uma atitude de acolhimento do outro por colocarmo-nos diante do outro para compreendermos suas opiniões e ideias.

A pesquisa, no viés da fenomenologia, volta-se aos atos do sujeito. Do ponto de vista epistemológico, a fundamentação do método fenomenológico compreende o saber sobre o que é a consciência humana. A consciência, para essa filosofia, tem um movimento de imanência e de transcendência, de modo que a primeira é mergulho no interior e para dentro e a segunda é transpassamento e ultrapassagem das coisas e de si, para fora. Nesse sentido, a relação com o outro é humana, é aberta ao mundo e aos outros e não se fecha em uma única possibilidade. A humanidade, sobremaneira na fenomenologia, compreende a naturalidade do humano, e não é um antropocentrismo.

Esse contexto fenomenológico descortinou a possibilidade de realizar uma pesquisa, já em parte descrita em papel e no corpo, acerca de vivências que não se apresentavam nuas, mas vinham carregadas de intenções e de percepções de quem já não desconhecia corporalmente esse terreno. Para acompanhar a metodologia usada nesta pesquisa já concluída formalmente, é preciso apresentar as quatro fases que a organizaram.

A primeira, muito tímida, em que fotografa a vivência da pesquisadora nas aldeias da Terra Indígena Pimentel Barbosa, situadas à época entre os municípios

de Ribeirão Cascalheira e Canarana, Mato Grosso, no período de 1998 a 2000. É importante ressaltar que o foco não eram as mulheres, contudo, existia o convívio com elas, e isso não podia ser ignorado.

A segunda fase destinou-se, com intensidade, aos estudos bibliográficos e a outros procedimentos, como a participação nas disciplinas realizadas durante o curso no Programa de Pós-Graduação em Educação, que nos fez refletir sobre o tema escolhido pelas mulheres nessa fase de estudo e as idas para a aldeia, ao mesmo tempo. Também há de ressaltar a constante interação com as mulheres dessa etnia, embora de outras aldeias, por meio de conversas informais, mas importantes para a compreensão da pesquisa, visando mediar esse vivido dos outros e outras com o pensado. Todas essas ações trazem contribuições que ajudam a entender um pouco mais desse povo nas poucas pesquisas realizadas com mulheres, ainda que nenhuma delas fosse colocada como protagonista da pesquisa.

A terceira refere-se ao retorno da pesquisadora à aldeia Pimentel Barbosa, considerada aldeia mãe, lugar que deu origem a todas as outras situadas no interior da Terra Indígena Pimentel Barbosa, concretizando a proposta solicitada pelas mulheres, que era a de escrever um livro mostrando o cotidiano das Xavante. O livro, segundo elas, seria material de pesquisa da escola como um instrumento de fortalecimento da cultura dos *A'uwẽ*. A ideia foi assumida somente em 2009, mas de modo cuidadoso, *assuntando*² se ainda havia interesse por parte das mulheres e também da comunidade acerca da pesquisa. Ao consultá-las sobre a execução da pesquisa no contexto da aldeia e a possibilidade de suas participações, elas manifestaram grande interesse, pois esperavam que a pesquisadora aludisse ao prometido.

A quarta e última fase, período de desenvolvimento da pesquisa de campo até sua defesa pública na academia, bem assim a defesa na aldeia com a participação das mulheres, que apresentaram junto com a pesquisadora a metodologia do período da pesquisa e reafirmaram a importância do que elas chamavam de *projeto*, que deveria culminar na construção de um livro.

Desde o início da pesquisa, as próprias mulheres tomaram os caminhos e seguiram rumo àquilo que elas chamavam de “projeto para contar a vida das mulheres *A'uwẽ*”. Este estudo teve, pois, o propósito de atender ao pedido das idosas: registrar *por escrito* a educação feminina Xavante, na intenção de torná-la um subsídio para pesquisa às gerações futuras.

2 Colocar-se, de maneira jeitosa, por dentro de um assunto, para melhor compreendê-lo no seu contexto.

Todas as atividades desenvolvidas por elas e registradas ao longo da pesquisa mostram a preocupação da mulher *A'uwẽ* em sustentar um cotidiano voltado para sua cultura. Os símbolos culturais desse povo se mantêm vivos, pelo cuidado delas. Nesse estudo com as mulheres é preciso considerar suas relações com as simbologias existentes em sua cultura e religiosidade – o sagrado³ não pode ficar fora de suas relações sociais, que as identifica como mulheres Xavante. Essa identidade é construída junto com sua convivência social e no contexto sociocultural, político e econômico. Partilhamos, entretanto, que é mais que um lugar, é também um tempo e, sobretudo, uma relação.

As trilhas dos caminhos da pesquisa e o fortalecimento da cultura *A'uwẽ*

Essa metodologia, pensada pelas mulheres, tonifica o pensamento merleau-pontyano. Atesta a teoria pensada por Merleau-Ponty (2006, p. 3) de que o universo e o mundo estão juntos, unificados: “Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...], precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.” Para pensar essa ciência temos que apreciar seu sentido e seu alcance. Ela não é maior ou melhor do que o mundo percebido, pois ela é uma determinação ou *explicação* dele.

Não chamamos de sujeito e objeto, pois a relação entre pesquisador e objeto tem uma significação objetivo-subjetiva, o que quer dizer que é a manifestação do fenômeno do mundo cujo relevo se apresenta para o sujeito a partir de um lugar, tempo e sexualidade possíveis de serem vivenciados e experimentados por aquele que se posiciona nesse lugar e nesse ponto de vista. Quem é o sujeito e quem é o objeto? Na visão merleau-pontyana, o objeto é entendido como o ato que media a conexão entre a carne da consciência com a carne do mundo.

De acordo com Creusa Capalbo (2008, p. 18-19), Merleau-Ponty “[...] parte da análise da vida concreta e cotidiana do ser-no-mundo. O homem e o mundo são os dois grandes temas da fenomenologia existencial, temas que conduzem à ontologia.” A presença e os atos do outro se mostram a nós intencionalmente pelo

3 Recentemente, o filósofo e antropólogo italiano Massimo Canevacci insistia que “[...] o sagrado não deveria ser confundido com a religião.” Veja IHU OnLine. 7 de maio, 2012. Disponível em: <<http://migre.me/aWKlx>>. Acesso em: maio 2015. Há outros sagrados na vida humana, o território, os velhos, as crianças, as fontes de água, as plantas, o corpo, o alimento, o amor.

comportamento⁴, sentimentos e só assim podemos compreendê-los parcialmente. Merleau-Ponty (2006) chama o visível de carne, *Princípio Universal*, e Capalbo (2008, p. 18-19), mergulhada nesse entendimento, afirma que “[...] a vida humana, ou a carne do corpo humano não se comporta igualmente como a carne da natureza. Só ela pode se tocar e se ver e nisto se apreender como sujeito pessoal e não como objeto.” Não se pode perceber a relação sujeito e objeto de modo separado, uma vez que *procuro* compreender o outro na relação com *meu eu*, por meio da dimensão de sua experiência vivida em seu contexto histórico-social, psicológico e cultural.

É por isso que, nessa perspectiva metodológica, os registros e comentários do caderno de campo, incluindo os sentimentos emergidos da janela do olhar da pesquisadora, mostram-se eivados de sentidos. Trata-se de sentimentos de um trabalho de uma década e meia com esse povo. Assim, descrevemos encontros e estranhamentos, emoções vivenciadas durante esse período, cuja ênfase recai no período da pesquisa propriamente dita. Esse séquito de sentimentos e perplexidades não mente, desvela sentidos nem sempre visíveis que geram densidade na relação.

O primeiro período vivenciado com esse povo não proveio de um *olhar acadêmico* e sim do trabalho compromissado com o povo *A'uwẽ*, no recorte do trabalho de formação continuada junto aos professores dessa etnia.

No segundo período, apresentamos um trabalho sistematizado com intenção definida para pesquisa com as mulheres desse grupo. Seguimos todos os trâmites de respeito dentro da aldeia: apresentação do projeto no *Warã* (reunião dos anciãos, realizada diariamente pela manhã e ao anoitecer); reunião com as mulheres para fazer a proposta do trabalho – a metodologia da pesquisa nos cânones da ciência foi rejeitada por elas e, somente depois, começaram as chamadas *busca de fenômenos* para descrição, que chamo de *percepções*, registradas no caderno de campo, fixadas imagens por máquina fotográfica, conversas informais com as mulheres no acompanhamento, quando em atividades cotidianas, na aldeia, na roça, enfim, em todos os espaços que estive junto a elas, partilhando desses serviços.

Muitas conversas com o cacique, com os velhos e, a cada vez que a pesquisadora chegava na aldeia, prática exigida para todos os que trabalham com o grupo, sempre ia ao *Warã*, fosse para avisar que havia chegado para dar continuidade à pesquisa, ou para anunciar a volta para a cidade, despedir-se e dizer que estava

4 Comportamento em Merleau-Ponty é a ação intencionada. Não tem qualquer afinidade com a dimensão exterior, comportamental ou behaviorista, que pretende retirar toda intencionalidade, e trabalhar com ações destituídas de liberdade e escolha, introduzindo nelas uma ação mecânica, resultado de um estímulo associado a algum elemento exterior que funcionaria como conexão desencadeadora da ação mecânica.

indo embora, trazendo uma previsão de quando voltaria. O relacionamento sempre fora o mesmo ao longo desses anos: de muito respeito, consideração e compromisso entre comunidade e a pesquisadora.

Na tese, o capítulo dedicado à metodologia foi dividido em três partes: 1. Pesquisa bibliográfica para compor a metodologia adotada, por isso mesmo, o diálogo com alguns fenomenólogos: Merleau-Ponty e Capalbo, Geertz e outros estudiosos do assunto, para ajudar na tarefa de clarear os procedimentos adotados na pesquisa; 2. Caderno de campo como estratégia metodológica etnográfica, visando descrever a experiência de pesquisadora com a questão indígena, de sua origem até o momento da pesquisa; 3. Registros fotográficos como estratégia metodológica de memória e complementaridade de informações não percebidas no momento, ampliando o campo de observação em momentos posteriores.

Nelas, as ilustrações falam por si, ajudam a esclarecer ritos e permitem compartilhar olhares com outras pessoas, sobretudo da força, mistério e beleza da cultura *A'uwẽ*. Assim começou e se desenvolveu, para além desta pesquisa, esse trabalho, com cumplicidade, sentimento e compromisso com os povos indígenas, em particular com os *A'uwẽ*. Os fios do novelo vão se desenrolando e abrindo caminhos, espaços para mostrar o protagonismo que essas valentes mulheres guerreiras, educadoras, agricultoras e coletoras vêm fazendo em sua educação de mulher *A'uwẽ*.

Aqui serão destacados dois momentos essenciais. Não percebemos nenhuma contradição formal entre os autores escolhidos: no campo da antropologia, Clifford Geertz (1989, 2007) e no campo da Filosofia, Merleau-Ponty (1991, 2009, 2006 2006b). Compreendemos a contribuição de ambos; no que tange à entrada no universo do *Outro*, como o lugar, mesmo de maneira intersubjetiva, intertextual e multirreferencial, para costurar essa rede de sentidos, os quais também fazem parte de nós. Os autores debruçam-se sobre o mundo da vida, não separando esse mundo vivido do conhecimento mais rigoroso sobre a realidade, nem implicando em uma diferenciação radical, divorciada entre o *eu* e o(a)s *outro(a)s*. Para o filósofo Merleau-Ponty (2006, p. 6-8, grifos do autor), o mundo:

[...] é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. [...]. O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto participamos do uno sem dividi-lo.

Estando nesse mundo e fazendo parte dele por meio de minhas percepções explícitas, invado o campo do *Outro* para me colocar diante de uma pesquisa acadêmica. Em face disso, as mulheres Xavante, derrubando os trâmites canônicos universitários e colocando suas posições diante do mundo, de acordo com sua participação nele, houve a necessidade de mudar a metodologia e procedimentos. As certezas foram se distanciando cada vez mais. A primeira coisa que foi modificada, e ao gosto das mulheres, foi que a pesquisadora deveria acompanhá-las em todas as atividades. Inicialmente, a mesma havia pensado em focar algumas atividades em entrevista aberta, gravada, fotografada, supondo que daria conta de subsidiar esse enfoque, contudo, essa metodologia foi negada por elas. E, nesse sentido, expressaram opinião completamente diversa da pesquisadora, pois tinham um recorte epistemológico distinto daquele da modernidade acadêmica. E se tratava de considerar o lugar e o tempo, bem assim como se produz o conhecimento. A ciência é vista sob outro prisma, com respeito e solidariedade.

A compreensão de ciência e de mundo merleau-pontyana mais uma vez se faz presente nesse pensamento de mundo vivido pelas mulheres *A'uwẽ*. O filósofo Merleau-Ponty (2006, p.263) expressa:

O corpo se põe de pé diante do mundo e o mundo se põe de pé diante do homem, e há entre ambos uma relação de entrelaçamento. Entre estes dois Seres Verticais há uma superfície de contato que é a Carne Geral ou a Visibilidade. Vê-se, portanto, que a Historicidade está estreitamente ligada à instituição, ou antes, que instituir é específico à historicidade.

Nessa perspectiva de ciência, a historicidade foi se revelando no mundo dessas mulheres, compreendendo a dimensão cultural e de respeito aos saberes construídos milenarmente pelo povo Xavante. Elas são testemunhas desse entrelaçamento entre mundo e homem, pois não se colocam superiores aos outros animais, vivendo, assim, uma simbiose com as outras vidas, tanto do reino animal como do vegetal. Revelaram que o cerrado e a mata precisam delas para se manter vivos, e elas, por sua vez, precisam deles para sobreviver, pois seus sustentos alimentares e culturais advêm desses ecossistemas. Nessa ambiência contextual, foram orientando a metodologia do trabalho e, em vez de trabalhar com todas as mulheres, escolarizadas e sem escolarização, como era a proposta inicial e acadêmica dessa investigação, elas escolheram as mulheres idosas, todas sem conhecer a língua escrita e sem saber falar a língua portuguesa; sete mulheres participantes da pesquisa são idosas e consideradas as sábias da tradição *A'uwẽ*.

Ainda estava impregnada uma interpretação da modernidade, de pôr em generalidade e universalidade as mulheres como *elas mesmas*, como forma de generalização da compreensão delas no grupo. Mas, ao início da pretendida pesquisa, elas determinaram *sutilmente* o caminho a ser trilhado. Uma ou outra convidava a pesquisadora para acompanhar alguma atividade. Afirmaram que eram as *velhas*, que sabiam do viver dos *A'uwẽ*, ao passo que as jovens já estavam querendo mudar muito o jeito de ser e de viver do povo. Elas eram a referência da ação educacional.

Nessa construção metodológica ficou revelado que as mesmas atividades não eram feitas num modo único, mas que havia formas completamente pessoais e criativas, a partir dos recursos existentes, que permitiam caminhos distintos de aprendizagem, e não uma forma única para todas.

Por fim, na quarta fase, foi apresentada a tese a elas, já com *gosto* de livro, conforme o desejo das mulheres. Esse é o instrumento que a academia poderia chamar de *processo de devolução* e subsídio de intervenção educacional, como fonte de pesquisa para os professores *A'uwẽ* trabalharem com a nova geração, em especial, provocarem e despertarem nas jovens mulheres o desejo de seguir em frente com a jornada de trabalho feminino que alie toda a expressão pessoal com fatores de significação social e cultural, abertos e universais.

A preocupação das idosas era com a sustentabilidade alimentar respaldada na tradição, como a coleta de batatas e frutos nativos, seja do cerrado, seja da mata, mas com todo o cuidado de não se perder recursos, e, ao mesmo tempo, (re)conhecer os desejos da terra e das plantas, para nunca perdê-las; de não se perder a língua como forma de criação do mundo cultural Xavante, e trazer a vivência presente dos diversos rituais que inseriam e produziam a ligação de toda a cosmologia, ao destino e o sentido do viver deste Povo.

A abordagem teórico-metodológica é de pesquisa qualitativa, numa perspectiva da compreensão fenomenológica das relações entre *eu*, o *outro* e o *mundo*, retraduzidas pela etnografia da *descrição densa*, de Clifford Geertz.

O que se segue é o fotografar das situações vividas, descrever os sentimentos desse viver, o orgulho dessa pertença e o agir para cuidar a cultura como um bem a favor das vivências individuais e coletivas.

Para realizar uma pesquisa é importante descrever e registrar, durante o trabalho de campo, os contextos das diferenças culturais. Nessa esteira de pensamento, a pesquisa trilhou seus caminhos à busca de fenômenos puros de sentidos à própria comunidade, seguindo os passos das mulheres idosas. Em Geertz (1987), percebe-se que o trabalho de campo como processo metodológico à descrição deve ser uma densa circunscrição do microscópico no macroscópico, e, portanto, como totalidade imbricada no fenômeno.

A metodologia construída e sugerida pelas mulheres tem uma intencionalidade por parte delas: conhecer a tradição e cultura das atividades femininas de forma a poder orientar as meninas e moças nessa direção pela vivência e inserção participativa delas, gradual, na densidade do universo de significação. Esse termo de *meninas e moças* é compreensivo somente na sociedade ocidental, pois para os *A'uwẽas* categorias de idade são entendidas de outras maneiras. Por isso, enfatizando as técnicas, como a observação participante, por meio do acompanhamento das atividades femininas, as rodas de conversa, seja na frente das casas da aldeia, seja na cozinha, seja na roça durante períodos de descanso à sombra dos bacuris (*Platoniainsignis*), mostramos a relevância desse estudo a partir da percepção do que elas dizem/vivem, podem realizar, mas, mais do que isso, do que elas querem dizer e mostrar com certa teatralidade solene no cotidiano.

Portanto, todo o processo metodológico na aldeia, nessa última fase da pesquisa, foi pensado e planejado com e pelas mulheres. O projeto de pesquisa primeiro deu lugar a outro desenhado por elas. Uma vez mais a fenomenologia ajudou a compreender esse comportamento em relação às mulheres e à pesquisadora, pois, como ressalta Capalbo (2008, p. 98): “É pela manifestação do mundo que o outro se torna outro-para-mim. [...] No encontro, esse outro deve ser respeitado na sua alteridade; ele nos convida a conhecê-lo naquilo que ele é.” Foi esse respeito mútuo que fez a pesquisadora caminhar de mãos dadas com as mulheres, crescendo sentimentos que a carne humana se mostra nesse entrelaçamento entre mundo, ciência e o reino animal.

A pesquisadora teve uma situação ímpar: esteve só nessa empreitada de descrever a mulher *A'uwẽ*, com um agravo: trata-se não da mulher *A'uwẽ* de maneira geral, mas das mulheres do Povo da aldeia Pimentel Barbosa, que se constituem no modo de vida mais tradicional, mostrando a sua pedagogia até mesmo no momento de realização de uma pesquisa científica, quando elas mesmas indicam os caminhos e trilhas a serem seguidos durante esse processo. O referido trabalho, com essa particularidade, como dito em passo anterior, é o primeiro, com todo o caráter árduo que isso implica. Por outro aspecto, não era meramente a mulher Xavante da Pimentel Barbosa, visto que cada uma delas possuía marcas de experiência únicas que as faziam singulares.

O caderno de campo é um instrumento valioso para registrar as impressões reveladoras, o lugar e o momento de observação. Essas notas são percepções para os relatórios etnográficos. A entrevista gravada foi o último instrumento usado, pois no início, quando cogitamos a ideia de gravá-la, sentimos no olhar, nos gestos corporais o desagrado e a confirmação disso. Em poucas palavras, aqui numa tradução aproximada para a língua portuguesa: “muito difícil falar dos nossos trabalhos e de nossas vidas, melhor você nos acompanhar para senti-las.”

Assim, optamos por seguir a orientação do *sentir*, procedimento que, certamente, Merleau-Ponty chancelaria.

Um ano depois de convivência com o mesmo grupo, as mulheres mais velhas, e fazendo acompanhamento de coletas de frutas, de batatas, colhendo arroz e longas conversas descontraídas, a pesquisadora foi surpreendida pela aceitação da entrevista gravada: “*wendi!*” (*tudo bem!*). Era uma nova situação em que o proposto foi aceito em hora oportuna. E, novamente, elas orientaram o processo, pois foi percebido que mais difícil do que falar do seu cotidiano era poder confiar na pesquisadora. Era preciso conhecer mais, assim como houve o envolvimento da pesquisadora com os seus trabalhos e sentimentos profundos de amizade, a recíproca foi a mesma por parte delas. A outra surpresa foi também o desejo e a demanda aberta de quererem ser fotografadas durante a entrevista: “para sair no livro, é bom para as mais novas verem que somos velhas e trabalhadoras”, frases pronunciadas na língua e acompanhadas de sorrisos.

É importante frisar que essa última fase contou com um período de um ano e meio de registro no caderno de campo. O desenvolvimento da pesquisa realiza-se entre o movimento de trabalho de campo, alternando entre o vivido, o ruminado, o pensado, e a forma de expressar, que refaz o ciclo para novas significações, de modo que, retomando as experiências anteriores e ressignificando-as no contexto atual, permitam certo grau de amadurecimento de um sentido vivido antes, revivenciado e enriquecido pela expressão escrita.

Essa pesquisa seguiu, portanto, duas orientações epistemológicas, que se complementam: um perfil antropológico e uma perspectiva filosófica. Da Antropologia tomamos a *descrição densa* de Geertz, o conceito de cultura e o de etnografia; da Filosofia, a Fenomenologia com inspiração em Merleau-Ponty e também na compreensão husserliana de *descrição fenomenológica*.

O modelo é de *pesquisa aberta* do tipo *observação participante*, inevitável como expressão possível à condição humana, de uma relação na qual não somos, mas estamos sendo, como entenderia Paulo Freire (2000), também inspirado em Merleau-Ponty, pois nessa metodologia registram-se livremente as observações que fotografam, em parte, a vivência das mulheres desse estudo. Na compreensão de Capalbo (2008, p. 138-139), inspirada na filosofia fenomenológica,

A observação ou percepção qualitativa dos dados busca separar o que é contingente daquilo que é essencial e que se mostra no próprio dado, oferecendo-nos, porém, uma percepção inconclusa ou em perspectivas, conforme já haviam falado Husserl e Merleau-Ponty. A categoria concreta surge da situação em que é observada. Pela análise

descritiva, mediante a qual se vai recebendo o tipo e a qualidade da informação, chega-se a uma percepção mais clara, direta, intuitiva.

Ao longo do seu livro (2008), a autora vai desenhando uma discussão que nos leva a entender os processos de uma metodologia, e, para isso, é importante destacar a intuição. Essa é significativa. É um ver com discernimento, dar sentido a algo. Situação de presença do sujeito em face do fenômeno a ser descrito (é o lema de *volta às coisas nelas mesmas* ou *as coisas em carne e osso*, significando a atitude descritiva, desprovida de *conceitos a priori*); descrever adequadamente o que é significativo do próprio fenômeno: do vivido e do percebido. Trata-se da descrição compreensiva e interpretativa. Capalbo (2008, p. 19-19) pondera que, para a fenomenologia existencial, “[...] o que se visa é redescobrir num encontro original, anterior a todas as informações já dadas, o que são as coisas nelas mesmas, tais como se mostram ou aparecem à consciência perceptiva”.

Numa compreensão merleau-pontyana, o filósofo Claudinei da Silva (2009, p. 21, grifos do autor) adensa que a natureza do objeto não “[...] trabalha com ‘problemas’ objetivando ‘solucioná-los’, mas se confronta com ‘questões’ ou ‘enigmas’.” Mediante a análise descritivo-compreensiva busco a essência⁵ daquilo que me é revelado no cotidiano vivido com as mulheres. Os problemas que surgem no dia a dia não cabem a um forasteiro ou forasteira solucioná-los. Confrontamos com eles, como foi o caso da pesquisadora, e as mulheres os desnudavam frente à pesquisa ou pediam ajuda, dialogávamos e os problematizávamos para, juntas, vermos a melhor forma de encontrar caminhos para uma solução. Assim, em cada situação de perplexidade do vivido, a pesquisa vai delineando seus passos, clareando aos poucos os pontos obscuros desse cotidiano pessoal e coletivo das mulheres que compreendem o objeto da pesquisa, que a ele aderem, reagem com curiosidade, com imaginação criadora, propõem e aprovam o publicável. Para aclarar diferentes momentos do cotidiano ou rituais a fotografia foi um instrumento importante para dar visibilidade às atividades desenvolvidas.

5 Aquilo que o objeto me mostra de si, comigo. A essência das coisas é sempre uma relação eu, outro, mundo texto, trançada por fios que aproximam e distanciam a um só tempo, e preservam a identidade do eu, do outro e do mundo, sem torná-los uma generalidade, como escreve Merleau-Ponty em sua obra *Visível e Invisível* (2009). “A identidade é a diferença da diferença”.

Registros fotográficos como estratégia metodológica

Esse recurso é outro instrumento importante para mostrar a beleza e a estética da pesquisa. Assim, as fotos vão aparecendo como narrativas, revelando, muitas vezes, o que a escrita não dá conta de alcançar. O esforço é mostrar as fotos como ilustrações dos momentos narrados, por isso, primeiramente, serão mostradas as fotos das mulheres da pesquisa e um pouco da autobiografia de cada uma. Posteriormente, as fotos seguem a ordem dos caminhos do texto na tese.

Algumas pesquisas apontam para a importância da etnofotografia como fonte documental, como instrumento de “resgate”⁶ de grupos da sociedade e também as vantagens desse recurso como forma de apresentar o grupo em estudo.

Segundo Achutti⁷ (1997, p. 64 apud BONI; MORESCHI, 2007, p. 140), a fotografia está além de ser um recurso, tão somente como uma técnica, é também: “[...] construção de um trabalho fotoetnográfico que venha a ser relevante, [...] como uma outra forma narrativa, que somada ao texto etnográfico, venha enriquecer e dar mais profundidade à difusão dos resultados obtidos.” Portanto, a fotografia etnográfica tem um caráter de documentação histórica e científica, ainda que não se pretenda com essas imagens fazer uma análise profunda delas, pois elas vêm como recurso metodológico para a compreensão do texto elaborado ao longo desse estudo.

Aqui não se insere um estudo com análise de fotografia com a visão antropológica. No entanto, ao fotografar as situações vividas tanto no cotidiano como em festas e rituais, a fotografia foi pensada para servir de detalhes de uma cena que a pesquisadora não pudesse ou não soubesse explicar neste texto. Por meio da fotografia foi possível fazer os esclarecimentos necessários com os próprios *A'uwẽ*.

Neste texto, a fotografia tem sua importância também porque atua como um texto narrativo das atividades desenvolvidas no cotidiano da comunidade que vive na aldeia Pimentel Barbosa, bem como ilustra contextos interligados à festa

6 Também esse termo se mostra autoritário, como se pudéssemos, somente a partir da nossa ação, salvar o que, sozinho, estava perdido. Ainda que o reconhecimento seja fundamental entre pessoas, elas valem para além do nosso olhar. O outro não é redutível ao mesmo, dirá a ética de Levinas. A melhor maneira que poderia usar para substituir esse termo seria *revitalizar*. Como disse um Kaiowá, certa vez: “[...] é preciso fazer reviver o que já está vivo e nunca morreu. Está guardado e quando tivermos condições iremos praticá-lo novamente.”

7 BONI, Paulo César; MORECHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia**: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. [Documento On-line, n. 3, dez. 2007, p. 137-157]. Disponível em: <<http://migre.me/cskCh>>. Acesso em: 27 set. 2012.

ritualística e mostra a beleza dos artefatos e pinturas desse povo. Tem um poder semiótico que estabelecerá um diálogo com o olhar de quem vê. Não é como toda a linguagem estética apreensível como valor universal. Nem todas as pessoas se comovem com a música; ou a pintura. Cada qual tem, na sua história corporal, uma sensibilidade para uma das dimensões, ainda que um sentido desperte sempre o outro sentido e se comunique de forma circular, implicando todos os outros, por meio da sinestesia. A fotografia, como instrumento metodológico, exige conhecimento do povo estudado por parte dos pesquisadores. Tiballi e Jorge (2007, p. 74) afirmam que é muito importante preocupar-se com alguns critérios, como a metodologia visual, que possibilita a orientação da observação. Assim, colocam três considerações centrais:

Em primeiro lugar, impõe-se o problema de domínio do conhecimento da natureza da fotografia e do conhecimento cultural do grupo observado, por parte do pesquisador. [...] Em segundo lugar, é preciso considerar a didática da observação visual, o que implica definir os objetivos e planejar a observação a ser registrada por meio da fotografia. Em terceiro lugar, devem-se definir os fundamentos da pedagogia visual que orientará a análise dos dados observados. Neste caso, é preciso considerar os elementos que compõem o conteúdo da fotografia à luz do contexto histórico e educacional do objeto investigado.

Por outro lado, é importante uma educação do olhar. Ela é apreendida. Existe o que se chama uma *desalfabetização do olhar*, que faz com que obras de arte sofisticadas, como, por exemplo, *La Belle de Jour*, não tenha mais impacto nos mais novos, cujo olhar foi alfabetizado para ler os animes e o grafite (SANTANA, 2008).

Essas características merleau-pontyanas apontadas justificam a necessidade das fotografias como uma estratégia de ver etapas dos acontecimentos do cotidiano e também dos rituais citados ao longo do texto. Interessante porque a escrita é uma parte, as fotografias formam outra e os dados etnográficos apresentam, ainda, outra parte. Juntos, podem não formar uma totalidade das partes, ainda assim, levam o leitor a um conhecimento com maior profundidade da pesquisa. Necessário se faz dizer que a pesquisa, assim como o Objeto-Mundo, também se apresenta em forma dessas três características: mostra-se incompleta, sua identidade nesse horizonte espacial e temporal leva essas partes do texto como *partes totais* daquilo que foi possível pesquisar e se mostra também ambígua, ao se colocar nessa relação de partes e totalidades.

A realidade da dimensão do campo de atividades desenvolvidas pelas mulheres não se pode dizer que é clara, mas, também, não é obscura. É o que é e mostra o que a pesquisadora conseguiu captar com as lentes, focando por seu olhar. Por isso, é interessante iniciar com imagens das mulheres que se mostraram e que são partes integrantes dessa pesquisa e, nessa relação de ensinar/aprender/fazer, evidenciam uma obscuridade no campo do trabalho feminino, embora essa obscuridade seja representada apenas para o não indígena, que as ignora ou somente as vê com expressões e palavras pejorativas, o que as incomoda, deixando-as ainda mais tímidas e distantes dos *Warazu* (também grafado *waradzu*).

Considerações finais

O texto que delinea a metodologia merleau-pontyana configura um esforço de exemplificar a prática pela via da pesquisa *in loco*. A relação da construção dessa metodologia pelas mulheres Xavante com a concepção de metodologia merleau-pontyana é entendida por nós como muito próximas uma da outra. Uma dá conta da outra, sintonizadas mediante uma inter-relação de simbiose. Os instrumentos utilizados nessa metodologia expressam um complemento dela mesma, como o caderno de campo, a fotografia e a própria observação do desenvolvimento das atividades do cotidiano da vida das mulheres, em dias comuns, ou em dias de festas ritualísticas.

Durante os rituais, e mesmo em dias comuns, foi possível perceber os aspectos simbólicos envolvidos em cada ação realizada. Isso remete à lembrança a discussão que Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 27) alinhava sobre as sociologias das emergências, definindo parte delas como:

Las sociologías das emergencias consisten en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos la tendencia de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de las posibilidades de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones.

As mulheres Xavante da aldeia Pimentel Barbosa, ao desejarem registrar seus saberes e mostrar suas práticas, estão pensando tendenciosamente no futuro de suas gerações, em relação à concretização das atividades desenvolvidas milenarmente e repassadas para todas as gerações seguintes. A divulgação, por meio do registro escrito, desses saberes milenares e suas práticas faz com que as mulheres sintam-se orgulhosas de apresentar seu jeito de ser e viver. É uma forma de mostrar para a sociedade não indígena que ainda existem saberes descolonizados; saberes que não estão à venda; saberes que dão às pessoas a oportunidade de viver de modo mais alternativo, a exemplo de que, no lugar do dinheiro, ainda se vivencia a troca, uma camisa por um pedaço de carne de caça, uma fruta do cerrado por outra, o trabalho coletivo, a educação de responsabilidade de todos que ali vivem e outras atividades trocadas que não envolvem moedas monetárias. Esses princípios que atuam em suas vidas promovem a esperança e a realização do jeito de ser e viver *A'uwẽ* citado, por Boaventura de Sousa Santos (2010) nas sociologias das emergências.

Desse modo, a metodologia fenomenológica que Creusa Capalbo (2008) vem discutindo, em linhas gerais, só faz sentido mediante a sincronia entre sujeito e o fenômeno a ser descrito, sem conceitos predefinidos. É desnudar o que é significativo para o próprio fenômeno, perceber o que são *as coisas nelas mesmas*, como aparece à consciência perceptiva. Essa percepção, de acordo com o pensamento de Merleau-Ponty (1964, p. 269-302 apud CAPALBO, 2007), se apresenta como reencontro entre a subjetividade e as coisas, aquilo que é e que permanece em seu ser. Nesse reencontro entre a subjetividade e o mundo é que nasce a percepção, contudo, não se pode entender que essa percepção seja um puro ver da presença, mas sim seu vínculo ao Ser. Quiçá seja por isso que Merleau-Ponty insiste na filosofia do silêncio, ou seja, na relação com o ato de significar com a experiência muda, silenciosa que envolve todos os sentidos e que os transcende. Para esse filósofo, o ver originário é aquele que vê no silêncio do Ser, onde jorra a palavra. A palavra na mesma compreensão em que os Guarani e Kaiowá (Mato Grosso do Sul) a colocam: profunda, confiável, comprometida, cheia de espiritualidade, porém, perigosa quando mal usada, ainda que necessária para conhecer e viver no e com o mundo. Essa investigação com o viés merleau-pontyano nos levou a dar um novo significado à presença das mulheres *A'uwẽ*, torná-las visíveis, reconhecê-las em outro contexto que desanuvia a venda dos nossos olhos educados num modelo patriarcal, de submissão aos padrões patriarcais, e mostrá-las como autênticas, seguras de si mesmas, orgulhosas de serem *A'uwẽpiđuptabi* (mulheres Xavante autênticas).

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. **Revista Digital de Cinema Documentário**, Net, dez. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/csjfK>>. Acesso em: 27 set. 2012.
- CANEVACCI, Massimo. A luta antimanicomial como uma luta cultural. **Revista IHU Online**, Net, n. 391, ano 12. abr. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/aWKlx>>. Acesso em: 27 set. 2012.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.
- _____. A Subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, ano 13, n. 1, p. 25-50, jan./jun, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- _____. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SANTANA, Emanuel. **A linguagem e Alfabetização audiovisuais. Conexões: movimento social, educação popular e cinema. A experiência do Movimento dos Atingidos por Barragens de Chapada dos Guimarães - MT e o Cinema Circulante**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. **A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; JORGE, Luiz Eduardo. A etnofotografia como meio de conhecimento no campo da educação. **Habitus**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 63-76, jan./jun, 2007. Disponível em: <<http://migre.me/aX9pU>>. Acesso em: 27 set. 2012.

Recebimento em: 15/07/2014.
Aceite em: 26/10/2014.

Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 767-784

set./dez. 2016

Una forma de interpretar la formación del educador ambiental desde la virtualidad

One way to interpret the formation of environmental educator from virtuality

Leidy Gabriela ARIZA¹
José Vicente de FREITAS²

Resumen

El presente texto es un análisis en la formación de educadores ambientales desde los elementos del conocimiento didáctico del contenido (CDC), a partir de la revisión de tres cursos de especialización en Educación Ambiental en la modalidad a distancia en Brasil. Reflexiona acerca de educar y su objetivo, desde el análisis del CDC. Se destaca la influencia del contexto virtual, la pedagogía, los aspectos disciplinares, el currículo explícito, las dinámicas de trabajo e interactividad de los profesores en la construcción de los cursos, las relaciones personales entre los diferentes agentes que intervienen en la formación y la apropiación e identificación de este educador.

Palabras Clave: Conocimiento Didáctico del Contenido. Educador Ambiental. Educación a Distancia. Políticas Públicas.

Abstract

This paper is an analysis on the formation of environmental educators from the elements of pedagogical content knowledge (PCK), from the review of three specialization courses in Environmental Education in distance learning in Brazil. reflects on education and aims, from the analysis of the PCK. The influence of the virtual context is highlighted, pedagogy, the disciplinary aspects, the explicit curriculum, working dynamics and interactivity of teachers in building courses, personal relationships between the different actors involved in the formation and appropriation and identification of this educator.

Keyword: Pedagogical Content Knowledge. Environmental Educator. Distance Education. Public Politics.

1 Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Docência da Química pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombia). Licenciada em Química pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC, Colombia). Endereço institucional: Av. Itália, Km 08, CEP 96201-900, Rio Grande – RS (Brasil). Email: <leidygabriela@yahoo.es>.

2 Pós-Doc em Ciências Ambientais pela USP. Doutor em História e Sociedade pela UNESP. Professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. Endereço institucional: Av. Itália, Km 08, CEP 96201-900, Rio Grande – RS (Brasil). Email: <jvfreitas42@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 769-784	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introducción

Desde la conferencia de las Naciones Unidas en Estocolmo (1972), la carta de Belgrado, Tbilisi y diferentes encuentros de discusión en relación a directrices, acciones y procesos en la Educación Ambiental, se hace referencia al conocimiento de la educación ambiental y las acciones del educador.

Como hace referencia Guimarães (2014, p. 30) “Em EA é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela [...]”, esto conlleva a pensar en la integración ambiental (humano y ambiente), al revisar varios textos y trabajos de investigación, la educación ambiental necesita trabajar en la integración entre el ser humano y el ambiente y no la división de este, porque somos parte de la naturaleza. Está siendo definida e interpretada en diversos textos como interdisciplinar, participativa, comunitaria, realidad vivenciada, formadora de ciudadanía; siendo consecuente con esto, es difícil establecer un concepto de educador ambiental porque existe diversidad de definiciones de educación ambiental y cada una de ellas es descrita desde la práctica.

Al intentar hacer una descripción de la relación del conocimiento didáctico del contenido en la formación del educador ambiental, en este texto, es importante reflexionar sobre el educar y su denominación. Es decir, ubicar el objetivo del educador, que puede ser definido como un proceso de la sociedad o en la sociedad de acuerdo a cómo se esté revisando el resultado del conjunto de fases sociales, donde la interacción del individuo con los colectivos hace que el educar sea una forma directa o indirecta y sus resultados tengan visibilidad en corto o largo plazo. Y en esa difícil tarea, se encuentra la sociedad que siempre rotula al profesor o al que enseña como el educador que puede influir en el pensamiento y acción de los individuos.

Existen diversas posiciones teóricas acerca del papel del educador ambiental, donde algunos se mantienen en el tradicionalismo de la relación hombre – naturaleza, otras en la integración del hombre como parte de esa naturaleza, sus interacciones, ecología como fuente de experimentos, cultura como un análisis ambiental, exploración del medio ambiente como problemática social, representaciones de la sociedad en enfoques éticos, armonía e desarrollo entre otras miradas de la educación ambiental.

Por lo tanto, el educar hace parte de la transformación individual y colectiva, con el convivir con otros, la aceptación, el aprendizaje, el reconocimiento de saberes provenientes de la experiencia, conceptuales y actitudinales, en todos los ámbitos, incluyendo los elementos tanto sociales como políticos que hacen del

proceso cognitivo de los individuos una representación de estos en el desarrollo de la sociedad con sus acciones e intereses.

De acuerdo con ésto, antes de ir más allá del papel del educador ambiental, es importante reflexionar sobre los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es ser educador? ¿Cómo legitimar o validar la profesión docente? ¿Por qué la teoría y la práctica no tienen coherencia? Estas y otras preguntas se han realizado durante muchos años alrededor de la educación en diferentes áreas del conocimiento, permitiendo el surgimiento de diversas corrientes pedagógicas y didácticas en relación a estos interrogantes y que buscan dar respuesta o más bien interpretar estas relaciones en la educación donde el pensamiento y la acción del educador son los objetos de investigación.

Entonces en el educar, se encuentra la formación que proviene de la palabra latina *formatio*, es decir, formar, relacionar, constituir, consolidar, organizar, agrupar de acuerdo con similitudes, entre más definiciones de este término. Al revisar estas definiciones se puede analizar que cuando se hace referencia a la formación de educadores se pretende desde su misma etimología, alinear ciertos conocimientos o constituir un educador estandarizado.

En relación con esa interpretación social de la formación, se encuentran rotuladas las titulaciones, por lo tanto, existe gran variedad de cursos, programas y propuestas que son planteadas como una formación continua que puede ser formal o informal, dirigida o autodidacta y que de acuerdo con las últimas tendencias en educación se relacionan con las tecnologías de la información y la comunicación. Ésta última es consecuente con la propuesta de la tecnología como herramienta de la educación, que permite ampliar y mejorar el camino de la educación a distancia y sortear los retos que presenta la educación en cuanto a la cobertura y la calidad de la formación.

El educador ambiental y las relaciones del conocimiento

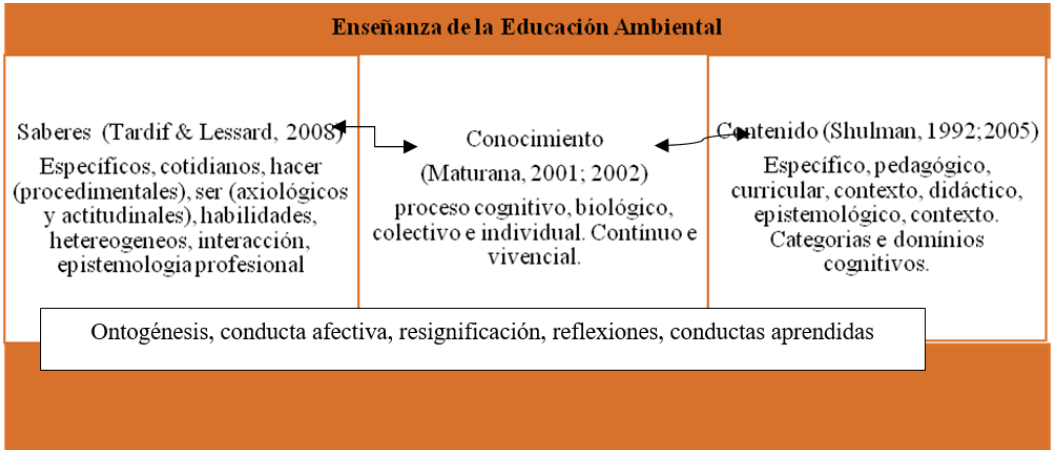
El conocimiento profesional del educador ambiental puede ser interpretado por la variedad de explicaciones que pueden ser saberes (competencias) de acuerdo con Tardif e Lessard (2008) o contenidos específicos de enseñanza en tipologías de Shulman (1992). Los saberes y los contenidos pueden ser interpretados como similares desde sus aplicaciones y relaciones con la realidad del profesor, al igual que los intereses de la investigación y el objeto de estudio, pero a partir de sus concepciones etimológicas y origen social de la palabra puede tener divergencia para el análisis de casos específicos.

Estas dos posturas convergen en un conocimiento que fue constituido por: la

experiencia, los fundamentos teóricos, los diversos estudios sociales y científicos, la motivación e intereses, el contexto de vida, las realidades, entre otras cosas que el educador ambiental revive en la praxis de la educación ambiental.

En el cuadro 1 se relaciona las dos posturas de análisis de lo que se enseña, que pueden ser saberes o contenidos, a fin de relacionar los diferentes conocimientos que el individuo construye:

Cuadro 1- Contribuciones y relaciones del conocimiento y la enseñanza.



Fuente: producción de los autores.

Al revisar el cuadro 1 se observa que la resignificación, reflexión, cambios, aprendizaje, perturbaciones, desarrollos, praxis (relaciones práctica y teoría), procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, propuestas curriculares, se encuentran de forma tanto implícita y explícita en la formación, además se pueden identificar las relaciones dinámicas entre los diferentes conocimientos que son aprendidos y que en ciertos momentos se destacan unos más que otros, dependiendo de ese proceso significativo de adquisición o comprensión del mismo. En un primer momento ese aprendizaje puede resultar ser fuente de enseñanza, de acuerdo con la intencionalidad del individuo, donde todo eso hace parte del objeto de estudio de investigaciones referentes al pensamiento profesional del docente, profesor o educador, depende la postura pedagógica y preferencia del investigador.

En ese pensar del profesor de acuerdo con lo que enseña y su relación con el currículo, se destaca por varios investigadores (BOLÍVAR, 2005; GARRITZ; TRINIDAD, 2004; MORA; PARGA, 2007, entre otros) que no es suficiente con el conocer la disciplina o saber conceptual, porque este no es la totalidad del

conocimiento y el contenido no puede ser limitado a uno solo, por que el ser es resultado de las interacciones de estos saberes. Y esto llevado al ámbito de la educación ambiental, lleva a la formación del educador ambiental y a como las interacciones del conocimiento se visualizan en el currículo desde todas las variables y ejes de análisis del mismo.

En ese conocimiento el educador ambiental desarrolla procesos, acciones y teorizaciones que lo conducen a la interlocución de los mismos y a reconocer su papel como educador, para identificar el objetivo de la educación ambiental en su propio campo de acción. Donde no sólo es importante el conocimiento ecológico, biológico y las relaciones políticas del concepto ambiental, sino, es dialogar entre diversos conocimientos que en algunos casos no son soportados por la teoría, pero si por la experiencia de los colectivos e instituciones que pueden afectar a la humanidad, no se puede entonces comprender al individuo sin conocer su contexto histórico y social, ni trabajar en educación sin conocer las diferentes variables sociales, políticas, biológicas, psicológicas, entre otras.

El interpretar la historia del sujeto y los fenómenos sociales permite caracterizar y comprender los comportamientos y pensamientos que influyen en problemáticas y sus soluciones, pero es difícil comprender objetos de estudio en investigaciones sociales, fuera de las interacciones de ellos con sus variables individuales y de la misma sociedad. En el diálogo de conocimientos en educación ambiental, la finalidad del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) va más allá de una clasificación, es una interpretación del contexto en esa formación, así como lo menciona la siguiente cita:

[...] Todo conocimiento es siempre construido en la interrelación de las personas. Producir un conocimiento a partir de una investigación es asumir la perspectiva del aprendizaje como proceso social compartido e generador de desarrollo. (FREITAS, 2002, p. 25, traducción nuestra).

Como lo refleja la anterior citación, el conocimiento no puede ser individualizado, es difícil, que sea construido desde la soledad, se necesita las interrelaciones sociales al menos para la validación de este y el aporte a un desarrollo colectivo e individual. Donde el conocimiento es marcado dentro de esa dinámica de aprender y en otros momentos de enseñar, por eso en el reconocer el aprendizaje como proceso social y la enseñanza como objetivo parcial en esa alfabetización de la sociedad sea el tema que fuera, es dirigir a los sujetos a pensar, actuar y desarrollar proyecciones y formas de vida que beneficien a esas interacciones, esos diálogos y esos procesos naturales que la educación ambiental

estudia, para validar, criticar e interpretar esos colectivos en la generación y desarrollo de los saberes en la sociedad que están mezclados de conocimientos individuales y de comunidades específicas (científicas, académicas, culturales, sociales, entre otras).

Camino cuestionador

En Brasil la formación de educadores ambientales esta visualizada de acuerdo con la información de *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), en un doctorado en educación ambiental y dos maestrías en educación ambiental, y en doctorados en educación que tienen línea de investigación en Educación Ambiental, lo mismo sucede en las maestrías en educación. Otro enfoque en esa formación es maestría en ciencias ambientales (102 programas), especializaciones (10) y cursos cortos (26), como un panorama de la formación formal del educador Ambiental en este país. En relación con las especializaciones a distancia el programa de la UAB en su intencionalidad de cobertura y posibilidad para todos plantea acerca la educación superior a diferentes lugares de Brasil en convenio con instituciones públicas.

Para esta investigación se analizan tres cursos de especialización en educación ambiental, como representación de los actores que están más involucrados en ese actuar de la alfabetización, en el diálogo y desarrollo de la educación ambiental, entre ellos están los profesores y profesionales que están siendo parte de proyectos relacionados con organizaciones no gubernamentales (ONG) o desean desarrollar acciones de gestión ambiental.

Esta investigación analiza tres especializaciones en educación ambiental, en modalidad a distancia en Brasil, en tres universidades ubicadas en estados diferentes del país, éstas son: Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Mato Grosso Sul y Universidade de Ouro Preto, como muestra de casos-tipo (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006) donde se pretende analizar significados fenomenológicos para profundizar en las características y dinámicas de los cursos.

Bajo la naturaleza cualitativa, se revisa las estructuras de los cursos, políticas ambientales y el sistema de educación a distancia *Universidad Abierta de Brasil* (UAB). Con el objetivo de analizar los elementos del Conocimiento Didáctico del Contenido de la educación ambiental a enseñar con diferentes profesionales actuando en formación, sea en el papel de formador o en el momento de formación formal, porque estos procesos de interacción del aprendizaje y la enseñanza el formador también está en formación porque siempre se aprende

de otros y en la misma estructura de la enseñanza se dialoga con el conocimiento para ser interpretado por el educador.

Se expresa como resultado de análisis en este texto, interpretaciones iniciales en las relaciones del mismo concepto de educador ambiental en la estructura de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia bajo las características de una especialización a distancia, y como el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) puede estar percibido en ese contexto desde el análisis de estos aspectos.

Características en la formación a distancia y el cdc

Entere los resultados a presentar se pretende describir el CDC en la formación de educadores ambientales en la modalidad a distancia en Brasil, por lo tanto, la educación a distancia en este país, tiene como finalidad la cobertura y el apoyo en la formación de diversos profesionales, entre ellos los profesores y gestores ambientales. En este texto se hace referencia a un caso de estudio particular, que son especializaciones en educación ambiental a distancia en Brasil, por lo tanto, estos cursos tienen una estructura administrativa liderada por el Ministerio de Educación y algunas instituciones públicas (Universidad e Institutos). La prioridad es ofrecer formación inicial y continua mediante la educación a distancia, con el objetivo de permitir la participación y acercamiento de la educación superior a diferentes campos de acción social.

El sistema de UAB ofrece cursos apoyados por instituciones de educación superior donde estos se desplazan y construyen infraestructura en diferentes pueblos para generar sedes que permitan los encuentros presenciales, apoyo a estudiantes, y los requerimientos necesarios para el desarrollo de actividades; tales como reuniones con sus respectivos tutores, y profesores a distancia y presencial, biblioteca, laboratorio de informática, material de consulta generado por el Ministerio de Educación o por las Universidades. Los cursos se desarrollan en la plataforma Moodle, están organizados en esquemas de interacción como foros, mensajes, vínculos con videos, textos, bases de datos, entre otros recursos hipermediales.

Los cursos de Educación Ambiental en la modalidad a distancia, tienen como estrategia la ampliación de la información y cobertura en la formación de profesores inicialmente, aunque participan en esa formación otros profesionales. Esta modalidad pretende estar al día con la demanda en la sociedad tecnológica, como oferta en el panorama de las opciones en educación ambiental a favor de la tendencia en tecnologías de la información y la comunicación en el mundo educativo.

La educación a distancia es vista como una estrategia para la alfabetización tecnológica y educación para todos, aunque es discutida esta finalidad por las injusticias sociopolíticas que todavía se evidencian en la sociedad y en algunos casos el desinterés de las personas por nuevos conocimientos, no todas las personas están involucradas en la educación a distancia y las tecnologías.

Como afirma Levy (2003) cuando dice que la modernidad educativa está ligada a las redes comunicacionales de formación y aprendizaje, denominado por él como Cibercultura, que posibilita una educación dialógica y crítica. Pero en la realidad de las especializaciones la población a quien va dirigida en muchos casos se presenta la obligación no la motivación y esta tecnología termina siendo un obstáculo en el dialogo y pensamiento crítico del educador ambiental que se está formando.

La formación de educadores ambientales mediante la educación a distancia en Brasil, tiene un propósito de acuerdo con el *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*; “Consideramos que la educación ambiental debe generar con urgencia cambios en la calidad de vida y mayor conciencia en la conducta personal, así como la armonía entre los seres humanos e estos con otras formas de vida”(BRASIL, 2005, p. 57, traducción nuestra).

En las interacciones de la sociedad las dinámicas están marcadas por factores de dominio filogenético (especies), ontogenético (ser), sociocultural y microgenético (episodios en pequeños espacios de tiempo). Son elementos de la vida y del sistema, que constituyen el pensamiento en su representación y son una ventana al comportamiento y al actuar. Siendo características de la educación donde cada sujeto tiene hilos que aumentan su aprendizaje de acuerdo con los contextos en que interacciona.

El sujeto en formación y el que forma se convierte en punto de encuentro entre las culturas, paradigmas, factores sociales, mitigaciones, problemáticas, injusticias, familia, sentimientos, valores, preconcepciones, muchas cosas que son representadas en un lenguaje físico, verbal o escrito. Todo esto representado en la constitución, intereses, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, desarrollos sociopolíticos y económicos y realidades colectivas e individuales.

Intencionalidad en formar educadores ambientales

El educador ambiental no solo se forma en la universidad, también en su propia experiencia, sus curiosidades e interacciones, cada individuo tiene una epistemología constituida de su pensamiento y acción. La disciplina a enseñar

marca un eje que orienta su enseñanza, pero no solo enseña la teoría, se enseña todo lo que rodea esa enseñabilidad.

El contexto modifica y permite cambios en la práctica que pueden estar influenciados por las diversas institucionalidades que provienen de campos de trabajo o por la misma formación formal. En el caso de Brasil, se establecen programa de acción y discusión en el desarrollo de la educación ambiental, tales como *Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais* (ProFEA), *Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública* (RENAFORM), *Programa Nacional de Educação Ambiental* (ProNEA), *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA), entre otros, construido por entes estatales que son regidos políticamente y representan desde el ámbito internacional la institucionalidad de la educación ambiental;

La institucionalización de la educación ambiental en la educación brasilera crece a partir de los años 90, resultado del impacto de las actividades y documentos del foro global de las ONGs, evento paralelo a la conferencia Rio 92. (SULAIMAN; TRISTÃO; JACOBI, 2011, p. 2).

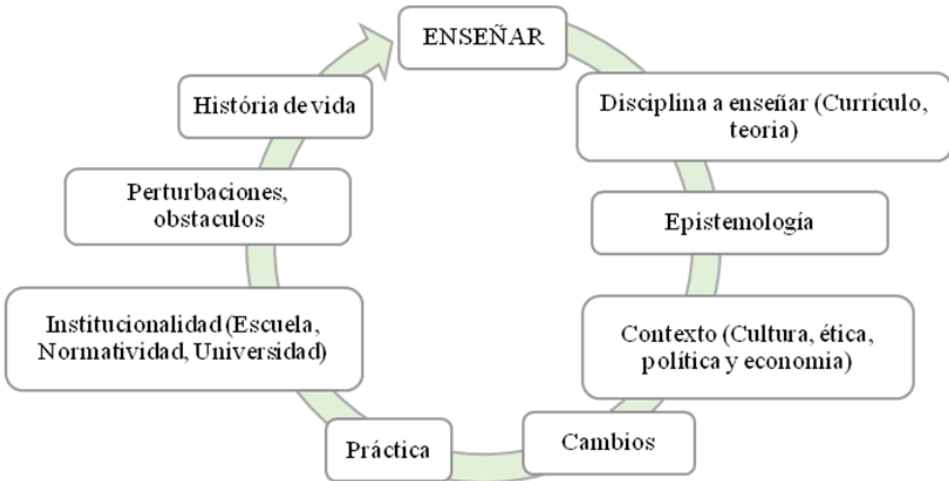
La teorización de la educación ambiental, podría definirse como lo disciplinar de este conocimiento, pero al enseñar no solo se necesita del mismo sino de otros tipos de conocimiento, donde se sumergen, interactúan y complementan acciones del educador ambiental en su función social, en su historia de vida, la práctica y su conocimiento teórico, procedimental y actitudinal.

Lo que se enseña en los programas de educación ambiental esta institucionalizado por un currículo explícito, el cual es modificado y estructurado de acuerdo con beneficios o cobertura de intereses que influyen en la cultura y ética de los microcurrículos en las comunidades educativas, a veces cayendo en los parámetros que se critican o simplemente intentando rescatar las finalidades de la educación ambiental desde las acciones tácitas de la interacción entre los diferentes agentes involucrados en esa constitución del educador ambiental desde la interpretación de su campo de acción con el dialogo de los diferentes conocimientos. En realidad, es difícil establecer modelos estandarizados cuando los contextos de enseñanza pueden ser diversos y heterogéneos.

Al observar la figura No. 1, el enseñar puede tener muchas preguntas y todas relacionadas con el conocimiento. Por ejemplo: ¿qué quiero enseñar? ¿Qué quiero que aprendan? ¿Qué enseñar? ¿Cómo aprendí? ¿Cómo evaluar?, entre otras. De acuerdo con el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), “[...] se expresa como una emergencia de complejidad al integrar los cuatro grandes

grupos de conocimiento (disciplinares, interdisciplinares, psicopedagógicos y contextualizados)” (PARGA; MORA, 2014, p. 333).

Figura 1 - Interacciones en la formación del educador ambiental y sus relaciones con el CDC.



Fuente: producción de los autores.

Son aspectos del currículo que en condiciones deseables el profesor o educador recorre para cumplir con los objetivos de la educación ambiental, en esa alfabetización de la sociedad en el cuidado, conservación de los recursos naturales y la aplicación de la educación ambiental. Desde la misma conservación de valores, respeto y tolerancia por el otro y ese reconocimiento de los saberes para desarrollar una sociedad sustentable desde los ejes ecológicos, sociales, axiológicos, humanísticos, políticos y científicos.

Y no solo es reflexionar en esa enseñanza sino tener las capacidades para realizar asociaciones dialógicas entre la teoría y práctica, en la realidad y en las crisis sistémicas de la educación ambiental en diferentes campos de la sociedad. Entonces ese conocimiento puede ser reconocido como saber o puede ser parte de contenidos, entre los aspectos curriculares del educador ambiental, que no son fijos sino dinámicos, caracterizan al profesional entre la coherencia de la educación ambiental, donde el hablar, escribir y las acciones que desarrolla representan la simbología de interlocución entre su historia de vida, su pensar y su profesionalismo.

El programa Nacional de Formación de Educadores Ambientales ProFEA como ejemplo de las políticas en Brasil, exige del educador un reconocimiento de aspectos sociopolíticos, disciplinares, pedagógicos que definen el colectivo de educadores como un desarrollo en diferentes contextos, transformaciones, participativo, autónomo y de pensamiento crítico, el investigador en el tema,

la importancia de un currículo dinamizado por la realidad del educador ambiental, como lo refiere la siguiente citación donde relaciona la formación del educador ambiental con la articulación de conocimientos pedagógicos, científicos y ambientales:

[...] es importante destacar que un educador ambiental no se forma apenas por medio de una formación ambiental, es necesario que su formación contemple la articulación entre los conocimientos pedagógicos, científicos y ambientales. (MATOS, 2009, p. 210, traducción nuestra).

En el pensamiento del Educador Ambiental es necesario recriar elementos como es su lenguaje, sus concepciones, sus prácticas, o representaciones de los trabajos en diferentes formas. Donde las relaciones cognitivas en los individuos se reflejan en los procesos de apropiación, historia y comprensión de las vivencias y contextos.

Comprender los siguientes aportes teóricos como fuente de análisis para el educador ambiental de acuerdo con Molon (2009, p. 163, traducción nuestra):

Educadores ambientales, debe constituirse en un proceso que garantice la experiencia proveniente de la historia del individuo, asegurando la reflexión y la resignificación e (reelaboración) de sus acciones y la superación de las visiones, por la apropiación de nuevas informaciones y saberes para la construcción de nuevos conocimientos e por la ampliación de capacidad reflexiva de su acción, esto es el movimiento de una espiral de acción, reflexión y acción, la verdadera praxis.

El pensamiento tiene que pasar por los significados después por las palabras, aquello que el hombre como sujeto pensante visualiza en sus mediaciones semióticas que permiten comprensiones de la praxis y las relaciones con los otros y con el mismo. Todavía se habla de conciencia ambiental, la cual puede ser diversa a cada pensamiento, cada vivencia, cada significado, como hace y unificar una sola conciencia ambiental cuando el poder, las motivaciones, la cultura, la historia, no tienen claridad de ella.

En reconocimiento de la formación de educadores ambientales en Brasil, algunos investigadores hacen las siguientes contribuciones para aumentar y desarrollar estrategias para trabajar en relación con el conocimiento:

[...] los educadores ambientales necesitan reflexionar y superar la visión fragmentada de la realidad, por medio de la construcción y reconstrucción del conocimiento sobre la educación ambiental. Para aprender la problemática ambiental es necesario una visión compleja del ambiente, en la cual existen las relaciones naturales, sociales y culturales. (LIMA, 2012, p. 1721, traducción nuestra).

[...] la formación de los educadores ambientales en los cursos de pregrado en las universidades es fundamentada por diferentes formulaciones teóricas, que pueden indicar tentativas de superación de los paradigmas, tradicionales de interpretación de la realidad. (TOZONI-REIS, 2002, p. 86, traducción nuestra).

Estos aportes a la formación de educadores ambientales, son identificados en las especializaciones que se analizan, donde se pretende generar procesos de reflexión, crítica y argumentación, involucrando profesionales de diferentes áreas del conocimiento que dialogan con sus textos, sus debates en las aulas virtuales, las propuestas de trabajo, sus aportes en los encuentros presenciales y el reconocimiento de la finalidad de formación de educadores ambientales.

La formación del educador ambiental desde la virtualidad

Varias publicaciones tienen como inquietud quien puede educar a la sociedad sobre la educación ambiental, políticas públicas como la Agenda 21, ProFEA, entre otras, dicen la importancia de educar en la sociedad para una mejor comprensión del cuidado de los recursos, de los problemas sociales, la historia de la Educación Ambiental, desde la reflexión de un repensar de los individuos en relación con el medio ambiente, desarrollo sustentable, concientización ambiental, conservacionismo de la naturaleza y relación hombre – naturaleza.

Entre las universidades que ofrecen la especialización en EA y que son objeto de estudio en esta investigación; esta la Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). En ellas la dinámica de actuación es insertar formadores en educación ambiental que se desenvuelven en diversos campos de acción como educadores ambientales (escuela, universidad, gestores ambientales), tienen un contexto curricular orientado por las políticas

públicas, las tendencias de la fundamentación teórica en EA crítica y justicia ambiental, entre otros temas que se analizan, interacción de los profesores y tutores en la construcción de la estrategia de trabajo en el aula virtual, interacción de la especialización con elementos de los posgrados (maestría y doctorado) donde hacen parte los programas que coordinan los cursos.

La enseñanza de los cursos es influenciada por el conocimiento disciplinar desde las ciencias humanas, ciencias naturales, conocimiento pedagógico con la metodología AVA y la fundamentación de estilos de aprendizaje en la virtualidad (fortalezas y debilidades), finalidad de la educación a distancia, políticas en educación y educación ambiental en Brasil.

¿Cómo la educación a distancia puede crear hilos de comprensión en el educador ambiental que está formando y el que se está en formación?

En la enseñanza a distancia, uno de los retos es intentar darle vida al lenguaje que está recorriendo el material y la misma estructura de la plataforma, si de forma presencial es compleja la interacción del conocimiento con las diversas cosas que suceden en el proceso de aprendizaje, en la virtualidad es aún más, como dice Peters (2001) al relacionar los diálogos como estrategia entre las situaciones educativas, personales tanto de los tutores, profesores y de los estudiantes en esa didáctica de la educación a distancia se requiere más atención a las intencionalidades y relación de los constructos pedagógicos, conceptuales y epistemológicos del conocimiento.

Ese diálogo, es una expresión del lenguaje que puede motivar o desmotivar a los actores involucrados en el curso a distancia, al hacer referencia de la educación ambiental, no solo los artículos, tareas, videos, entre otros recursos, hacen que se fundamente el conocimiento a enseñar sino la forma de interpretar la realidad y el dialogo entre los mismos, la aplicación de esa educación ambiental en el contexto didáctico de la enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia.

En esa interacción en la virtualidad, se destaca la autonomía del estudiante como confiabilidad en ese intercambio de conocimiento, para Peters (2001) esa autonomía es el reconocimiento de necesidades, de objetividad, proyección e identificación de sus fortalezas y debilidades. Pero esa autonomía requiere de motivaciones que pueden ser intrínsecas o extrínsecas de los sujetos involucrados, por lo tanto, en cursos a distancia el juego entre los fundamentos teóricos a enseñar y el contexto real de donde enseño, a quien enseño y para que enseño, hacen que se realice la diferencia entre los tipos de metodología pedagógica y didáctica a utilizar.

Los conocimientos del contexto de acuerdo con la propuesta del CDC necesita ser reconocido como eje de acción y partida para que el educador

que se está formando contextualice su propio conocimiento y su autonomía reviva de su experiencia. Al igual que el educador que actúa en la enseñanza de la educación ambiental requiere de motivaciones para generar artefactos metacognitivos que reflejen las acciones, pensamientos y las finalidades de esa enseñanza en el curso que hace parte, la misma tecnología hace parte de ese contexto en el aprendizaje y enseñanza, el contexto de la misma universidad y su influencia en los procesos de formación del educador ambiental.

Por último, los aspectos epistemológicos e históricos de los cursos y la constitución del educador desde la formación y en la misma intencionalidad del formador, son estructuras que no están aisladas unas de otras, que conforman la educación ambiental en su teoría, su acción y el pensar del desarrollo en una sociedad sustentable.

En el objetivo de generar conocimientos estudiado a partir del CDC en estas especializaciones se identifica que tanto las políticas públicas, el contexto de enseñanza y aprendizaje, el objetivo de educar, el concepto de educador ambiental, la imagen de la educación ambiental, entre otras cosas que interaccionan en la formación de educadores ambientales con la intencionalidad de una educación interdisciplinar, posible, crítica, viable en diversos contextos.

Conclusiones

La relación de la educación ambiental en la formación de individuos, permite que el análisis desde el CDC sea específico del contexto de la especialización, teniendo en cuenta la orientación y la intencionalidad curricular, al igual que las políticas públicas que rigen la enseñanza de los programas que se estudia

En la formación de educadores ambientales en Brasil, tiene relaciones directas entre los formadores en el curso de posgraduación y las especializaciones, en éstas últimas su foco es la escuela y las actividades de los gestores públicos en esa formación. Por ello, las características de la formación tienen influencia en el currículo, donde el recorrido de los diversos conocimientos tiene su ontogénesis y filogénesis en la propia iniciativa del Ministerio de Educación, CAPES, UAB y las universidades que participan, para procurar la finalidad de la educación a distancia.

Para conocer donde se encuentra la problemática de la formación en educadores ambientales, se necesita un análisis general del contexto educativo, a partir de su epistemología, su pedagogía, su historia, su disciplina y todos los elementos curriculares que permiten enseñar educación ambiental.

Referencias

- BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Revista Currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 3-39, 2005.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**: ProNEA.3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005. 102 p.
- _____. Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais**: PROFEA. Brasília, DF: MMA, 2006.
- FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GARRITZ, A; TRINIDAD-VELASCO, R. El conocimiento pedagógico del contenido. **Rev. Educación Química**, México, v. 15, n. 2, p. 98-102, 2004.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na Educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2014. 96 p.
- HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, P. 2. ed. **Metodología de la investigación**. Bogotá: Mc GrawHill, 2006.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LIMA, F. Educação ambiental e o educador ambiental: os desafios de elaborar e implantar projetos de educação ambiental nas escolas. **Monografias Ambientais - Revista Eletrônica do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 7, p. 1717-1722, 2012. Disponible en: <casavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.../3338>. Recuperado: 10 mar. 2015.
- LOUREIRO, C. F; LAYRARGUES, P; CASTRO, R. S de (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p 141- 172.
- MATOS, M. S. A formação de professores e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 203-214, 2009.
- MOLON, S. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: MORA, W. M.; PARGA, D. L. **Tramas histórico-epistemológicas en la evolución de la teoría estructural en química orgánica**. [S.l.]: Tecné, Episteme y Didaxis, 2007.p. 100-118.

PARGA, D; MORA, W. Aportes al CDC desde el pensamiento complejo. In: GARRITZ, A; DAZA, R. S.; LORENZO, M. G. (Org.). **Conocimiento Didáctico del Contenido: una perspectiva iberoamericana**. Alemania: Editorial Académica Española, 2014. p. 100- 143.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PNUMA. **Red de Formación Ambiental**. [S.l.: s.n.],[2013-2015?]. Disponible en: <<http://www.pnuma.org>>. Recuperado: 4 abr. 2015.

SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In: MESA, M.; VAZ JEREMÍAS, J.M. **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1992. p.139-167.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículo y formación de profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

SULAIMAN, S. N.; TRISTÃO, V; JACOBI, P. Educación Ambiental en la educación de Brasil: avances legales, políticas y educativas para su inclusión en la educación nacional. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD (CNIEAS), 2., 2011, Puebla, México, **Anais...**[S.l.: s.n.],2011.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

TOZONI-REIS, M. Formação dos Educadores Ambientais e Paradigmas em Transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p.83-96, 2002. Disponible en: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/form_educador_ea.pdf>. Recuperado: 30 mar. 2015.

Recebimento em: 19/04/2016.

Aceite em: 07/06/2016.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 785-816

set./dez. 2016

Os livros didáticos e o ensino de História da Educação¹

The school text books and the teaching of History of Education

Gabriela OSSENBACH²

Resumo

Com o objetivo de apresentar diferentes possibilidades de uso dos livros didáticos no ensino de História da Educação, explicam-se alguns obstáculos e certas premissas consideradas importantes. Para tanto, o artigo foi dividido em três partes. A primeira trata das possibilidades de combinar a investigação e o ensino e de integrar a história da cultura escolar ao ensino de História da Educação. A segunda expõe distintas aproximações possíveis para usar o livro didático como objeto de ensino. A terceira é dedicada às formas de acesso aos livros didáticos.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Metodologias de Ensino. História da Educação.

Abstract

With the aim to present different possibilities of using text books as a teaching resource for History of Education, some obstacles and some important premises are addressed. There fore, the article is divided in three parts. The first one deals with the possibility of combining research and teaching as well as integrating the history of the school culture in the teaching of History of Education. The second part shows different et possible approaches for using text books as a teaching object. The third one is dedicated to the way of accessing text books.

Keywords: Textbooks. Teaching methodologies. History of Education.

- 1 Parte considerável das reflexões do presente texto provém de um trabalho coletivo realizado no Centro de Investigación MANES para o portal *History on Line*, desenvolvido dentro de um projeto do programa europeu *Lifelong Learning Programme 2007-2013*. Cf. Badanelli et al. (2009). Foi apresentado originalmente em espanhol, em 2009, na série *Cuadernos de Historia de la Educación* (Sociedade Espanhola de História da Educação), n. 6. O texto foi ligeiramente adaptado para a edição em português, a pedido da autora. Tradução para o português por Kênia Hilda Moreira (UFGD).
- 2 Doutora em Ciências da Educação, professora do Departamento de História da Educação e Educação Comparada na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madri. Presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação e diretora do Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), da UNED. End.: Rua Juan Del Rosal, 14, Madrid, Espanha, CEP 28040. Tel.: (0034) 913986988. Email: <gossenbach@edu.uned.es>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 787-798	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

Ainda que à primeira vista os livros didáticos possam parecer objetos simples, ligados estritamente a vivências e lembranças infantis, na realidade, são um dos elementos centrais da cultura escolar contemporânea. Convertê-los em objeto de ensino oferece muitas possibilidades para conhecer aspectos fundamentais da História da Educação, tais como as regulamentações que o Estado impõe à escola, as diversas intervenções que determinam os conteúdos do ensino, ou as teorias pedagógicas, imaginários e correntes ideológicas que pretendem impor-se ao ensino. Por meio do estudo histórico dos textos escolares, é possível compreender as incessantes mudanças e descontinuidades dos discursos e práticas educativas, e alcançar os objetivos que atribuímos em geral ao ensino da História da Educação: que os educadores sejam capazes

[...] de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sobre sua ação nas continuidades e mudanças do que fazer pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 1994, p.5 apud VIÑAO FRAGO, 1997, p. 25).

A História da Educação que se ensina hoje em dia nas Universidades evoluiu muito, na medida em que se produziram avanços e abriram novas perspectivas, temas e enfoques de investigação. A manualística escolar, da qual trataremos aqui, é um exemplo desses emergentes objetos de investigação capazes de renovar o ensino da nossa disciplina. Nas páginas seguintes sinalizaremos distintas aproximações possíveis em torno do uso dos livros didáticos no ensino de História da Educação, ainda que previamente nos referiremos a alguns obstáculos e certas premissas que consideramos necessário discutir antes de abordar o assunto.

2 Duas reflexões prévias

2.1 Sobre as possibilidades de combinar a investigação e o ensino de História da Educação

Os livros didáticos converteram-se em uma fonte de investigação privilegiada nas últimas décadas, da mesma forma que a produção de trabalhos que abordam os textos escolares por diferentes perspectivas tem crescido enormemente durante

todo esse tempo, não só na Espanha, mas em contexto internacional³. Todo esse conjunto de investigações, que veio a configurar a chamada manualística escolar, termo cunhado por Agustín Escolano para denominar um campo emergente de investigação dentro da História da Educação, manteve-se, no entanto, relativamente ausente da docência universitária da nossa disciplina.

Abordar as possibilidades de utilizar a manualística escolar como recurso ou objeto de ensino, leva-nos, pois, a expor o problema das possibilidades que nosso sistema universitário nos oferece de combinar a investigação e a docência. Mais além de utilizar livros didáticos e manuais para *ilustrar* uma aula de História da Educação, com o objetivo de tornar mais ameno e motivador o ensino, o que desejamos propor é a possibilidade de converter a manualística escolar em objeto específico de ensino dirigido aos estudantes das graduações vinculadas às Faculdades de Educação.

No sistema universitário espanhol, é muito difícil realizar uma combinação entre ensino e pesquisa, devido à tradicional organização da atividade docente em torno das matérias.

Uma matéria pretende reunir ou sistematizar os conhecimentos e saberes em unidades que incluem o conteúdo completo de determinada matéria, com caráter estável e vontade de permanência, ocupando um lugar em um plano de estudos desenhado a partir da ideia de que o conhecimento científico pode-se apressar e distribuir de modo fragmentário mas com caráter fixo. A matéria está na base da organização didática dos ensinamentos universitários e de sua transmissão aos estudantes, nos planos de estudos, e dota-se de um programa oficial. [...] Está igualmente na base das aulas que se compartilham, nas que o professor realiza uma ‘aula magistral’, ou seja, um monólogo perante os alunos, que pretende resumir ‘toda a matéria’. O conteúdo da matéria se transfere aos alunos pelos ‘apontamentos’, às vezes pelo ditado, que costumam formar o núcleo da matéria submetida à avaliação, o qual, por sua vez, consiste em devolver por escrito o que se reteve das explicações e ou ‘apontamentos’ [...] (ABELLÁN, 2009, p. 244, grifos do autor).

3 Uma ampla bibliografia de trabalhos sobre livros didáticos, classificada por países, pode ser encontrada no arquivo BIBLIOMANES, acessível pela página web do centro de investigação MANES da UNED: <http://www.centroman.es/?page_id=451>.

É certo que nos últimos tempos muitos docentes de História da Educação têm idealizado estratégias para superar a rigidez dos programas da disciplina⁴; e que existe uma grande liberdade para estruturar os programas de ensino de maneira que seja permitido aproximar os novos temas de investigação dos alunos, mas, em geral, a investigação e a docência continuam bastante desconectadas em nosso sistema universitário e em nossa disciplina em particular. Os novos espaços destinados ao trabalho autônomo dos estudantes de graduação, previstos nas diretrizes para a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (Processo de Bolonha⁵), ou os estudos oficiais de Mestrado, poderiam oferecer novas possibilidades para que alguns dos novos temas de investigação em nosso campo se convertessem, por si mesmos, em objeto de docência. Entretanto, a longa tradição do nosso sistema universitário, tão alheia ao seminário ou ao trabalho orientado, existentes em outros sistemas universitários de nosso entorno – nos que se trabalha monograficamente em torno de temas pontuais de investigação, colocará, sem dúvida, ainda muitos obstáculos para que essas novas formas de ensino se instalem entre nós, primando, acima de tudo, pela maturidade e pela independência intelectual do estudante. Ainda que

efetivamente, alguns dos elementos associados ao conceito de matéria durante décadas já não estejam presentes no ensino universitário, [...] a matéria e a luta por elas segue sendo, também na elaboração dos novos planos de estudo iniciada com o Processo de Bolonha, o critério central da organização das titulações e da docência. (ABELLÁN, 2009, p. 245).

-
- 4 Nesse sentido, são muito louváveis os esforços que fazem a Sociedade Espanhola de História da Educação para promover a discussão sobre a docência da História da Educação na formação de docentes, assim como a publicação dos *Cuadernos de Historia de la Educacion*, nos quais se tem publicado bastante trabalhos sobre experiências com o uso de várias fontes e documentos históricos, fotografias, testemunhos orais, etc. no ensino. Cf. *Cuadernos* n. 1 (*Recursos didáticos, história oral e museus pedagógicos*, 2002); n. 2 (*A docência da História da Educação, relatos e debates*, 2004) e n. 4 (*História da Educação Social e seu ensino*, 2008).
- 5 N.T: Processo de Bolonha refere-se a uma declaração assinada em 1999 por 29 ministros da educação da União Europeia, cujo objetivo foi promover mudanças comuns nas políticas de ensino superior europeu e criar um *Espaço Europeu de Ensino Superior*. Para informações mais detalhadas, pode-se consultar: A declaração: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. De outros estudos, Lima, Azevedo e Catani (2008). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

2.2 Integrar a história da cultura escolar no ensino de História da Educação

O ensino de História da Educação via livros didáticos implicaria, por outra parte, assumir um novo enfoque da disciplina por uma nova história cultural e a chamada *cultura da escola*, que concebe a instituição escolar não só como produto das regulações externas a ela, mas também como uma construção social que se produz por si mesma e transmite determinadas pautas culturais, gera produtos específicos e certas tradições próprias que exercem resistências às reformas geradas fora da escola. Os textos escolares, que são um dos produtos específicos mais característicos da instituição escolar, se converteram, com a raiz dessa revolução historiográfica, em um objeto de estudo de grande interesse.

É necessário advertir, portanto, que se na docência da História da Educação prima um enfoque vinculado com a história política, ou com uma história social que não tenha em conta o que alguns historiadores têm chamado a *caixa preta* da escola, quer dizer, o que acontece na vida cotidiana da sala de aula (a escola como microcosmos), corremos o risco de transmitir uma visão dos textos escolares como mero reflexo de influências externas, seja de tipo ideológico ou científico (a chamada transposição didática), sem ter em conta que os manuais e livros didáticos são, apesar de ditas influências, um produto específico da cultura escolar; que comporta códigos ou padrões, regras, rotinas e hábitos *sui generis*.

3 Distintas aproximações aos manuais para o ensino da História da Educação

A investigação histórica em torno dos manuais e livros didáticos tem produzido um importante *corpus* de conhecimentos que nos permite propor enfoques diversos para seu uso como objeto de ensino. Em seguida, enumeraremos algumas das perspectivas de análises mais recorrentes na investigação, que são suscetíveis de se converterem em outras tantas formas de ensinar História da Educação por meios dos livros e manuais escolares.

O tipo de análise mais generalizado que se leva a cabo ao estudar os textos escolares se refere às influências ideológicas a que tem sido objeto, primando-se, portanto, o método da análise de conteúdo. Como produto da sociedade que os cria, os textos escolares oferecem um material muito rico para a análise das diferentes concepções sociais e políticas que influenciaram na sua elaboração. Ao ter que responder a um currículo nacional estatalmente estabelecido (currículo prescrito), ficaram modeladas

neles as diferentes ideologias e correntes de pensamento que aconteceram no curso histórico, embora, sobretudo, contenha as expressões mais perfiladas das ideias dominantes em cada época ou momento. Não constituem uma *descrição* nem um registro *fotográfico* dessa sociedade e cultura, mas expressam bem um conjunto de interpretações e de posicionamentos que expressa visões subjetivas do mundo social, suscetíveis, por sua vez, de serem analisadas para tratar de compreender a história escolar e os processos de transmissão cultural.

Um capítulo especial dentro desse tipo de análise de conteúdos constitui-se, entre outros, pelos estudos de gênero e os relativos às diferenças étnicas e sociais, já que os textos escolares foram potentes instrumentos para a definição de pautas sociais, assim como para a criação de toda a classe de estereótipos. Para além dos estudos dos conteúdos, esses temas exigem a análise de distintos tipos de discursos e linguagem (incluindo a linguagem iconográfica), assim como a preocupação de decifrar o chamado currículo oculto, para desmascarar intenções ou valores não explícitos nos textos.

Por outra parte, tendo em conta que os livros escolares têm sido historicamente produtos culturais sujeitos a regulações políticas e religiosas, por obrigação de responder a processos de autorização e censura, seu estudo resulta de grande utilidade para conhecer os mecanismos mediante aos quais os distintos poderes têm pretendido controlar os processos de aculturação e socialização das sociedades. Contamos já com recopilações bastante completas da legislação e das disposições oficiais que têm regulado a edição e o uso dos textos escolares na Espanha, as quais podem resultar muito úteis como recurso complementar para a docência com os livros escolares⁶.

Em todos os conteúdos relacionados com a transmissão de valores, ideologias e estereótipos por meio dos livros didáticos, é preciso advertir aos estudantes, no entanto, sobre as necessárias precauções que devem ter na hora de interpretar o alcance da influência que exerceram determinados conteúdos e linguagens. O rigor metodológico exige que se verifique, por diferentes indicadores, o uso efetivo que se deu aos textos escolares objetos de análise (mediante a indagação sobre o número de edições, os rastros de usos, ou outros indícios sobre sua difusão no âmbito escolar), assim como as possíveis mediações que se produziram entre o livro escolar e seus receptores (os cadernos escolares, como dispositivos nos quais se concretizam os ensinamentos recebidos em sala de aula, são uma fonte que oferece muitas possibilidades para conhecer os processos de intermediação entre o texto escolar e o aluno que aprende).

Outro amplo campo de investigação relacionado com os textos escolares é o da história das disciplinas escolares, enquanto os livros de texto ocupam um

6 Cf. Villalaín (1997, 1999, 2002).

papel fundamental na configuração das disciplinas e de seus respectivos códigos⁷. A escola não se limita a reproduzir o saber que está fora dela, mas o adapta e o transforma, criando um saber e uma cultura próprios. O processo mediante o qual os saberes gerados fora da escola se convertem em disciplinas escolares denomina-se transposição didática. A sistematização e o sequenciamento de ditos saberes por escrito em um programa e em um livro didático constituem o ponto fundacional de uma disciplina. É nesse sentido que as disciplinas escolares podem conceber-se como um *trânsito* a partir dos espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao *espaço social da escola*. Um trânsito que, ao converter o dito conhecimento em *uma questão de aprendizagem escolar*, implica uma mudança na ordenação mental do mesmo a fim de adaptar-se às exigências do horário escolar, às concepções sobre a infância; e às convenções e rotinas do ensino que impõem tal conhecimento em um currículo escolar. Surge, assim, o chamado código disciplinar, quer dizer, uma série de regras ou pautas que se impõem com caráter geral dentro de uma determinada disciplina e transmitem-se de uma geração a outra. Inclusive um corpo de conteúdos dispostos com uma ordem, um método e uma extensão determinada em forma de temas, questões, unidades didáticas ou outros agrupamentos semelhantes. Além disso, o código disciplinar implica um discurso sobre o valor formativo e a utilidade de ditos conteúdos, bem como em práticas profissionais vinculadas a sua transmissão em um âmbito escolar.

Outro aspecto suscetível de ser estudado por meio dos textos escolares, e que está relacionado com o processo de transposição didática, diz respeito às resistências ou atrasos que se produzem na apropriação dos avanços científicos na cultura da escola. Igualmente, livros didáticos permitem estudar os processos de especialização disciplinar que vêm sendo produzidos historicamente a partir da fragmentação do conhecimento enciclopédico da escola tradicional.

Muito relacionado com o anterior, existe outro interessante âmbito de investigação que leva em conta que os livros didáticos, como suporte das disciplinas escolares, colocam em jogo um papel fundamental ao estabelecer o cânon que rege o credenciamento dos saberes escolares e definir o conteúdo e o espaço acadêmico da profissionalização dos docentes.

Os livros escolares podem contemplar-se também como um suporte de teorias pedagógicas, que se registram em forma de diferentes métodos, gêneros textuais, concepções de aprendizagem, inovações, etc. Nesse sentido, os livros didáticos são uma fonte imprescindível para a história da didática. O uso de imagens, gráficos e outros recursos visuais é outra estratégia que os textos escolares utilizam como meio

7 Para o tema das disciplinas escolares, nos apoiamos nos trabalhos de Viñao (2006a; 2006b).

e método para o ensino, de maneira que a análise da linguagem icônica se converte em outro grande âmbito de investigação dentro da manualística escolar.

Finalmente, os textos escolares podem ser estudados como dispositivos com características materiais específicas (formatos gráficos, padrões expressivos e comunicativos) que respondem a leis, padrões e critérios implícitos de controle da vida em sala de aula, que se foram sistematizando e estereotipando ao longo do processo de institucionalização dos sistemas públicos de ensino, e que se estenderam, ao menos por todo o mundo ocidental, em forma de tendências pedagógicas transnacionais⁸. A partir dessa perspectiva, os livros didáticos podem converter-se em objeto de um estudo comparativo, com as vantagens que implica pelo seu potencial explicativo e não só descritivo. Por sua vez, esse enfoque transnacional oferece muitas possibilidades formativas para os estudantes, ao contribuir para descentrar as perspectivas de análises e para compreender melhor os próprios contextos em um mundo cada vez mais global.

As características materiais dos livros didáticos também podem interpretar-se desde os condicionamentos do desenvolvimento técnico, dos fatores econômicos e, inclusive, dos padrões estéticos e de desenho variáveis segundo as épocas. Não deve desconsiderar-se também o estudo dos textos escolares como um produto empresarial e comercial, o que implica, sobretudo, o estudo das editoras pelas mais diversas perspectivas⁹.

4 O acesso aos livros didáticos

O incremento das investigações em torno dos livros escolares não só produziram uma abundante bibliografia, mas também se constituiu em importantes coleções de livros didáticos e levaram a cabo processos de identificação e catalogação em bases de dados, que facilitam o acesso às fontes tanto para a investigação como para seu uso na docência. Por outra parte, os livros escolares também estão sendo objeto de políticas de digitalização, facilitando sua consulta via bibliotecas virtuais, especialmente úteis como recurso para o ensino em sala de aula.

8 Sobre os livros didáticos como dispositivos com características transnacionais (como *objetos planetários*) conferir o interessante artigo de Choppin (2008).

9 Contamos já com alguns estudos sobre editoras de livros didáticos, entre eles os de Botrel (1993) e Ruiz Berrio, Martínez Navarro, Colmenar e Carreño (2002).

4.1 Livros didáticos em bibliotecas públicas e coleções particulares

Os livros didáticos são um tipo de literatura *menor* que não mereceram, muitas vezes, a mesma consideração que outros livros na hora de serem guardados e catalogados nas bibliotecas públicas, nas próprias escolas ou nas bibliotecas familiares. Para muitos investigadores, a localização desse tipo de fonte pressupõe, com frequência, uma verdadeira peripécia. A Biblioteca Nacional e outras bibliotecas regionais, ao longo de toda Espanha, contêm abundantes textos escolares, ainda que sua identificação como obras destinadas ao ensino nem sempre seja evidente nas fichas de catalogação, circunstância que dificulta frequentemente o trabalho de localização por parte dos investigadores.

Resulta mais simples o acesso a esse tipo de obras em uma série de instituições e fundos especializados, como o Centro Internacional para a Cultura Escolar (CEINCE), de Berlanga de Duero (Soria); o fundo MANES, da Biblioteca Central da Universidade de Educação à Distância (UNED), em Madrid; o Centro de Documentação da Residência de Estudantes de Madri, que abriga os fundos do antigo Museu Pedagógico Nacional. Outras coleções importantes de livros didáticos foram se constituindo nos museus pedagógicos, já abundantes em distintas comunidades espanholas, tais como o Museu Pedagógico de Galícia (Santiago de Compostela), o Museu Pedagógico de Aragón (Huesca), o Centro de Recursos, Interpretação e Estudos da Escola de Polanco (Cantabria); ou o Museu de História da Educação Manuel Bartolomé Cossío, da Universidade Complutense de Madri (Faculdade de Educação), para citar apenas alguns. Por outro lado, muitas bibliotecas escolares e de institutos de ensino secundário, sobretudo dos centros que contam com uma vasta trajetória histórica, conservam numerosos exemplares de livros didáticos. Além disso, são abundantes as coleções particulares de livros didáticos criadas nas últimas décadas, as quais habitualmente se colocam à disposição dos investigadores.

No âmbito europeu, a situação é bastante similar à Espanha no que se refere às grandes bibliotecas públicas, aos museus pedagógicos e às bibliotecas escolares. É necessário destacar, no entanto, como biblioteca especializada particularmente importante, a de Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuch for schung, de Braunschweig (Alemanha). Esse Instituto foi criado depois da Segunda Guerra Mundial com a intenção de contribuir para a paz por meio da eliminação de preconceitos e falsas imagens em torno das diversas nações nos livros didáticos, bem como no ensino da História e da Geografia em geral. Ao longo de meio século, o Instituto Georg-Eckert criou uma grande biblioteca de textos escolares de todo o mundo, mas especialmente europeus.

4.2 Bibliotecas virtuais de livros didáticos

As políticas de digitalização de livros e documentos históricos também têm alcançado os livros didáticos, de maneira que cada vez mais é possível localizá-los e lê-los pela internet. O gigante Google (Books.Google) já inclui uma boa quantidade de livros escolares entre sua enorme biblioteca virtual¹⁰, e o mesmo acontece com outros grandes sítios dedicados a oferecer o mundo dos livros em formato digital. Como exemplo, a Biblioteca Virtual de Patrimônio Bibliográfico, pertencente ao Ministério da Cultura da Espanha, com uma seção denominada *Bibliotecas Escolares Históricas*, que inclui livros didáticos para o ensino secundário em formato digital¹¹.

Como bibliotecas virtuais especializadas em livros escolares na Espanha, podemos citar o Centro de Investigações MANES da UNED, que tem criado algumas bibliotecas virtuais em seu sítio WEB¹². Alguns museus pedagógicos espanhóis digitalizaram também livros escolares em suas páginas WEB. Em outros países, citamos como exemplo, entre outros tantos, a biblioteca digital do Georg-Eckert Institut de Alemanha (*GEI-Digital*)¹³, o sítio denominado *19th Century School books*, dos Estados Unidos¹⁴, ou o catálogo e biblioteca digital da Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires¹⁵.

4.3 Bases de dados de livros didáticos

Finalmente, um recurso útil para a identificação e localização dos livros didáticos são as bases de dados acessíveis pela Internet. Trata-se de grandes catálogos em que se reuniu a produção de livros escolares de determinados países nos últimos séculos, com seus dados bibliográficos, outros dados relativos ao uso escolar (nível de ensino, curso, disciplina, etc) assim como, em alguns casos, informação sobre a localização física de cada livro em determinadas bibliotecas

10 Disponível em: <www.books.google.com>

11 Disponível em: <<http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/inicio.cmd>>.

12 Disponível em: <<http://www.centroman.es>>.

13 Disponível em: <<http://gei-digital.gei.de/viewer/>>.

14 Disponível em: <<http://digital.library.pitt.edu/nietz/>>.

15 Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>>.

ou coleções. As bases de dados EMMANUELLE (França)¹⁶, MANES (Espanha, Portugal, Bélgica e América Latina)¹⁷, EDISCO (Itália)¹⁸ ou LIVRES (Brasil)¹⁹ são alguns exemplos desse tipo de bases de dados. Os catálogos das bibliotecas CEINCE, de Berlanga de Duero (Soria)²⁰, ou do Georg-Eckert Institut für International e Schulbuch for schung, da Alemanha²¹, são também uma boa fonte para acessar a informação sobre a produção de livros escolares em determinados países e contextos.

Referências

ABELLÁN, J. La Universidad ¿para qué? Una reflexión en tiempos de mudanza. In: CAMUÑAS, Ignacio (Ed.). **España. El final de una época. Informe del Foro de La Sociedad Civil**. Madrid: Libros Libres, p. 231-248, 2009.

BADANELLI, A. et al. **Studying History On Line. Section: School Text books**, 2009.

BOTREL, J-F. Nacimiento y auge de una editorial escolar: la Casa Hernando de Madrid (1828-1902). In: **Libros, Prensa y Lectura en la España del siglo XIX**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993. p. 385-470.

CHOPPIN, A. Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. **Histoire de l'éducation**, n. 117, p. 7-56, 2008.

NÓVOA, A. **História da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

RUIZ BERRIO, J., MARTÍNEZ NAVARRO, A., COLMENAR, C., CARREÑO, M. **La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración**, Madrid: UNED, serie Proyecto MANES, 2002.

VILLALALÍN, J. L. **Manuales escolares en España**. Tomo I. Legislación (1812-1939). Madrid: UNED, 1997.

16 Disponível em: <<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emmanuelle>>.

17 Disponível em: <<http://servidormanes.uned.es/manes/consulta.html>>.

18 Disponível em: <<http://piemonte.di.unito.it/edisco/Controller>>.

19 Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>.

20 Disponível em: <<http://ceince.eu/catalogo.php>>.

21 Disponível em: <<http://bibliothek.gei.de/bibliothek.html>>.

_____. **Manuales escolares en España.** Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874). Madrid: UNED, 1999.

_____. **Manuales escolares en España.** Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939). Madrid: UNED, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. De la importancia y utilidad de la historia de la educacion (o la responsabilidad moral del historiador). In: GABRIEL, N., VIÑAO FRAGO, A. (Org.). **La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales.** Barcelona: Ed Ronsel, 1997.

_____. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: ESCOLANO, A. (Org.). **Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela.** Valencia: Tirant lo Blanch, p. 109-140, 2006a.

_____. La historia de las disciplinas escolares. **Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria.** Salamanca, n. 25, p. 243-269, 2006b.

Recebimento em: 07/03/2016.

Aceite em: 30/03/2016.

Notas para pensar a educação primária e a zona rural da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920

Notes to think primary education and Rio de Janeiro's countryside in the 1920s

José Cláudio Sooma SILVA¹

Manoela do Nascimento MORGADO²

Zelma Candido de SOUZA³

Resumo

O artigo focaliza a História da Educação Primária da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 e se debruça, principalmente, sobre as possíveis relações que foram estabelecidas entre as localidades urbanas e a região oeste, com especial atenção para o distrito rural de Guaratiba. Deste modo, a partir da pesquisa em periódicos, impressos educacionais e dos projetos de remodelação do desenho arquitetônico, discute as diferentes *representações* de *urbano* e de *rural* que foram construídas pela Diretoria de Instrução em função dos entrelaçamentos dos tempos e espaços citadinos com os tempos e espaços escolares na época.

Palavras-Chave: História da Educação. Educação Primária. História da Cidade do Rio de Janeiro.

Abstract

The article focuses the history of primary education of the city of Rio de Janeiro in the 1920s and dedicates mainly to the possible relations that were established between urban localities and the western region, with special attention to the rural district of Guaratiba. Thus, starting with the research in the press, educational printings and remodeling projects of the architectural design, this study problematizes the various *understandings of urban and rural* that were built by the Instruction Directory due to the relations between city times and spaces with school times and spaces in the period.

Keywords: History of Education. Primary Education. History of the City of Rio de Janeiro.

1 Doutor em Educação, Professor Adjunto de História da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Grupo de Pesquisa: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES). End.: Av. Pasteur, 250, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22290-250. Tel.: (21) 22954047. Email: <claudiosooma@gmail.com>.

2 Graduação em Pedagogia, Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES). End.: Av. Pasteur, 250, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22290-250. Tel.: (21) 22954047. Email: <manoelamorgadoufrj@bol.com.br>.

3 Graduação em Pedagogia. Grupo de Pesquisa: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES). End.: Av. Pasteur, 250, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22290-250. Tel.: (21) 22954047. Email: <zelmacandido@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 799-816	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Foi a partir, principalmente, de finais dos anos 1980/início dos 1990 que os estudos sobre a História da Educação Primária Carioca na década de 1920 passaram a ampliar as interlocuções com os debates do campo da Historiografia (ABDALA, 2003; CAMARA, 2008, 2010; CARVALHO, M., 1989, 1997, 1998; NUNES, 1994, 1996, 2000; PAULILO, 2001, 2007; PAULILO; SILVA, 2012; RODRIGUES, 2002; SILVA, 2004, 2009; VIDAL, 2001, por exemplo). Tal movimento colaborou, decisivamente, para que as características citadinas da antiga capital do Brasil deixassem de ser perspectivadas, somente, como dimensões relacionadas ao contexto e/ou pano de fundo em que se desenrolavam os saberes, as prescrições e as práticas escolares. No lugar disso, a ênfase dos estudos preocupados em investigar as experiências educacionais intentadas no período incidiu sobre os desafios de se problematizar a questão de que tanto as culturas urbanas produziram alterações nos espaços e tempos escolares quanto foram, significativamente, por eles modificadas.

Nesse quadro, os diferentes pesquisadores que escolheram examinar a educação primária carioca nos anos 1920 realçaram os indissociáveis entrelaçamentos das circunstâncias do viver urbano cotidiano com os variados usos concretizados nos/ pelos espaços e tempos escolares pelos diferentes sujeitos submetidos às ações educativas. Esses coerentes diagnósticos apresentados em relação à educação primária concorreram por reforçar a certeza de que os sentidos do pedagógico ultrapassaram, em muito, os muros e portões das escolas, instaurando-se no coração da cidade. Afinal, os deslocamentos, as excursões, as demonstrações de exercícios sincronizados, desfiles dos pelotões de saúde, visitas das enfermeiras escolares, dentre outras iniciativas, tornaram-se uma constante naquela década.

Em que se pese a relevância desse movimento em História da Educação para o indiciamento de alguns aspectos que estiveram envolvidos nas ações de governo que foram prestigiadas, ansiando *educar* a capital e *remodelar* a sua gente, pode-se afirmar que as problematizações referentes às esferas urbanas concentraram-se (e permanecem se concentrando), muito mais, nas regiões centrais com algumas incursões exploratórias por outras partes da cidade. Nessa medida, o desafio de abarcar outros tempos e espaços sociais e escolares, afora as localidades mais centrais, afigura-se como um convite.

Foi, justamente, em função desse convite que empreendemos um movimento exploratório de pensar uma *diferente cidade* que, no período, compunha aquela que, para alguns em 1908, para outros em 1912, passara a ser adjetivada como

*Maravilhosa*⁴. De modo a atender a essa perspectiva de análise, e dentro dos recortes conferidos, optamos por dividir o texto em três partes.

A primeira se debruça sobre alguns dos *(des)encantos* da capital como, também, sobre algumas das *projeções* que, sob a lógica governamental, poderiam ser alcançadas por meio da escolarização da população. A segunda, ansiando indiciar algumas das características presentes à aludida *diferente cidade*, projeta luzes para a região oeste, com especial atenção para o, então denominado, distrito rural de Guaratiba. A terceira parte, redigida à guisa de considerações finais, reafirma a necessidade de que os pesquisadores em História da Educação Primária Carioca, cada vez mais, coloquem em seus horizontes de preocupações a questão de que falar da cidade significa (ou deveria significar) atentar para outros *cantos* e *recantos* que não, apenas, aqueles circunscritos às regiões centrais.

As regiões centrais e os investimentos para a escolarização do social

Os *(des)encantos* da capital carioca que, de modo cada vez mais contundentes, passaram a integrar a paisagem urbana a partir das primeiras décadas do século XX já foram (e permanecem sendo) alvos de diferentes investidas por parte da comunidade de historiadores⁵. Muito mais do que um simples jogo de palavras, entrelaçar em uma única categoria de análise os *encantos* e os *desencantos* de uma cidade que, sob a lógica governamental, tencionava ser concebida como

4 O epíteto de *Cidade Maravilhosa* tem sido objeto de controvérsia entre os pesquisadores. Segundo Clarice Nunes e Renato C. Gomes, foi a poetisa francesa Jeanne Catulle Mendès, em visita à cidade do Rio de Janeiro, em 1912, a primeira a cunhar a expressão. Já para Oswaldo P. Rocha e Sidney Chalhoub, coube a Coelho Neto, em 1908, o primado da adjetivação. A esse respeito, ver: Chalhoub, 1986; Gomes, 1994; Nunes, 1996; Rocha, 1986. Sobre esse aspecto, convém sublinhar que sua ampla popularização aconteceu em função da marcha de carnaval composta por André Filho (Antônio André de Sá Filho), em 1934, oficializada como hino da cidade em 1960 e que, recentemente, conheceu uma nova estratégia de fortalecimento e difusão. Trata-se de um decreto assinado pela Prefeitura da cidade em 22/05/2014 que determina que seja cantado o *Hino Cidade Maravilhosa*, pelo menos uma vez por semana, por todos os alunos das escolas da rede municipal (BERTA, Ruben. Cidade Maravilhosa na pauta escolar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 23/05/2014).

5 Entre a extensa bibliografia, remetemo-nos às seguintes pesquisas: Abdala (2003); Abreu (1981, 2003); Araújo (1993); Azevedo (2003); Benchimol (1992); Bretas (1997a, 1997b); Camara (2008, 2010); Carvalho, L. (1986); Carvalho, M. (1989, 1998); Caulfield (2000); Chalhoub (1986); Esteves (1989); Fenerick (1997); Freire (2003); Graham (1992); Herschmann; Lerner (1993); Holanda (2003); Lenzi (2003); Machado (1998); Matta (2003); Mella (2003); Menezes L. (1992, 1996); Menezes W. (2003); Moraes (1994); Nunes (1994, 1996, 2000); Paulilo (2001, 2007); Paulilo e Silva (2012); Pechman (2003); Pereira (1997); Pinheiro; Fialho Júnior (2006); Rago (1985); Rocha (1986); Rodrigues (2002); Sevcenko (1984, 1985); Silva, E. (1988); Silva, J. (2004, 2009); Süssekind (1986); Vianna (1999); Vidal (2001).

vitrine e espelho do Brasil (KESSEL, 2001) significou (e continua significando) sublinhar uma problemática de fundo, concebida como de decisiva importância. No caso, trata-se da questão de que as sucessivas medidas de reconfiguração do traçado arquitetônico implementadas no período tanto produziram modificações substanciais em algumas localidades específicas quanto acarretaram, e por vezes fundamentalmente, as condições para a eclosão de um conjunto de circunstâncias no viver cotidiano que rumava na direção diametralmente oposta àquilo que era propalado como indispensável para ingressar a cidade no movimento do moderno.

Isso porque essas práticas de remodelação do ambiente urbano empreendidas no decurso das duas primeiras décadas do século XX almejavam, por um lado, otimizar as trocas estabelecidas nas regiões portuárias, eliminar as epidemias e focos de doenças (por meio da circulação do ar) e valorizar as localidades centrais e ao sul. Por outro, tencionavam substituir o tortuoso traçado labiríntico (propício a barricadas e entrincheiramentos) das sujas e abafadas ruas, becos e ruelas pelas “[...] ilusões tranquilizadoras das perspectivas [...]” advindas de vias alargadas e das grandes avenidas (SÜSSEKIND, 1986, p. 134).

No entanto, em concomitância a esses *encantos* que seriam alcançados segundo a lógica de governo mediante, principalmente, a implementação dessas práticas de remodelação arquitetônica, a capital fora invadida por um turbilhão de acontecimentos cotidianos que, em comum, escancaravam os *desencantos*: o aumento desenfreado de *práticas ilícitas*; a expansão desencontrada das *ocupações alternativas*; o fortalecimento das reivindicações operariadas; o levante de militares, por exemplo (SILVA, 2009). Esse quadro de tensões concorreu para que o Presidente Epitácio Pessoa decretasse aquela medida que, pelo menos desde 1920, já estava sendo cogitada⁶: o estado de sítio no país.

6 A esse respeito, é interessante a leitura do seguinte artigo publicado na *Gazeta de Notícias*: “Ouvimos ontem no palácio Rio Negro que o governo levará até quanto possível o policiamento desta capital sem suspensão das garantias constitucionais. O governo não decretará estado de sítio se não reconhecer que essa medida é de inapelável necessidade. Soubemos ainda que o Sr. Presidente da República não acredita que o movimento grevista assuma caráter violento a ponto de impor estado de sítio, afim de que a legalidade seja mantida. Entretanto, aos abusos que porventura se praticassem, o governo responderia com a medida citada e de que é seu maior empenho não pretender lançar mão. [...] O Sr. Ministro da Justiça, respondendo a uma pergunta sobre boatos da decretação do estado de sítio, declarou aos representantes da imprensa que se encontravam no seu gabinete que o governo ainda não cogitara de tal medida extrema, sendo por isso infundados os boatos que circulam nesse sentido. *É que o governo dispõe de elementos suficientes para fazer abortar imediatamente qualquer tentativa de subversão da ordem pública, sem necessidade de suspender as garantias constitucionais.*” (O RIO DOMINADO PELA MAIOR DAS GREVES: NADA DE ESTADO DE SÍTIO, *Gazeta de Notícias*, 25 de março de 1920).

Ao fundo de quase meia década de estado de sítio, que foram os anos de 1922-1926, a historiografia veio perceber um movimento de contestação insistente do poder de Estado, uma resposta às tentativas de consagrar o pacto oligárquico. [...] as investidas realizadas contra o governo federal ou suas instituições oficiais, durante quase toda a década de 1920, exibiram de forma reiterada o equívoco da República, a sua verdade incompleta. (PAULILO, 2014, p. 181).

Como se sabe, esse dispositivo constitucional – o estado de sítio – caracteriza-se pela ampliação do poder de decisão do Executivo em relação ao Legislativo e ao Judiciário e pela restrição dos direitos teoricamente assegurados por um regime democrático. Nesse sentido, as liberdades dos cidadãos e da imprensa ficam comprometidas; as perseguições e buscas em domicílios, autorizadas; as violações de correspondências, permitidas; a criação e participação de associações, proibidas.

A sensação era de que as instâncias administrativas estavam perdendo (ou, para os mais pessimistas, já teriam perdido) os meios para fazer funcionar os mecanismos de governo, de disciplinamento, de fiscalização e de controle da população. Modificara-se tanto o cotidiano da capital que já não mais se estava conseguindo organizá-lo.

Tais considerações, talvez, sirvam de indícios para melhor compreender alguns dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento de novos repertórios que ambicionavam construir diferentes modos de sujeição do meio social frente aos regimes de governo, objetivando instituir formas organizadas, harmônicas e disciplinadas de sociabilidade na capital. Nesse movimento, no decurso dos anos 1920, houve na cidade do Rio de Janeiro um forte investimento empreendido no sentido de enfatizar a escolarização do social como uma estratégia capaz de atrelar as medidas de reconfiguração do traçado arquitetônico às necessárias remodelações nos modos de ser, pensar e agir de seus habitantes (NUNES, 2000; SILVA, 2009). Dito de outro modo, os saberes, as práticas, os tempos e os espaços escolares foram concebidos como dimensões que poderiam fazer com que a população incorporasse – “[...] no sentido mesmo de transformados em corpo” (VAGO, 2002, p. 61) – comportamentos, modos e tradições. Algo, portanto, que passou pela proposta de *ensinar* a cidade e as *maneiras corretas de praticá-la* a partir daquelas experiências que seriam, cotidianamente, construídas nos estabelecimentos de ensino primário.

Nessa medida, não por acaso, as preocupações com o despertar de novas formas de sociabilidade, maneiras de se conduzir, transitar pelos espaços e tempos citadinos, lidar com a higiene pessoal e com a saúde pública etc.,

ocuparam espaço fundamental na agenda de prescrições da Diretoria Geral de Instrução Pública durante as gestões de Antonio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930). O investimento, no fundo, passava tanto pela necessidade de internalização dos saberes e práticas escolares pelas crianças quanto, e imprescindivelmente, pela multiplicação desses preceitos de *boa educação* entre as famílias, conhecidos e comunidades (PAULILO; SILVA, 2012).

Com efeito, aquelas prerrogativas governamentais que fariam com que a capital se tornasse *Maravilhosa* encontravam-se fartamente presentes nas prescrições disciplinares constantes aos *Programas para o Ensino Primário Carioca* (1926) e aos *Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929). Nessa linha, no caso dos Programas de 1926, por exemplo, prescrevia-se que fossem trabalhados junto aos alunos preceitos de polidez, de hábitos de cortesia, domínio de si mesmo, limpeza e convívio civil, bem como se indicava falar da necessidade da coleta de lixo, da pavimentação das ruas, dos perigos do tráfego de veículos e da forma de proceder nas vias públicas. Já nos Programas de 1929, ao converter a cidade um centro de interesse, dentre outras, as recomendações passavam pela importância de se explorar aspectos condizentes ao saneamento urbano, enchentes, profilaxias d'água e do leite características do ar, febre amarela, impaludismo, palestras sobre os principais logradouros, discussões a respeito da administração dos serviços públicos e um sistemático confronto entre a configuração *moderna* da cidade em relação às *antigas* características coloniais (PAULILO; SILVA, 2012).

No entanto, ao realçarmos essa proposta de *ensinar* a cidade e as *maneiras corretas de praticá-la* que fora delegada ao ensino primário no período, adquire pertinência a seguinte problematização: esses investimentos concernentes à conversão das circunstâncias cidadinas em temáticas que, prescritivamente, deveriam ser explicadas nas escolas abarcariam, afora as regiões mais centrais, outras localidades da capital? De modo exploratório, o próximo tópico apresentará algumas considerações que podem vir a contribuir para a formulação de possíveis respostas para esta indagação.

O magistério sob ameaças: a zona rural como punição?

Como foi sublinhado, parte significativa dos estudos em História da Educação, desde finais da década de 1980, vem concentrando suas atenções, com bastante propriedade, nos entrelaçamentos do ambiente urbano carioca com os tempos e espaços escolares do ensino primário no decurso da década

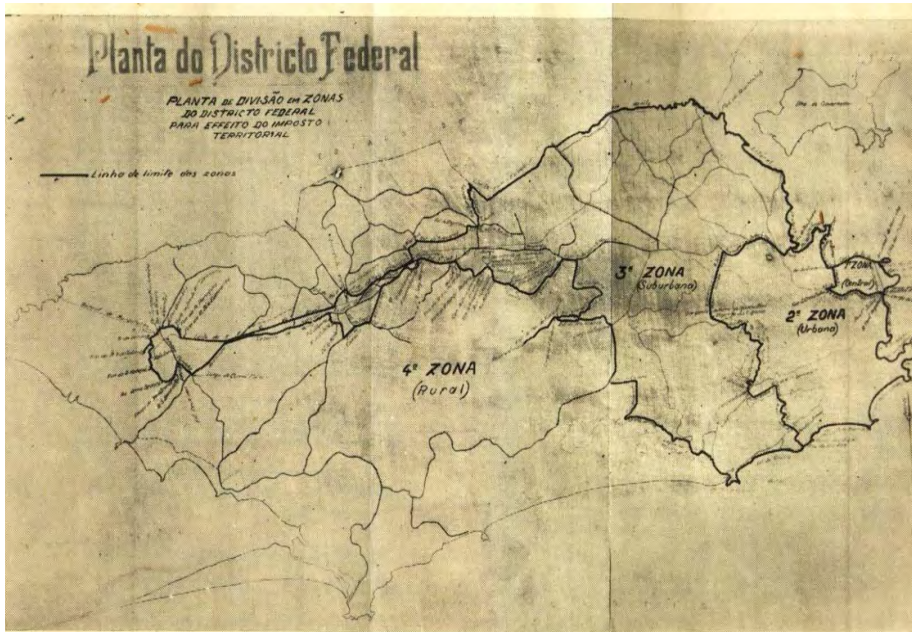
de 1920. Contudo, em um esforço de síntese, pode-se afirmar que o foco desses estudos tem recaído, principalmente, sobre as regiões centrais com alguma, ou outra, tentativa de estabelecer relações com as demais localidades da capital. Essa ênfase dos pesquisadores do campo pode ser justificada, talvez, pelo maior número de documentos que se encontra salvaguardado e disponível às consultas nas instituições de pesquisa⁷. Algo, portanto, que se caracteriza como uma dimensão, por assim dizer, *facilitadora* para o desenvolvimento dos trabalhos.

Frente a esse diagnóstico, cuja pertinência deve ser tomada como um estímulo para que outras pesquisas sejam elaboradas no campo, optamos por projetar luzes para a região oeste da cidade, mais especificamente para o, então denominado, distrito rural de Guaratiba. Essa escolha, sobretudo, esteve relacionada à dificuldade que tivemos de encontrar documentos que, de algum modo, indiciassem aspectos referentes à educação primária nos anos 1920 em localidades outras da cidade que não as mais centrais.

De posse dessas considerações, de início, cumpre destacar que direcionar o olhar para a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 significa atentar para uma área total de 1.164 km² que se encontrava subordinada à Administração Municipal. Dessa extensão territorial, 164 km² correspondiam à zona urbana propriamente dita, 995 km² à zona suburbana ou rural e 5 km² às regiões compostas por ilhas (AGACHE, 1930).

7 A esse respeito, os pesquisadores têm construído suas coleções documentais a partir de consultas e levantamentos no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional, Associação Brasileira de Educação, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil-FGV, dentre outras Instituições de Pesquisa.

Figura 1 - Plano do Zoneamento do Distrito Federal, 1931
(Boletim da Prefeitura apud MOTA, 2009, p. 243).



A divisão territorial apresentada por Alfred Hubert Donat Agache⁸ (1930) e a visualização do Plano de Zoneamento da cidade adquirem maior relevância se forem articuladas àquelas possíveis circunstâncias que caracterizariam os deslocamentos concretizados entre as diferentes regiões. Para discorrer sobre eles, vale acompanhar a citação:

20 ° Distrito Escolar
1ª Masculina – Barra (Guaratiba)
Professor – Antonio Francisco de Siqueira

A indicação para esta escola é a mesma que a 1ª escola feminina

8 Em julho de 1927, a convite do Prefeito Antônio Prado Júnior, Alfred Hubert Donat Agache realizou uma série de conferências em terras cariocas, versando sobre as características que deveriam preponderar em um processo de remodelação das cidades. Tais conferências, posteriormente, foram incluídas na *Introdução* do Plano de Remodelação e Embelezamento para a capital elaborado pelo urbanista francês, o chamado *Plano Agache* (AGACHE, 1930). Sobre os pormenores que estiveram envolvidos no *Plano Agache*, ver: Reis (1977); Stuckenbruck (1996); Silva (2004).

1ª Feminina – Barra (Guaratiba)
 Professora – Eulina Ribeiro Teixeira (int.)
 Residência – Pedra – Guaratiba

Do largo da Ilha até Barra gastam-se duas horas a cavalo. Até o largo da Ilha o trajeto é feito pelo bonde da 'Ilha' que depende hora e meia de Campo Grande. Ao chegar-se no largo da Ilha segue-se pela estrada de rodagem que fica á margem da linha de bondes. Tempo de percurso – 1 hora e 20 minutos da Central. 1 hora e 30 minutos até a Ilha. 2 horas até Barra (cavalo). Preço de passagem – 1\$000 ida e volta (trem); 1\$200 ida e volta (bonde). (Guia para as escolas das zonas suburbana e rural; jul.-ago. de 1919 – Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal / Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro).

Como se percebe pela leitura, esse documento colocado em circulação pela Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP) registra o tempo que era despendido em um deslocamento da estação de trem Central do Brasil até uma escola localizada na Barra (Guaratiba): 4h50. Contudo, ao lado desse tempo total, desperta interesse a particularização que a DGIP empreendeu: a) da estação de trem Central do Brasil até à de Campo Grande: 1h20 de percurso; b) na estação de Campo Grande embarcava-se num bonde até a estação da Ilha⁹: mais 1h30; c) finalmente, da estação da Ilha até a escola em Barra de Guaratiba, ia-se a cavalo: mais 2h.

Os pormenores envolvidos no deslocamento da estação Central do Brasil até a escola em Guaratiba são indicadores dos potenciais percalços que acompanhariam aqueles/as professores/as que residissem nas regiões centrais da capital e que, porventura, tivessem que ministrar aulas diariamente naquele distrito rural. Possíveis percalços que não se esgotavam com a necessidade de utilização frequente de trens, bondes e cavalos como meios de transporte, posto que o *estado sanitário* da localidade também poderia ocasionar interferências nas práticas educativas; ao menos esse foi o caso que impulsionou a DGIP a encaminhar o seguinte despacho solicitando providências urgentes:

9 Ilha de Guaratiba, na época, fazia parte do distrito de Guaratiba, assim como Barra de Guaratiba e Pedra de Guaratiba.

Distrito Federal, 22 de junho de 1922

Sr. Dr. Medico Escolar do 19º distrito.

Tendo o Sr. Inspetor escolar do 20º distrito comunicado a esta Diretoria Geral, de que em vista de inspeção ás duas escolas da Barra de Guaratiba foi informado pelos respectivos professores, do mau estado sanitário da localidade o que influi poderosamente sobre a frequência das referidas, convido-vos a verificar com urgência o que há de positivo sobre o caso, atendendo a que o Sr. Medico escolar do distrito em questão, encontra-se presentemente em serviço no Tribunal do Júri, para qual foi sorteado.

Saudações.

O Diretor Geral. (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; código: 3- 4- 3).

Nesse documento, podem ser perscrutados mais alguns indícios de que, talvez, as projeções acerca dos papéis que deveriam ser desempenhados pela educação primária – *ensinar* a cidade e as *maneiras corretas de praticá-la* – não tenham conhecido os mesmos significados naquela *diferente cidade* (Guaratiba), que também integrava a capital carioca. Algo, inclusive, reforçado pela própria DGIP, perceba-se:

[1] 26 de maio de 1921

Sra. Adjunta da 1ª classe, Almerinda Mourão Pereira de Carvalho Caldas

Advirto-vos pelo vosso proceder irregular deixando de comparecer com assiduidade aos trabalhos letivos da escola em que serves, e recomendo-vos melhor cumprirdes os vossos deveres de professora, ‘sob pena de serdes transferida para uma das escolas afastadas da zona rural’. O Diretor Geral (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; código: 34-3-21, grifos nossos).

[2] 08 de abril de 1922

Sr Inspetor do 5º distrito escolar

Em resposta ao vosso officio sob n. 14, de 6 do corrente, comunico-vos que devei fazer uma severa advertência a diretora da 10ª escola mista desse distrito, professora Luiza Maurity Santos, diante das irregularidades apontadas, não esquecendo, outrossim, de advertir igualmente as adjuntas da mesma escola.

Em relação as que constantemente faltam ao serviço,

recomendo-vos chameis sua atenção para que tal não mais se reproduza, ‘sob pena de, na reincidência, serem transferidas, por determinação desta Diretoria, para a zona rural’. (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; código: 34- 4-2, grifos nossos).

Antes de passarmos para os comentários dos dois documentos, acreditamos que seja providencial sublinhar algumas informações pontuais acerca da coleção que faziam parte. Ambos estão reunidos nas pastas *Copiador de Ofícios, 3ª Seção da Diretoria Geral de Instrução Pública*, que se encontram salvaguardadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Essas pastas, como os títulos deixam subentender, armazenam as cópias de ofícios, solicitações e resoluções enviados pela DGIP.

Nessa medida, têm-se as cópias das circulares remetidas, dentre outras, a diretores, professores, adjuntos, responsáveis pelo almoxarifado, inspetores, médicos, alunos, Diretoria de Obras e Viação, Delegacias de Polícia, Diretoria da Repartição de Águas e Obras Públicas, Desembargadoria da Polícia do Distrito Federal, Diretoria Geral de Saúde Pública, Companhias de Transportes, Superintendência do Serviço de Limpeza Pública e Particular, Prefeitura, Corpo de Bombeiros, Inspetoria de Matas, Arborização, Jardins e Caça.

Como se pode presumir, a variedade de temáticas abordadas é bastante significativa. Para que se tenha uma ideia, vale acompanhar alguns temas principais: condições de salubridade das escolas e arredores, mobiliário escolar, desentendimentos entre a comunidade escolar, reparos de diversas ordens nos prédios escolares, reforço de policiamento no entorno das escolas, pedidos para o recrudescimento da fiscalização dos inspetores, normatização do calendário escolar, solicitação de pareceres médicos sobre o estado dos prédios escolares, problemas de trânsito próximo às escolas.

De posse dessa primeira caracterização geral das pastas *Copiador de Ofícios*, torna-se possível aclarar as maneiras como as problematizamos. Acompanhando os alertas firmados por Michel Foucault e Pierre Bourdieu, ao entrar em contato com essas mensagens que foram cotidianamente encaminhadas pela DGIP, estivemos atento ao “[...] campo dos fatos de discurso a partir do qual são [foram]construíd[a]s” (FOUCAULT, 1972, p. 37, grifos do autor). Isso significa que, embora redigidas na linguagem protocolar de uma comunicação que, sobretudo, empregava a formalidade da escrita como um indicativo de respeito aos regimentos hierárquicos, essas mensagens estavam inseridas em um campo de forças atravessado por diferentes instâncias de poder (BOURDIEU, 2007).

Essa circunstância pode, inclusive, ser indiciada pela materialidade desses documentos. Afinal, essas mensagens são cópias *carbonadas* daquelas que foram

enviadas aos destinatários e sua reunião em volumes encadernados foi uma iniciativa da DGIP. Dessa feita, nessas práticas burocráticas de *carbonar* e arquivar as mensagens, encontram-se alguns procedimentos adotados por esse órgão que podem indicar que fossem apresentadas no caso de alguma necessidade. Além disso, esse cuidado para com os registros permite aventar a possibilidade de uma fiscalização e controle do que fora remetido.

Isso justifica, portanto, o posicionamento investigativo adotado por este estudo no que condiz a essa massa documental, qual seja: estrategicamente, as pastas *Copiador de Ofícios* foram enquadradas como indiciárias de circunstâncias cotidianas que, de algum modo, estavam presentes na agenda de preocupações da DGIP.

Desse quadro geral, se parece pertinente conceber esses despachos da DGIP como indiciários das preocupações que a caracterizaram no período, dois aspectos principais chamam a atenção nos documentos transcritos. O primeiro alude ao tom de ameaça que fora prestigiado: *sob pena de serdes transferida para uma das escolas afastadas da zona rural; sob pena de, na reincidência, serem transferidas, por determinação desta Diretoria, para a zona rural*. O segundo refere-se à possível penalidade que seria imposta pela DGIP àquelas professoras que não estavam cumprindo suas atribuições: a transferência compulsória para as escolas da *zona rural*.

Essas ponderações da DGIP devem ser enfocadas como mais alguns vestígios que auxiliam na formulação de possíveis respostas ao questionamento firmado como encerramento do tópico anterior. Afinal, o tom de ameaça e a possível transferência compulsória para as escolas da zona rural sinalizam que, talvez, a conversão das circunstâncias do ambiente urbano em temáticas que, prescritivamente, teriam que ser trabalhadas pelos saberes e práticas do ensino primário não tenha conhecido a mesma intensidade nas diferentes zonas que, juntas, compunham a *Cidade Maravilhosa*.

Considerações Finais

Ao sublinhar algumas *projeções* que passaram a atravessar o meio social carioca em relação às tarefas que poderiam ser desempenhadas pela educação primária na década de 1920, pretendíamos realçar uma questão primordial. A alusão é para a necessidade de que os estudos em História da Educação, ao lado das investigações direcionadas para os lugares mais centrais, esforcem-se também para ampliar os seus espectros de análise, de modo a abranger as demais localidades que compunham a cidade do Rio de Janeiro, por exemplo a região de Guaratiba.

Isso porque, dentro dos recortes conferidos por este estudo, ao estendermos as atenções para Guaratiba (vale reforçar: região que fazia e permanece fazendo parte da cidade do Rio de Janeiro) entramos em contato com algumas particularidades dignas de maiores considerações. A esse respeito, sobretudo, as *ameaças de transferência compulsória* para os estabelecimentos de ensino da zona rural daquelas professoras de escolas situadas nos distritos urbanos que não estavam cumprindo adequadamente suas responsabilidades despertam grande interesse. Afinal, tais penalidades são sugestivas, como indícios, das maneiras diferentes que a DGIP concebia as escolas primárias da cidade.

Essas diferenças diriam respeito, de algum modo, àquelas dificuldades de deslocamento das regiões centrais para a zona rural (que envolviam trens, bondes e cavalos), bem como ao *mau estado sanitário da localidade*, como pôde ser percebido no caso de Guaratiba? Essas perguntas, infelizmente, ainda não puderam ser devidamente respondidas. Formulá-las, neste momento, constitui-se como o registro de um desafio que se desdobra em um convite: que, cada vez mais, prestemos atenção para a questão de que falar sobre a *capital carioca* nos anos 1920 significa atentar para as variáveis *representações* de urbano e de rural constantes à época. E, mais importante ainda: que coloquemos em nosso horizonte de preocupações que essas variáveis representações concorreram por instituir conotações, difundir concepções e estimular valorações entre os próprios professores que eram definidos pela DGIP como responsáveis pela articulação e preparação do futuro da cidadania carioca.

Referências

ABDALA, R. D. **A fotografia além da ilustração:** Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930). Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2003.

ABREU, M. de A. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço & Debate**, São Paulo, Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, n. 37, p. 34-46, 1981.

_____. Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, EdUERJ, n. 10, p. 161-77, maio/ago. 2003.

AGACHE, A. H. D. **Cidade do Rio de Janeiro, extensão, remodelação, embelezamento.** Organização projetada pela administração Antônio Prado Júnior. Sob a direção geral de Alfred Agache. Rio de Janeiro. Tradução de Francesa de Souza. Paris: Foyer Brésilien, 1930.

ARAÚJO, R. M. B. de. **A Vocação do Prazer:** a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO; códices: 3- 4- 3; 34-3-21; 34- 4-2.

AZEVEDO, A. N. de. A Reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro: EdUERJ, n. 10, p. 35-63, maio/ago. 2003.

BENCHIMOL, J. L. **Pereira Passos, um Haussman Tropical:** a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Divisão de Editoração, 1992.

BERTA, R. Cidade Maravilhosa na pauta escolar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 23 maio 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRETAS, M. L. **Ordem na Cidade:** o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. **A Guerra das Ruas:** povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997b.

CAMARA, S. Por uma Cruzada Regeneradora. A cidade do Rio de Janeiro como canteiro de ações tutelares e educativas da infância menorizada na década de 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e Reforma:** o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

_____. **Sob a Guarda da República:** a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CARVALHO, M. M. C de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora; USF-IFAN, 1997.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica:** história, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf / São Paulo: FAPESP, 1998.

CARVALHO, L. de A. **Contribuição ao Estudo das Habitações Populares:**

Rio de Janeiro, 1886-1906. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/ Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1986.

CAULFIELD, S. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). Campinas: Ed. Unicamp, 2000.

CHALHOUB, S. **Trabalho, Lar e Botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ESTEVES, M. de A. **Meninas perdidas**: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FENERICK, J. A. **O Anarquismo Literário**: uma utopia na contramão da modernização do Rio de Janeiro, 1900-1920. Dissertação (Mestrado em História)-, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

FREIRE, A. A fabricação do prefeito da capital: estudo sobre a construção da imagem pública de Pereira Passos. **Revista Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 113-24, maio/ago. 2003.

GUIA PARA AS ESCOLAS DAS ZONAS SUBURBANA E RURAL; jul./ago. de 1919 – Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal/ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GRAHAM, S. L. **Proteção e Obediência**: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro 1860-1910. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

HOLLANDA, R. de. Augusto Malta, a versão mecânica do flâneur. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 139-47, maio/ago. 2003.

KESSEL, C. **A vitrine e o espelho**: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

LENZI, M. I. R. Francisco Pereira Passos: possibilidade de um outro olhar. **Revista Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n. 10, p. 107-12, maio-ago. 2003.

- LOBO, E. L. **História do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978. v. 2.
- MACHADO, H. F. Progresso, civilização e o ordenamento do espaço urbano. **Cidades Brasileiras: práticas urbanas e dimensão cultural**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1998.
- MATTA, C. Rio de Janeiro, solo configurador da literatura nacional. **Revista Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 199-211, maio/ago. 2003.
- MELLA, J. L. V. Temporalidade e identidade: o jogo do bicho no Rio de Pereira Passos. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 89-99, maio/ago. 2003.
- MENEZES, L. M. de. **Os indesejáveis: desclassificados da modernidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.
- _____. **Os estrangeiros e o comércio do prazer nas ruas do Rio (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional/Órgão do Ministério da Justiça, 1992.
- MENEZES, W. C. de. O punha saiu do entulho: o pequeno comércio do Rio de Janeiro às vésperas da reforma Pereira Passos. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 65-87, maio/ago. 2003.
- MORAES, J. G. V. de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994.
- MOTA, M. S. C. **Nas terras de Guaratiba: uma aproximação histórico judaica às definições de posse e propriedade da terra no Brasil entre os séculos XVI-XIX**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2009.
- NUNES, C. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-98.
- _____. A Escola reinventa a Cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.
- _____. Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca. In: HERSCHMANN, M. M. (Org.). **Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996. p. 155-224.
- O RIO DOMINADO PELA MAIOR DAS GREVES: NADA DE ESTADO DE SÍTIO, **Gazeta de Notícias**, 25 de março de 1920.

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

_____. Mudanças na Educação da Capital da Velha República. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 1, jan./jun. 2014.

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

_____. SILVA, J. C. S. Urbanismo e educação na cidade do rio de janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 127-143, 2012.

PECHMAN, R. M. De civilidades e incivilidades. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Editora da UERJ, n. 10, p. 125-37, maio/ago. 2003.

PEREIRA, L. A. de M. Sobre confetes, chuteiras e cadáveres: a massificação cultural no Rio de Janeiro de Lima Barreto. **Projeto História – PUC/SP**, São Paulo, n. 14, p. 231-41, 1997.

PINHEIRO, M. C.; FIALHO JÚNIOR, R. da C. Pereira Passos, Vida e Obra. **Rio Estudos** (Coleção Estudos da Cidade). Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Urbanismo/Instituto Pereira Passos, 2006. (Coleção Estudos da Cidade).

PROGRAMAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO CARIOCA. **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal (RJ)** - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan./dez. 1926.

PROGRAMAS PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA E PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS. **Prefeitura do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Off. Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1929.

RAGO, M. **Do cabaré ao Lar:** a utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

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

RODRIGUES, Rosane Nunes. **Representações de Feminino e Educação Profissional Doméstica (Rio de Janeiro - 1920 e 1930)**. Dissertação (Mestrado em História da educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2002.

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

_____. **A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, E. **As queixas do povo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, J. C. S. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930)**. Dissertação (Mestrado em História de Educação)-, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920**. Tese (Doutorado em História de Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

SÜSSEKIND, F. **As Revistas de Ano e a Invenção do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

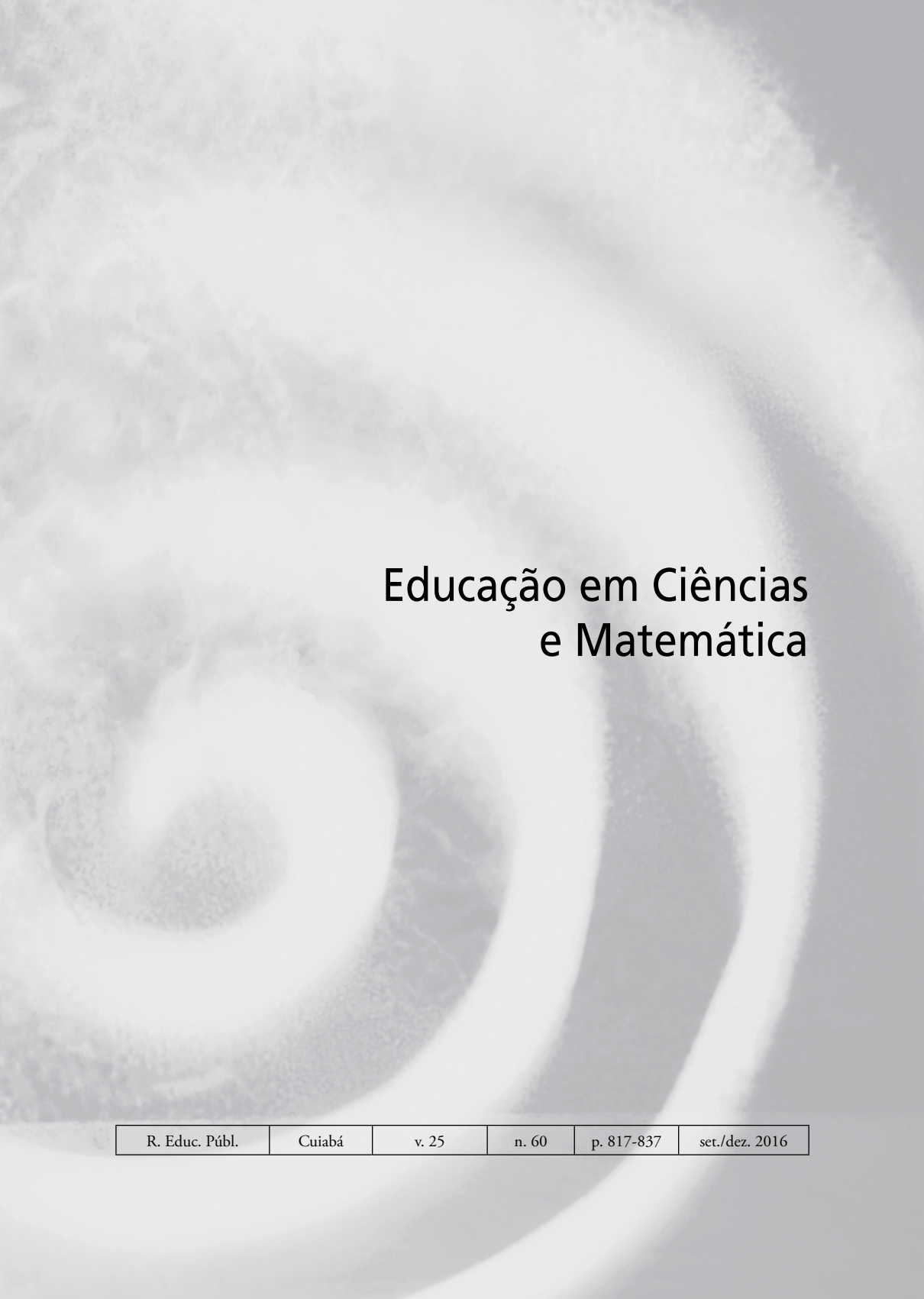
VAGO, T. M. **Cultura Escolar, Cultivo de Corpos: educação física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDAL, D. G. **O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIANNA, A. de R. B. **O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

Recebimento em: 30/11/2014.

Aceite em: 30/03/2015.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 817-837

set./dez. 2016

Manifestações orais de crianças de cinco anos em práticas de contagem

Oral manifestations of children five years in counting practices

Cristiane Vinholes JACOMELLI¹

Maria do Carmo de SOUSA²

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar manifestações orais de crianças de cinco anos quando realizaram práticas de contagem e enquanto vivenciaram atividades de ensino relacionadas a um dos nexos conceituais da contagem: *ordenação do sistema numérico*. Nesse processo, envolveram personagens do folclore brasileiro e os índios Papuas. A pesquisa qualitativa caracterizou-se como Estudo de Caso, tendo se realizado em uma escola de Educação Infantil, mantida por uma ONG. Os fundamentos teóricos e metodológicos foram amparados na perspectiva histórico-cultural. A análise das falas envolveu três eixos temáticos: *manifestações relativas às lendas, manifestações relativas às práticas de contagem e manifestações relativas à influência da prática escolar*.

Palavras-chave: Atividade de Ensino. Nexos Conceituais do Número. Manifestações Oraís. Educação Infantil.

Abstract

The article aims to present oral manifestations of the age of five when they realized counting practices, while experienced teaching activities related to one of the conceptual count links: ordering number system, which involved characters from Brazilian folklore and the Papuans Indians. The qualitative research was characterized as case study and was conducted in a school education children maintained by an ONG. The theoretical and methodological foundations were supported in cultural-historical perspective. The analysis the speeches involved three topics: *manifestations concerning legends, manifestations related to counting practices and manifestations related to the influence of school practice*.

Keywords: Activity Teaching. Nexus Conceptual Number. Oral Manifestations. Education Children.

1 Professora da Educação Básica. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E.E. Valentim Gentil. Endereço: Avenida Capitão Venâncio de Oliveira Machado, 648, Centro, Itápolis –SP, CEP: 14.900-000. Tel.: (16) 3262-1300 e (16) 3262-4433. Email: <crisjacomelli@gmail.com>.

2 Docente do Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutoranda da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Pesquisa *Formação Compartilhada de Professores – Escola e Universidade* (GPEFCom). Endereço: UFSCar, Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos – SP. CEP: 13.565-905. Tel.: (16) 3351-8373. Email: <mdcsousa@ufscar.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 819-837	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar manifestações orais de crianças de cinco anos quando realizaram práticas de contagem, a partir de atividades de ensino que propõem a ordenação do sistema numérico. As manifestações foram consideradas objeto de estudo da pesquisa de mestrado desenvolvida no período de 2010 a 2012.

Vale a pena chamar a atenção para o fato de que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada primeira etapa da Educação Básica. Apesar de o atendimento às crianças de zero a seis anos ser reconhecido na Constituição Federal de 1988 e passar a ser dever do Estado e direito da criança, a Educação Infantil, até aquele momento, não fazia parte das esferas da Educação e tinha um caráter apenas assistencialista.

Ao lermos estudos que tratam desse período escolar, entendemos que as crianças já podem ser apresentadas aos conceitos socialmente construídos, dentre eles, os conceitos matemáticos, para que, no decorrer de suas vidas, possam ter a oportunidade de enxergá-los como um processo histórico da humanidade. Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que [...] recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Uma vez assegurado, por meio dos documentos oficiais, que a criança tem direito ao conhecimento dos bens culturais e de desenvolver suas capacidades cognitivas, consideramos importante o trabalho com a Educação Matemática nessa fase de desenvolvimento, no sentido de estimular o pensamento lógico, a criação de estratégias para a resolução de problemas do cotidiano e a preparação para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

Defendemos que seria muito interessante que as atividades desenvolvidas considerassem a atividade principal das crianças em idade pré-escolar, que, segundo Leontiev (2006), é o brincar. Dessa maneira, ao tratarmos de atividades de ensino que considerem práticas de contagem, por exemplo, faz-se necessário priorizar o que Jesus e Sousa (2011) denominam de nexos conceituais do número,

como: senso numérico, correspondência um a um, agrupamento, valor posicional, ordenação numérica, sistemas de numeração, dentre outros, uma vez que eles são elos construídos historicamente que ajudam a sistematizar formalmente o conceito de número.

Para tratarmos dos aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa, especialmente no que diz respeito aos instrumentos que foram utilizados na pesquisa: as atividades de ensino que confeccionamos, bem como a análise das manifestações orais dos estudantes e as práticas de contagem, a partir do nexo conceitual: *ordenação do sistema numérico* apresentaremos nos próximos itens os conceitos de *atividade orientadora de ensino* e *atividade principal*, os quais remetem-nos, diretamente, à Teoria Histórico-Cultural.

Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa

O referencial teórico que norteou esta pesquisa está amparado na Teoria Histórico-Cultural, principalmente, no que diz respeito à Teoria da Atividade.

Concordamos como Moura (2010) na medida em que afirma que, para uma atividade constituir-se como humana, precisa haver intencionalidade, mas, além disso, ela é sempre pautada na atividade da consciência, que são objetivos ideais para os resultados reais que se quer alcançar e que se manifestam, também, em forma de teorias, conceitos, hipóteses etc. Uma necessidade estritamente humana, como, por exemplo, a forma de se alimentar, de se construir e de se reproduzir é aquela que foi inventada ou criada, pois as biológicas, como alimentar-se, abrigar-se e reproduzir-se, são comuns para todos os animais.

Assim, o conceito de número, bem como a área de conhecimento intitulada Matemática podem ser consideradas necessidades estritamente humanas. São construções históricas e sociais e, por esse motivo, não são conceitos percebidos diretamente por meio de observações da natureza, mas surgem ao sentirmos necessidade de dominar o meio em que vivemos.

Segundo Ifrah (1998), os primeiros conceitos matemáticos, dentre eles o número e a contagem, podem ter a sua gênese de criação atrelada às necessidades de pessoas e determinados grupos que, em vários momentos históricos, sentiram a necessidade de se fixarem em locais seguros e, por esse motivo, precisaram plantar e colher para seu sustento e para o sustento do grupo ao qual pertenciam.

Ou seja, se analisarmos esses fatos históricos a partir da Teoria da Atividade, há de se concordar com Leontiev (1986), para quem, a fim de se realizar uma atividade, que não é uma simples tarefa, é preciso ter um motivo e um objetivo para uma ação.

Aqui, a ideia de atividade é composta a partir de duas características centrais: a) a de orientação, que inclui as necessidades, motivos, objeto e as tarefas e b) a de execução, que inclui ações e suas operações. A atividade pode ser entendida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Para ser uma atividade é preciso que haja uma necessidade, que se tenha um motivo. Uma ação torna-se uma atividade na medida em que se tem uma necessidade. Da mesma forma, uma atividade pode tornar-se uma ação se perder seus motivos, e uma ação que se prende somente a procedimentos pode transformar-se em operação (MOURA, 2010).

Sobre essa temática, Leontiev (2006, p. 68) afirma que: “[...] por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Nesse sentido, há de se destacar que o ser humano possui uma atividade principal que irá desencadear maior desenvolvimento psíquico em certa etapa da vida, porém, isso não quer dizer que será a única que realizará. Haverá também outras atividades menos importantes que representarão um papel subsidiário em seu desenvolvimento. A atividade principal do indivíduo não é aquela que é mais frequentemente encontrada em certo estágio de desenvolvimento.

Para se reconhecer o que é e qual é a atividade principal de um sujeito Leontiev (2006) definiu três características:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período do desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

O referido autor afirma, ainda, que a criança, antes da idade pré-escolar, possui outra atividade principal e a brincadeira ocupa papel secundário em seu desenvolvimento. A atividade principal de crianças de zero a três anos, por exemplo, consiste no contato emocional com as outras pessoas, ou seja, as funções psíquicas superiores terão desenvolvimento mais significativo diante das interações afetivas que a criança de zero a três anos tem com as pessoas que são mais próximas a ela.

Quando a criança entra em idade pré-escolar, um mundo de possibilidades se abre para ela, de modo que o mundo como ela o percebe está se expandindo e ocorre a transformação de sua atividade principal. A atividade principal da criança nessa faixa etária passa a ser o brincar, em que ela pode representar, imitar ou recriar as ações dos adultos e, assim, alcançar um grande desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Partindo dos pressupostos antes apresentados, trataremos, nos próximos parágrafos, dos conceitos de Atividade de Ensino (AE) e de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), os quais foram elaborados por Moura (1996, 2001), com base na Teoria da Atividade. Fizemos uso dessas ideias para elaborar e desenvolver as atividades de ensino com as crianças.

Se o foco é a sala de aula, estamos defendendo que a atividade do professor deve ser voltada para a necessidade do aluno, o qual deve trabalhar em conjunto, de maneira a permitir a interação entre os sujeitos e o conhecimento, negociando significados para a resolução coletiva de uma situação-problema (MOURA, 1996). Essa é uma das ideias centrais da AOE. Ou seja, a AOE pode ser vista como uma proposta para que se organizem as atividades de ensino e de aprendizagem e como uma possibilidade para realizar a atividade educativa.

Nesse sentido, a AOE pode ser entendida como unidade entre ensino e aprendizagem, uma vez que tem como sujeito o professor, o qual, por sua vez, tem como objetivo ensinar a seu aluno. Na atividade de ensino, o professor deve levar em conta os motivos e as necessidades de seus alunos na organização do ensino e cabe a ele definir os procedimentos e recursos que utilizará para alcançar seu objetivo (MOURA, 2010).

A atividade de aprendizagem tem como sujeito o aluno, que possui o objetivo de aprender com o motivo de apropriar-se dos conhecimentos social e culturalmente construídos; para isso, o aluno precisa realizar a ação de resolver os problemas de aprendizagem (MOURA, 2010).

Aqui, o professor tem o desafio de realizar uma ação intencionada para a organização dos currículos, de maneira que o processo educativo seja uma atividade para ele e para o aluno, sendo que a atividade do aluno seria o estudo e a do professor seu trabalho, pois essas são as atividades principais, de acordo com seus respectivos estágios de desenvolvimento. Nesse contexto:

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. (MOURA, 2010, p. 96).

Consideramos as atividades desenvolvidas em nossa pesquisa como AE. No entanto, o processo de elaboração e o desenvolvimento dessas atividades com as crianças possibilitou que se configurassem como AOE, pois para chegarmos à atividade final foram necessárias várias reflexões coletivas para atender às necessidades das crianças. É sobre como se deu a construção e análise dos dados que trataremos a seguir.

Metodologia da pesquisa

Para desenvolvermos a pesquisa e elaborar as atividades que envolviam os nexos conceituais do número, primeiramente, houve a inserção da pesquisadora em uma escola de Educação Infantil, mantida, desde 2008, por uma Organização Não Governamental (ONG). A escola está localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo e atende crianças de três a cinco anos. A proposta da escola está fundamentada na perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, acompanhamos, durante um ano, as crianças e as reuniões ocorridas na escola.

Realizamos também várias conversas com a coordenadora da ONG, uma vez que ela sempre incentivou os professores a desenvolverem ações educativas, numa perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa configurou-se como um Estudo de Caso, em que a particularidade do estudo esteve no fato de: a) encontrarmos em uma cidade do interior do estado de São Paulo uma escola de Educação Infantil pertencente a uma ONG, inserida em uma comunidade pobre disposta a desenvolver atividades na perspectiva histórico-cultural e b) todas as pessoas que ali trabalhavam eram vistas como educadores. Dessa maneira, as cozinheiras e as faxineiras da escola realizavam atividades educativas com as crianças. Tais atividades procuravam considerar os conhecimentos práticos presentes na cultura da comunidade, como, por exemplo, a *contação de histórias*.

Participaram da pesquisa dezenove crianças, sendo onze meninos e oito meninas, que tinham cinco anos de idade no ano de 2011 e estavam matriculadas na escola, bem como a professora responsável por essa turma. As crianças permaneciam na escola em período integral. No início da pesquisa havia uma professora que ficava com as crianças no período da manhã e outra que assumia no período da tarde. Porém, durante o desenvolvimento da investigação, a professora do período da manhã afastou-se e a professora do período da tarde assumiu a turma durante todo o dia. Todas as crianças eram moradoras do bairro e suas famílias possuíam baixa renda.

A maioria das crianças vivia em situação de risco social e cultural. Definimos risco social como problemas de violência, abandono e miséria. Já a situação de risco cultural ocorria devido ao não acesso a alguns bens culturais que são produzidos pela humanidade, como, por exemplo, o simples hábito de realizar a leitura de um jornal ou revista, já que a maioria dos pais não possuía esse hábito e muitos eram analfabetos.

No período em que estávamos inseridas na escola pudemos notar que as ideias matemáticas não faziam parte das atividades diárias propostas às crianças. Em vários momentos, presenciamos as professoras manifestarem-se, durante as reuniões de planejamento, no sentido de indicar-nos que não sabiam exatamente com quais conteúdos poderiam desenvolver atividades com as crianças em idade pré-escolar. Diziam que até conseguiam propor atividades esporádicas que envolviam contagens por meio da sequência numérica, em calendários, por exemplo, e faziam leituras de livros infantis que consideravam as quantidades de um a dez. No entanto, não tinham uma proposta de trabalho mais organizada relacionada ao estudo de conceitos matemáticos.

Dessa forma, a partir das necessidades das crianças que envolviam práticas de contagem, juntamente com a professora da turma, construímos uma proposta que teve como objetivo estudar os nexos conceituais do número com as crianças, pois desde muito cedo elas estão em contato com ideias numéricas, porém, muitas vezes, apenas recitam os numerais, sem compreender os aspectos que envolvem as quantidades, ou seja, o conceito de número, tais como: ordenar, comparar, corresponder, incluir etc. Os nexos escolhidos para serem estudados com as crianças foram: senso numérico, correspondência um a um, agrupamento e necessidade de ordenação.

As atividades que envolviam os nexos conceituais do número foram consideradas como pré-numéricas, uma vez que não priorizavam nem a repetição, nem a representação das quantidades, a partir dos numerais. Ou seja, tínhamos o compromisso de, ao elaborar as AE, priorizar diferentes maneiras de contar sem o uso da representação das quantidades em sua forma abstrata, ou seja, sem o numeral. Procuramos desenvolver, inicialmente, a contagem apenas visual, a contagem por correspondência um a um, a contagem por agrupamento e a contagem por ordenação de elementos para que as crianças pudessem perceber que existiam outras práticas de contagem, além daquelas que aprendem em casa e na escola.

Durante o período em que acompanhamos as crianças, percebemos a preferência que tinham por histórias infantis e contos de fadas. Foi, então, que surgiu a ideia de aliar os contos folclóricos às atividades matemáticas, de maneira a manter o brincar, a fantasia e a imaginação das crianças nas atividades que

abordariam os nexos conceituais do número. Ou seja, consideramos a atividade principal da criança nas intervenções realizadas, mantendo o brincar como foco principal para o desenvolvimento dos nexos conceituais do número. Procuramos manter o brincar por meio do trabalho com os contos folclóricos, encenações, *contação de histórias* e exploração de brinquedos, desenhos e fantoches que representavam os personagens dos contos.

Vale a pena ressaltar que, para chegar à versão final das atividades, houve muitas idas e vindas. Sempre apresentávamos nossas propostas para a coordenação e para as professoras que nos auxiliavam a adequá-las às necessidades que envolviam práticas de contagem daquelas crianças.

O quadro a seguir relaciona-se às AE, aonexo conceitual desenvolvido, à lenda folclórica que serviu como desencadeadora do problema e aos materiais utilizados durante o desenvolvimento das atividades.

Quadro 1 – Objetivos das atividades de ensino

Atividades	Nexos Conceituais	Objetivos	Lendas	Materiais
01	Senso Numérico	Desenvolver a ideia de variação e controle de quantidades por estimativas	Caipora e Curupira	Pedras, sementes, cartas e pergaminhos
02	Correspondência um a um	Convidar a criança a contar com numerais-objeto fazendo correspondência biunívoca	Negrinho do Pastoreio	Maquete da fazenda, sementes, pedras e palitos de sorvete
03	Agrupamento	Convidar as crianças a atribuir valores para objetos diferentes e realizar as trocas fazendo agrupamentos	Saci Pererê	Cenouras, laranjas e bananas
04	Ordenação Numérica	Convidar as crianças a contar utilizando as partes do corpo, mostrando a importância da ordenação de um sistema numérico	Curupira	Papel pardo para representar o corpo humano

Fonte: a própria autora.

Desenvolvemos quatro atividades com as crianças, reunindo os dados para analisar *quais manifestações emergiram enquanto as crianças de cinco anos estavam em atividades de ensino*.

No presente artigo, apresentaremos a atividade intitulada: *Ordenação Numérica* com sua respectiva análise, indicando as manifestações das crianças.

A construção das informações para o desenvolvimento da pesquisa considerou quatro instrumentos: a) a entrevista semiestruturada; b) as anotações da pesquisadora; c) os desenhos das crianças; e d) as filmagens dos episódios, em categorias.

O principal meio para a captação dos dados foram as filmagens, pois a partir delas tivemos uma riqueza maior de detalhes que pudemos ver e rever, analisar e nos aprofundar nos fatos que ocorreram. Além disso, pela captação das falas, expressões e movimentos das crianças, pudemos detalhar melhor como estavam interpretando as situações problema dos personagens no que diz respeito às atividades com nexos conceituais do número. O interessante é que elas mostravam para a câmera quais processos e técnicas realizaram e/ou pensaram para resolver os problemas. Essa é uma das vantagens do trabalho com vídeo, já que a observação de um evento pode dar uma visão superficial quando nos centramos em alguns pontos que chamam a atenção, deixando escapar alguns aspectos igualmente importantes.

Segundo Powell (2004), o trabalho com vídeo possibilita diversos olhares a partir da análise do material, pois é possível retornar às cenas e utilizar-se de técnicas que permitem captar detalhes precisos que podem passar despercebidos durante a observação ao vivo. O problema com esse instrumento está em conseguir transcrever fielmente as interações que ocorrem durante a filmagem das situações. Para evitar más interpretações, é preciso que o pesquisador mantenha o foco do que quer analisar e selecione para transcrição apenas os trechos mais ricos para realizar sua análise. Além disso, segundo Powell (2004, p. 85 apud PIRIE, 1996, p. 554), “[...] escolher realizar uma filmagem pode ser o meio menos intrusivo e o mais inclusivo de se estudar um fenômeno na sala de aula”.

Vale a pena ressaltar que as filmagens foram feitas durante o desenvolvimento das atividades. Do total de dez horas de filmagens relativas a cinco encontros de duas horas cada, selecionamos trechos de cada uma das filmagens dos encontros, que totalizaram quase duas horas de gravação e que representaram alguns momentos que consideramos interessantes para o desenvolvimento da pesquisa. Denominamos esses momentos de episódios. Ou seja, organizamos os trechos analisados em *Episódios e Cenas*.

Os episódios são relativos a falas de crianças distintas. Quando os diálogos entre um mesmo grupo de crianças ficava muito extenso, sentimos a necessidade de realizar alguns recortes das falas mais relevantes, aos quais chamamos de cenas.

Dessa forma, os quatro episódios selecionados, ou seja, a) senso numérico; b) correspondência um a um (incluindo as duas atividades realizadas); c) agrupamento; e d) ordenação do sistema numérico, estão relacionados diretamente com os temas e objetivos das AE.

Vale a pena ressaltar que os pais assinaram o termo de Consentimento de participação das crianças na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade. Os nomes das crianças utilizados na transcrição dos episódios e nas análises são fictícios para preservar suas identidades. As imagens foram tratadas pela pesquisadora para garantir a não identificação das crianças.

A partir dos dados, construídos por meio das AE, elencamos as falas das crianças, que estavam registradas em vídeo e transcrevemos os diálogos com a finalidade de encontrar padrões e regularidades nas falas, de modo a buscar no material, unidades de significado ou categorias (FIORENTINI; LORENZATTO, 2006).

A busca nessa organização foi guiada pela questão de pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos. As unidades de significado possuíam três naturezas distintas. Para defini-las procuramos seguir os estudos de Fiorentini e Lorenzatto (2006), na medida em que propõem que, em um quadro, organizemos as falas a serem analisadas na primeira coluna. Na segunda coluna adicionamos as impressões sobre essas falas, as quais os autores chamam de produção de significados. Na terceira coluna buscamos as regularidades entre as informações que nos permitiam sistematizar uma categoria ou unidade de significado.

A partir do desenvolvimento das quatro atividades emergiram três *unidades de significado* (FIORENTINI; LORENZATTO, 2006): a) *Manifestações relativas às lendas*, b), *Manifestações relativas às práticas de contagem* e c) *Manifestações relativas à influência da prática escolar*.

A primeira categoria, *Manifestações relativas às lendas*, apresentou alguns apontamentos sobre como o estudo dos números, a partir das lendas, pode trazer à tona diversos sentimentos em relação às personagens ou às situações vividas pelas crianças e que muitas vezes podem fazer com que elas deixem de lado a questão matemática do problema e fixem-se apenas nos elementos das histórias como componentes de uma solução satisfatória para os problemas enfrentados pelas personagens.

Na segunda categoria, *Manifestações relativas aos nexos conceituais do número*, agrupamos e analisamos criticamente, de acordo com o referencial teórico, as ideias que continham alguns aspectos de conhecimentos matemáticos no que diz respeito aos nexos conceituais do número que foram propostos, mesmo que esses se mostrassem confusos ou “incorretos”, do ponto de vista da matemática formal. Procuramos interpretar, a partir das manifestações, o que pode levar a criança a pensar de tal maneira e quais as relações com a construção histórica do processo de contagem pelo qual parte da humanidade pode ter passado.

Na terceira categoria, *Manifestações relativas à influência da prática escolar*, abordamos as influências de práticas escolares que apareceram nas falas das crianças, dada a dificuldade de se utilizarem de outras práticas de contagem na busca de soluções.

Nos próximos itens, apresentaremos: o resumo do plano de atividade contendo o título da atividade, onexo conceitual, os objetivos da atividade, os materiais utilizados, a história e o desenvolvimento da atividade. Em seguida, a análise das manifestações das crianças, enquanto vivenciavam a atividade de ensino relacionada a um dos nexos conceituais da contagem: *Ordenação do Sistema Numérico*.

O Quadro 2 é a seguir apresentado, contendo a atividade de ensino: “Vamos contar como a tribo do Curupira!”.

Quadro 2 - Atividade de Ensino – Vamos contar como a tribo do Curupira!

Nexo Conceitual: A necessidade de ordem em um sistema numérico.

Objetivos: Convidar as crianças a brincar com a contagem das partes do corpo, atribuindo valores às articulações e membros, ressaltando a importância da ordenação numérica para a contagem.

Material utilizado: Papel pardo para fazer a representação do corpo humano.

História Virtual: O Curupira

Contando a história

O Curupira é um índio mágico que vive nas matas brasileiras. Como ele é um ser mágico que protege as florestas e os animais, viaja por várias partes do mundo, espantando caçadores e lenhadores. Em uma de suas andanças, ele conheceu uma tribo que mora do outro lado do mundo, lá na Oceania. Essa tribo mora em um país chamado Papua - Nova Guiné.

A tribo que o Curupira visitou não conta da mesma maneira que nós contamos. Eles ensinaram o Curupira a contar como eles. Vocês sabem como eles contam? Eles contam apontando as partes do corpo. Assim, por exemplo, começamos apontando os dedos das mãos e vamos percorrendo todo nosso corpo até os dedos dos pés. Vocês querem aprender como se faz?

Acontece que o Curupira precisou entender como eles contavam para dar-lhes o presente que ele havia levado. O Curupira levou um punhado de lápis para que eles pudessem desenhar, mas cada um queria ganhar uma quantidade diferente. O chefe da tribo queria ganhar mais do que todos os outros. Como o Curupira fez para dar a quantidade certa de presentes para os índios?

Desenvolvimento da Atividade: Mostramos às crianças como se realiza a contagem dos Papuas. Pegamos um papel pardo, pedimos que uma das alunas deitasse sobre ele e contornamos seu corpo.

As crianças sentiram a necessidade de numerar as partes do corpo do desenho com os numerais indo-arábicos. Em seguida, fomos contando vários objetos utilizando a contagem dos Papuas. Seguimos problematizando a questão da necessidade de ordem em um sistema numérico, apontando duas partes do corpo e perguntando qual das duas equivaleria a receber mais ou menos lápis de presente.

Utilizamos os lápis como presentes para os índios porque na sala havia uma grande quantidade disponível e poderíamos simular o recebimento dos presentes do Curupira. Ao final, as próprias crianças propuseram para desenhar uma silhueta em papel sulfite, como havíamos feito no papel pardo, para registrar como havia sido a atividade e as contagens que realizaram.

Fonte: a própria autora

O item seguinte indica a análise que fizemos referente à AE: *Ordenação do Sistema Numérico*. Os diálogos foram extraídos das filmagens da AE no que concerne à *Ordenação Numérica*. Denominamos cada parte extraída do diálogo original de episódio. Apresentaremos três episódios e duas cenas. A letra *P* indica a fala da pesquisadora, ressaltando-se que os nomes das crianças, Alana, Hugo, Miguel e Maicon, são fictícios.

Educando o olhar para compreender as manifestações das crianças durante o desenvolvimento da atividade de ensino: Ordenação Numérica

Episódio 1 – Manifestações relativas às lendas

P – (...) mas o que aconteceria se o Curupira apontasse o dedão desse pé (pé direito), quantos lápis teriam que entregar para ele?

ALANA – Não sei, o pé dele é assim (tentando virar os pés para trás). O dele é virado para trás.

P – Será que só por isso a contagem dele seria diferente da nossa?

ALANA – Não sei.

Fonte: a própria autora.

No Episódio 1 tínhamos a manifestação de ALANA quanto à características do personagem envolvido na história. A criança entendeu que não poderia resolver o problema utilizando a contagem de partes do corpo como o Curupira, pois seus pés são diferentes dos nossos. A característica física do personagem mostrou-se uma impossibilidade de se elaborar uma resposta para o problema.

Ao analisarmos tais manifestações sobre o ponto de vista de Vygotsky (2009), somos obrigados a considerar a imaginação e a fantasia das crianças. O referido autor aponta que em toda obra de imaginação e fantasia como, por exemplo, os contos folclóricos, há elementos que compõem a realidade, mas que são submetidos à reelaborações por parte da imaginação. Sendo assim, é perfeitamente comum que a criança tenha se colocado no lugar das personagens, pois ela trouxe os aspectos ilustrados na história para sua realidade, incorporando atitudes e características dos personagens.

O mesmo autor também afirma que a imaginação se apoia na experiência, mas também a experiência pode apoiar-se em fatos apenas imaginativos. No caso das AE propostas, as histórias propunham situações imaginativas, mas que poderiam ser expandidas como experiência para situações da realidade.

Episódio 2 - Manifestações relativas às práticas de contagem

Cena 1:

P – Como é o quinze nessa contagem dos amigos do Curupira?

MIGUEL – Vai apontando o um, dois, três (...) quinze.

Foi mostrando nas partes do corpo do desenho.

P – Então se eu falasse quinze pra um índio desses, ele ia me mostrar onde?

As crianças que estavam próximas recomeçaram a contagem que haviam acabado de fazer, mostrando as partes do corpo do desenho.

Cena 2

P – E se o Curupira apontasse no nariz. Quantos lápis vocês dariam para ele?

MIGUEL – Onze lápis – disse depois de ter feito a contagem.

P – Quem teria mais lápis, um índio que apontou pra essa orelha (orelha direita) ou um que apontou para esse olho (olho direito)?

ALANA – O olho.

P – Por que?

ALANA – Porque o olho vem depois da orelha.

MAICON – O olho é dez e a orelha é nove. O olho tem mais.

P – E se ele falasse que queria vinte e oito lápis de vocês, que parte do corpo vocês mostrariam?

Fizeram a contagem novamente.

ALANA – O joelho.

MAICON – Esse joelho aqui. (Disse apontando para o joelho direito).

Fonte: a própria autora.

A *cena 1* do Episódio 2 mostrou que MIGUEL e, em seguida, as outras crianças foram enumerando as partes do corpo, seguindo a ordem proposta na contagem dos Papua. Essa manifestação das crianças demonstrou que compreenderam que era necessário seguir uma ordem para dizer a quantidade certa. Chamou-nos a atenção que mesmo que no desenho as partes do corpo estivessem numeradas, MIGUEL não apontou diretamente para o número, mas foi percorrendo cada uma das partes até chegar ao numeral desejado.

Segundo Ifrah (1998), há indígenas que realizaram esse tipo de contagem e, conforme a interpretação que elaboramos nos dias atuais, parece que não faziam abstrações em relação ao aspecto ordinal dos números. Pelo menos não na forma como estamos acostumados. Eles não apontariam diretamente para uma parte do corpo se lhes perguntássemos quantos dias têm na semana. Iriam percorrendo com gestos as partes do corpo até chegar àquela que representa a quantidade solicitada. Apontar as sequências de partes do corpo demonstra que, para aquele grupo, não existe ainda uma generalização da quantidade solicitada (IFRAH, 1998).

Se MIGUEL tivesse apontado diretamente o ombro esquerdo para dizer que essa parte do corpo representaria a quantidade quinze, estaria fazendo outro tipo de abstração e dado o *número de ordem* da quantidade solicitada, ou seja, o local do corpo onde está representado o décimo quinto número na contagem dos Papua. No entanto, MIGUEL manifestou que resolveria a situação-problema como alguns grupos indígenas fariam.

De acordo com Ifrah (1998), os índios Papua não utilizavam qualquer tipo de nome de números e para eles não faz sentido apontar diretamente uma parte do corpo para indicar as quantidades. Os gestos de apontar as partes do corpo fazem parte da contagem e eles se lembravam das sequências de partes apontadas e não da última parte tocada correspondente ao último elemento a ser contado. Esse foi o processo utilizado por MIGUEL para encontrar a quantidade quinze.

A necessidade de seguir uma ordem esteve evidente também na *cena 2* nas falas de ALANA e de MAICON.

ALANA percebeu que se um índio apontar o olho direito e o outro apontar para a orelha direita, significa que o que apontou o olho quer mais objetos do que o outro e ela justifica dizendo: *Porque o olho vem depois da orelha*, expressando que estava se utilizando da ideia de ordenação. Segundo Moura (1992), ALANA pode estar fazendo uma comparação entre os conjuntos de partes representadas pelo olho e pela orelha, em que a do olho é maior, para justificar sua resposta.

MAICON também mostrou a importância da ordem ao dizer que vinte lápis equivaleriam especificamente ao joelho direito, pois ALANA tinha respondido apenas joelho, que poderia ser o direito ou o esquerdo. MAICON deixou claro que não poderia ser qualquer dos dois joelhos, pois estava seguindo uma ordem numerando as partes do corpo e se apontasse o joelho errado, pegaria também a quantidade errada.

Diante das perguntas da pesquisadora sobre como poderíamos contar com as partes do corpo, as crianças gritaram em coro: *para contar nos dedos*.

Episódio 3 – Manifestações relativas à influência da prática escolar

P – Mas será que só os dedos seriam suficientes? E se eu tivesse um monte de coisas pra contar?

HUGO – Conta o dedo do pé.

P – Mesmo assim. Quantos dedos vocês tem aí?

MAICON – Dez (mostrando as mãos)

ALANA – Vinte, contando o do pé também.

P – Então e se eu tiver que contar quarenta lápis, por exemplo?

MAICON – Você conta assim: um, dois, três... (fazendo a contagem pela sequência numérica)

P – Ah, mas o Curupira não sabe contar desse jeito. Se ele pedir para a gente alguns lápis como vamos saber quantos ele está pedindo?

MAICON – É só a gente ensinar ele a contar.

Fonte: a própria autora

Já no Episódio 3 selecionado dessa atividade, sobre *ordenação numérica*, aparecem dois aspectos manifestados. O primeiro é a contagem nos dedos. Como nos apontam Ifrah (1998) e Caraça (1998), os dedos humanos são importantes máquinas de contar e deram um auxílio significativo para a criação e sistematização dos números. Quando HUGO disse para contar os dedos dos pés, remete-nos a

história de algumas tribos indígenas que também contam dessa maneira, ou seja, tem um sistema numérico que permite contar quantidades de até vinte objetos. Mas até que ponto contar nos dedos é uma estratégia natural do pensamento da criança? Será que o fato delas recorrerem a essa estratégia também tem influência de uma prática escolar? O segundo aspecto que MAICON manifestou era novamente a necessidade de ensinar a personagem a contar com a sequência numérica, como vimos nas falas de HUGO e MIGUEL.

Ficou evidente a presença da contagem como uma prática escolar dessas crianças, pois elas demonstraram que existe apenas uma e correta maneira de contar, que é por meio da sequência numérica. Esse comportamento pode ser reforçado pela maneira como os pais e professores ensinam as crianças a contar, já que desde muito cedo as ensinamos a recitar os números de um a dez, ou mesmo a contar nos dedos.

Do ponto de vista de Vygotsky (2006), a sociedade é quem estrutura os instrumentos que a criança pode utilizar em determinadas situações. Esses instrumentos podem ser tanto físicos quanto mentais e, entre eles, estão a Linguagem e a Matemática. Dessa maneira, de nosso ponto de vista, a contagem pela sequência numérica, que é um instrumento definido socialmente para o trato com as quantidades, foi a maneira que as crianças aprenderam e foram incentivadas pelos adultos a utilizar para dar uma resposta à proposta das personagens da história.

Percebemos que nas manifestações das crianças há influência das práticas sociais de seu ambiente natural e das relações com seus pares na situação do desenvolvimento da AOE, pois algumas delas não conseguiram desvincular-se da prática social da contagem, aprendida tanto na escola quanto em suas casas para lidar com as quantidades, mesmo que ressaltássemos que a contagem não deveria ser utilizada.

Devido a tais influências, algumas crianças manifestaram a necessidade de se utilizar do processo mais complexo, que é utilizando a contagem memorística dos numerais como os conhecemos.

Considerações Finais

O presente artigo apresentou manifestações orais de crianças de cinco anos enquanto vivenciaram AE, que envolveu o nexos conceitual *ordenação do sistema numérico*.

A partir da análise dos dados, percebemos as manifestações como sendo de três naturezas distintas. A primeira é com relação à influência que as lendas

exploradas tiveram nas respostas das crianças. Já esperávamos que as crianças manifestassem algumas ideias desse tipo, considerando que, na faixa etária em que se encontram, fantasia e realidade acabam mesclando-se.

As crianças, sujeitos da pesquisa, manifestaram que incorporaram as personagens e tomaram os problemas da história como sendo seus próprios problemas. Outro aspecto manifestado nessa categoria diz respeito às características físicas do personagem envolvido, o que foi evidenciado quando ALANA disse que não podia contar os dedos dos pés como o Curupira, pois os pés do personagem são virados para trás.

A segunda unidade de significado mostrou-nos que as crianças pequenas podem pensar matematicamente por meio dos nexos conceituais do número. O que nos chamou a atenção foi que as crianças que tiveram maior facilidade em se utilizar dessas práticas de contagem foram as que diziam não saber contar por meio da sequência numérica, ao passo que as que já tiveram contato com a prática escolar da contagem imediatamente desenvolveram-na pela sequência numérica.

Na atividade apresentada, as crianças manifestaram a compreensão de que era necessário seguir uma ordem para traduzir a quantidade certa de objetos solicitados, que envolvia a contagem dos Papua.

A terceira e última categoria apontou-nos que mesmo as crianças pequenas já sofrem a influência das práticas escolares. Isso ficou evidente na situação em que as atividades propostas exigiam práticas de contagem diversificadas, como senso numérico, correspondência um a um, agrupamentos ou ordenando partes do corpo, mas as crianças não conseguiam desvencilhar-se da contagem pela sequência numérica.

As AOE podem proporcionar situações problema interessantes no que diz respeito às ideias matemáticas na Educação Infantil, já que nessas atividades se deve levar em conta a historicidade dos conceitos, as necessidades dos alunos, aspectos da cultura, entre outros.

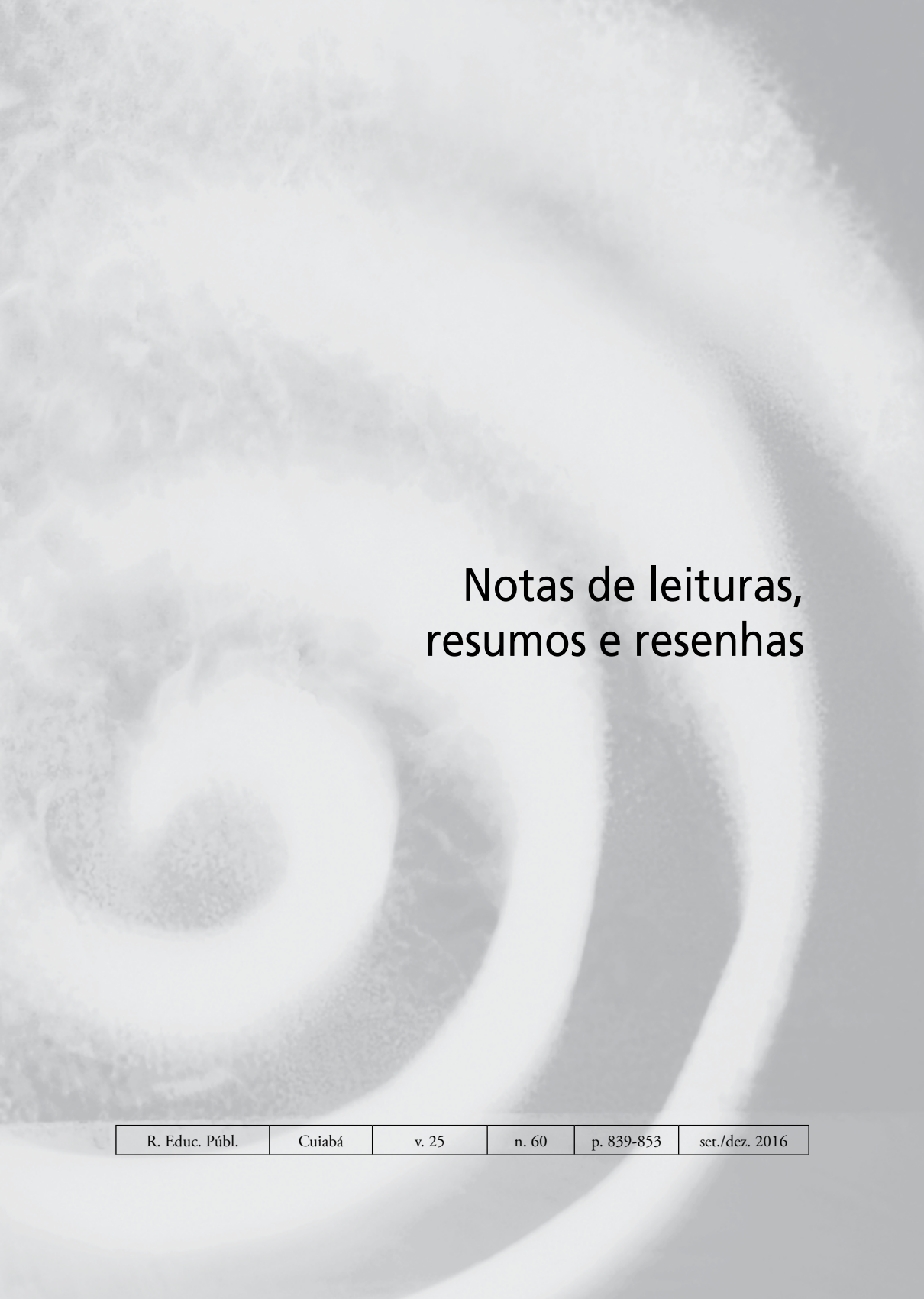
Esperamos com este trabalho que os educadores que se dedicam à educação das crianças pequenas possam aqui encontrar sugestões e alternativas para diversificar a maneira de abordar as questões matemáticas em sala de aula. Esperamos também que este trabalho seja um exemplo de que é possível abordar conceitos matemáticos com crianças pequenas. Por fim, esperamos que o tema discutido no presente artigo continue sendo abordado em outras pesquisas no sentido de ampliar e complementar as ideias aqui apresentadas.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC./SEB, 2010.
- CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Portugal: Gradiva Edições, 1998
- FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).
- IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. 9. ed., São Paulo: Editora Globo, 1998.
- JACOMELLI, C. V. **Práticas de contagem no contexto de lendas: manifestações orais de crianças de cinco anos em atividades de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.
- JESUS, W. P.; SOUSA, M. C. Reflexões sobre os nexos conceituais do número e de seu ensino na Educação Básica. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, v. XXXV, p. 115-130, 2011.
- LEONTIEV, A. N. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone 2006.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, UNESP, v. 12, p. 29-43, 1996.
- _____. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. Tese (Doutorado em Educação)-. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- _____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.
- _____. **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-cultural**. 1. ed. Brasília/DF, Liber Livro Editora Ltda, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. São Paulo: Ática. 2009.

Recebimento em: 23/12/2014.

Aceite em: 26/08/2015.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 839-853

set./dez. 2016

Conversas de/com Carlos Rodrigues Brandão uma educação por toda a vida: fragmentos de uma leitura visionária¹

Conversation with Carlos Rodrigues Brandão an education for life:
fragments of a visionary reading

Carlos Rodrigues BRANDÃO²

As razões deste escrito ser assim

Entre os anos 60 e 70 a UNESCO lança a ideia de uma *educação permanente*. Por esse tempo algumas companheiras e alguns companheiros de vocações e ideais estávamos inteiramente envolvidos com algo que veio inicialmente a ser chamado no Brasil de *Cultura Popular* e, depois, em toda a América Latina, de *educação popular*.

Menos criticável do que a *educação bancária*, uma expressão consagrada por Paulo Freire, a *educação permanente* nos aparecia, então, a militantes da educação popular, uma proposta eurocêntrica e desvestida da vocação transformadora e mesmo revolucionária da *educação popular*. Eu mesmo escrevi artigos colocando a *educação permanente* em questão, apesar de meus diálogos amistosos com Pierre Furter, no Brasil, um de seus divulgadores.

Décadas mais tarde a mesma UNESCO retorna com a proposta de uma *educação por toda a vida*. Aqui na América Latina a *educação popular* segue vigente e ativa. Agora mesmo, em seguida a essa CONFITEA, haverá em Manaus e depois em Cienfuegos, em Cuba, dois simpósios dedicados a Paulo Freire e à *educação popular*.

Para nós, praticantes da *educação popular* (e suas variantes), a proposta da UNESCO deveria ser acrescentada de uma palavra essencial e deveria ser pronunciada: *educação para transformar toda a vida*.

E é desse ponto de vista que venho aqui dizer o que aprendi, o que penso e aquilo em que creio.

1 Documento aos fragmentos, para ser lido e dialogado na CONFITEA BRASIL +6, realizada em Brasília, no dia 27 de abril de 2016.

2 Antropólogo, educador popular e professor universitário. Também escritor e visionário. Completou 76 anos 14 dias antes dessa mesa redonda em Brasília. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais. Cidade Universitária Zeferino Vaz. Distrito de Barão Geraldo-Campinas, SP – Brasil. CEP: 13024-431. Email: <carlosdecaldas@gmail.com>.

Um diálogo com Moacir Gadotti

Acho que dialogo com Moacir Gadotti pelo menos desde os anos do retorno do exílio do querido Paulo Freire. Serão mais de 30 anos e foram muitas as ocasiões. Li o seu documento, *Educação popular e educação ao longo da vida*, que, imagino, será apresentado nessa Conferência. Foi por causa dessa leitura antecipada que resolvi alterar substantivamente o que pretendia trazer a Brasília. Gadotti segue sendo um de meus mestres, mas conserva um costume que atropela a minha vida de educador. O de antecipar-se, com mais sabedoria do que eu, ao que eu ia dizer, ou escrever.

Em seu texto ele lembra logo no início que uma *educação por toda a vida* é bastante antiga. E cita de Lao-Tsé a frase: “todo o estudo é interminável”. Algo que mais adiante ele vai associar, milênios mais tarde, a Gaston Bachelard.

A seguir ele lembra Platão, em *A República*, quando ele afirma que “a educação é o primeiro dos mais belos privilégios.” Quero trazer aqui outra contribuição a essa pesquisa de primórdios. Surpreendeu-me encontrar em uma longa passagem de um dos mais belos e densos livros sobre a educação, o *Paidéia*, a formação do homem grego de Werner Jaeger, essa descoberta.

Na página 1347 de *Paidéia*, já quase ao final do livro e também ao final das muitas páginas dedicadas ao pensamento político e pedagógico de Platão, Jaeger escreve a expressão “educação popular”³. Pelo menos assim o que ele escreveu foi traduzido para o Português e, imagino, para o Espanhol.

Jaeger lembra que Platão vai mais além ainda do próprio Sócrates, com quem aprende a filosofar, e muito mais além dos sofistas, com quem polemiza ao longo da vida, ao reclamar para “o povo” não apenas a instrução funcional que gera o homem-prático-destinado-ao-trabalho-manual, mas uma formação integral que educa, forma e aperfeiçoa o sujeito-teórico-destinado-ao-trabalho-político. E “político” deve ser lido aqui no sentido ancestralmente grego dessa palavra: osujeito corresponsável pela gestão de sua *pólis*. Um sentido ao longo dos séculos retomado por vários educadores, de que Paulo Freire será apenas um entre outros pensadores e homens de ação próximos. “Teórico” também deve ser pensado em seu sentido grego original, como aquele que de algum lugar observa algo e pensa criticamente o que vê e compreende, para em seguida agir crítica, isto é, politicamente.

Dou a palavra a Werner Jaeger:

3 Tenho comigo duas edições desse livro em Português. Uma, mais antiga, é da Editora Herder, de São Paulo e da Editorial Aster, de Lisboa, e não traz a data em lugar algum. A outra é uma edição mais atual e foi publicada pela Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tenho comigo a 3ª edição, de 1995. Sei que há excelentes edições desse livro essencial em Espanhol.

Na realidade a criação dum sistema completo de educação elementar, encarado como **paidéia** do povo e base da alta educação de que nas obras anteriores se ocupara, constituiu uma das mais audaciosas inovações de Platão, digna do seu grande gênio educativo. É o último passo para a realização plena do programa do movimento socrático, um passo chamado a ter uma importância incalculável, apesar de nenhum legislador do seu tempo se ter sentido tentado a tornar realidade o ideal platônico duma educação geral da massa do povo. Como se pôs em evidência, foi quando a educação pretendeu ser mais do que uma aprendizagem meramente técnica e profissional, com o primitivo ideal aristocrático de formação da personalidade humana no seu conjunto, que, como sempre sucede no mundo, a história da **paidéia** grega começou. Este ideal de **Arete** foi transplantado para a educação dos cidadãos que, sob novas condições sociais da Cidade-Estado grega do período clássico, desejavam participar na **kalokagathia** das classes mais cultas; mas, mesmo na democracia ateniense esta missão estava inteiramente confiada à iniciativa privada individual⁴. O passo revolucionário que Platão dá nas **Leis** e que constitui a sua última palavra sobre o Estado e a educação consiste em instituir uma verdadeira **educação popular** a cargo do Estado. Platão atribui nas **Leis** a este problema a mesma importância que na **República** concedia à educação dos governantes. E é lógico que assim seja; com efeito, onde é que este problema havia de encontrar a atenção merecida, senão no Estado educativo das **Leis**, baseado na harmonia ideal entre o governo e a liberdade?⁵

-
- 4 Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *arete*. “Virtude” seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a arete era o ideal primeiro da aristocracia homérica, depois, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável arete era o supremo ideal da educação grega. A palavra deve ser pronunciada arete. *Entenda-se bem que o eu não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada arete.* (Paidéia: 32, na edição original em Português, sem data).
- 5 Na edição de onde extrai a citação, todo este texto vem dentro de []. E está escrita a seguinte observação do tradutor: *O texto entre [...] não consta na edição alemã; foi acrescentado pelo autor na edição espanhola revista pelo autor – NT.* Esta observação do tradutor de *Paidéia* é extremamente instigante. Afinal, quais os motivos pelos quais uma passagem tão relevante compareça na edição espanhola entre colchetes, e não exista na edição original em alemão? Observemos que a tradução espanhola foi revista pelo autor, o que descarta a ideia de que de forma ousada e não muito honesta o tradutor a tivesse incluído por conta própria. Terá Werner Jaeger aprendido com os espanhóis o que os alemães não lhe ensinaram? Ou terá ele ousado deixar na edição em Espanhol o que não se atreveu a escrever na alemã? Terá ele deixado em uma edição e negado na outra uma afirmação de resto bastante controvertida em Platão? Platão, bastante mais aristocrata do que seu mestre, Sócrates, teria no final de sua vida “democratizado” tanto as suas ideias políticas a ponto de estender direitos de cidadania e, entre eles, o de uma educação popular oferecida pelo estado a todos os habitantes da *pólis*, e não apenas à restrita categoria dos “cidadãos” de seu tempo, da qual ele mesmo fazia parte? Na citação acima de *Paidéia* todas as palavras grifadas são do autor, menos *educação popular*, que corre por minha conta.

Deixemos Platão em paz e sigamos adiante. Ao Gadotti eu retornarei ainda neste documento e nesta fala.

De tartarugas e elefantes à educação por toda a vida

Estou pessoal e intensamente envolvido com isto a que damos nomes como: *educação popular, educação de base, educação de jovens e adultos*, desde o ano de 1963, quando, ainda estudante universitário, ingressei no Movimento de Educação de Base. Sou, portanto, um septuagenário que fala desde cinquentenários.

No entanto, como professor universitário, sou um antropólogo dedicado a pesquisas e docência em outros campos: antropologia da religião, antropologia do campesinato, culturas populares, identidade e etnia. E como somos aqui uma imensa maioria de educadores, que me seja permitido falar como um antropólogo... e um visionário. Palavra e sentido que serão explicitados adiante.

E a primeira imagem que me vem de *educação por toda a vida* é a de um breve relato de uma das páginas de *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz, um antropólogo norte-americano.⁶

Ele comenta de passagem que quando perguntou a um indiano como seria “[...] o Planeta Terra” recebeu a seguinte resposta, que eu transcrevo aqui de memória.

“A Terra é um imenso casco de tartaruga.”

Clifford Geertz perguntou: “mas onde esse casco se apoia para não cair no espaço?”, e o indiano, então, respondeu:

“Ele está apoiado sobre o lombo de quatro elefantes.”

E Geertz voltou à carga: “[...] mas os quatro elefantes, em que se apoiam para não tombarem no espaço?”

Ao que o indiano respondeu: “no casco de uma enorme tartaruga.”

E Geertz teve que perguntar de novo... ocidentalmente:

“E esse enorme outro casco de tartaruga, em que se apoia?”

Ao que o indiano respondeu: “ora, ele está apoiado em cima do lombo de quatro elefantes.”

Isso obrigou o antropólogo a uma nova pergunta, ou seja, a mesma.

“Mas e esses quatro elefantes...?”

Ao que o indiano respondeu de uma vez por todas:

“Ora, senhor, daí pra baixo são só tartarugas e elefantes até não acabar mais.”

Trago essa pequena passagem bem ao gosto dos antropólogos porque quando penso em *educação por toda a vida* a primeira imagem que me vem é essa.

6 A interpretação das culturas. Editora Zahar: São Paulo, 1978.

E a segunda já é uma pergunta e ela é essa: “afinal, por que educação por toda a vida?” E ela poderia se acompanhar de outra (ou de outras), como: “a educação por toda a vida é uma necessidade, um direito e um desejo das pessoas e das sociedades, ou seria apenas uma invenção de educadores para estender – em seu nome ou no de outros polos de saber e poder – o alcance de suas ações e projetos?”

Sim, porque vejamos bem. Há quem defenda a redução do tempo de vida dedicado ao trabalho até chegarmos a uma civilização em que ele ocupará poucas horas de poucos dias de poucos anos da vida de uma pessoa, seja ela uma engenheira ou um operário?

Ao que alguns responderão: “justamente por estarmos chegando a um mundo da “desconstrução do trabalho” a educação deverá ocupar uma boa fração do tempo humano livre do trabalho”. Ao invés de pessoas dedicarem muito tempo de muitos anos para construírem “coisas”, dedicarão o melhor e maior tempo de suas vidas para “se construírem a si próprias como seres inacabados e inacabáveis”.

Sim, mas outros poderão lembrar que em tempos em que um pragmatismo utilitário, reducionista, classista, colonizador, e regido mais pela capacitação de competentes-competitivos para o mercado do capital do que pela formação integral de conscientes-cooperativos para a sociedade, a quem e a que, em suma, poderá servir uma *educação por toda a vida*? E aqui quero assinar sem retoques o parágrafo com que Moacir Gadotti encerra o seu escrito já lembrado aqui. Mais uma vez eu não saberia dizer melhor do que ele o que ele disse e eu repito aqui.

A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um mundo justo e sustentável. A aposta desses dois organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade. Por isso essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada como um princípio de uma educação do futuro, mas um princípio da educação do passado. Nesses termos dificilmente podemos vislumbrar uma Educação/Aprendizagem ao longo da vida desde a perspectiva da Educação Popular. Nossa esperança, de todos os que nos estão perguntando sobre “o que está acontecendo”, é que juntos(as), movimento de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir para reverter essa tendência, inserindo-a criticamente nesse debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam dela e ainda a ela não tiveram acesso⁷.

7 É o parágrafo final de *Educação Popular e Educação ao Longo da Vida*, de Moacir Gadotti.

Na esteira da Paulo Freire – de quem fui amigo e sou ainda aprendiz – imagino que, tal como Moacir Gadotti, outras pessoas vinculadas à *educação popular* e aos *movimentos populares* da América Latina tratarão de questionar uma *educação ao longo da vida*, assim como de resgatar uma sua ainda velada opção emancipadora, anti-colonizadora frente ao sistema capitalista e, portanto, transformadora de vidas, destinos, culturas e sociedades.

Dito isso, salto daí em direção a uma contribuição na qual a palavra “visionária” me pareceu a mais adequada, ainda que cuidadosamente evitada em encontros como este.

Um olhar visionário a respeito de tudo isso

Sou um leitor assíduo e entusiasmado do “Gaston Bachelard noturno”, os da fenomenologia do devaneio. Mas sempre fui um leitor apressado do “Gaston Bachelard diurno”, o do conceito e da crítica da ciência, tal como ela nos coloniza. Devo a algumas leituras antecipadas, e, sobretudo, a uma educadora de Portugal, que a meu ver deveria estar sonoramente presente nesta Conferência, Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos, a redescoberta de um “Bachelard educador”, que agora me entusiasma e obriga a rever ideias e palavras que carrego há cinquentenários. Em seu livro *Que educação*, ao lado de inúmeras passagens do “Bachelard educador”, Maria Eduarda trás uma série de concisas e reveladoras reflexões que ela vai opondo a diferentes teorias e propostas de... “educações”⁸. Trabalhar as suas contribuições (de Gaston e de Maria Eduarda) nos tomaria outra inteira conferência. Portanto, em um depoimento regido por fragmentos que anseiam dialogar entre eles e com quem me ouça, salto em direção a outros voos.

Na página 48 de seu livro, ela trás um momento de Gaston Bachelard em que a proposta de uma “escola contínua ao longo da vida” é enunciada. Vejamos como.

O princípio de uma cultura continuada é a base de uma cultura científica moderna [...] Então sim, a Escola continua ao longo de toda uma vida. Uma cultura bloqueada por um tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não há ciência a não ser para uma Escola permanente. É esta escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais

8 Na verdade, o que Maria Eduarda escreve é uma trilogia (de que por agora li apenas o “livro 1”). Os outros dois são: *Para que cidadania? Em que escola? Qualeducação?* foi publicado em Lisboa, pela Editora Santos-Edu, no ano de 2005. Acredito ser uma edição da própria autora. Ela atualmente é investigadora do Centro de Investigação em Educação, da FCUL. Esteve na USP em programas de pós-doutorado.

serão definitivamente invertidos. A sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a sociedade.

Eis aqui uma ideia com que tendo a concordar. Isto é, se soubermos criar um mundo em que as culturas sejam autônomas, livres e livremente criadas e recriadas por seus sujeitos; se soubermos criar uma sociedade em que a ciência/educação sejam substantivamente colocadas a serviço de pessoas humanas e de coletividades humanas, e não a outra qualquer instância; se soubermos criar mundos de vida em que a aventura do saber venha a ser colocada ao alcance de todas as pessoas; se soubermos reinventar ciências que saiam de seus departamentos estanques e aprendam a dialogar com o diferente, com o incerto, com o imprevisível, com a permanente revisita e revisão de suas descobertas (sempre provisórias e aperfeiçoadas); se pudermos estabelecer enfim um diálogo “de igual para igual” entre as ciências ditas “acadêmicas e confiáveis” e todas as outras, vindas de outras diversas tradições culturais; se soubermos fazer interagirem os saberes científicos com os do senso comum, com as artes, as espiritualidades, enfim, com todas as criações do espírito humano, então sim, na esteira de uma cultura científica aberta, incerta, dialógica e transformável, poderemos pensar a inevitabilidade presente e futura de uma educação igualmente sempre provisória, aberta, dialógica, conectiva e francamente interativa. Essa educação, vivida dentro ou fora de instituições escolares formais, deveria fazer parte de nossas vidas ao longo de todas elas.

Em alguns momentos de seu livro *Maria Eduarda* aproxima Gaston Bachelard de todo um projeto da educação popular (e não apenas dela), que dá a uma *educação ao longo da vida* outra dimensão substantiva. Tanto a ciência que desagua na educação quanto a educação que desemboca na ciência; são aventuras humanas nunca solitárias e monológicas. Portanto, elas negam em suas essências o primado do individualismo, da competição e das competências utilitárias. Tanto uma quanto a outra valem de algo humano na medida em que são abertamente solidárias, cooperativas e dialógicas. Um cientista trancado em seu laboratório e sedento de prêmios e reconhecimentos pode ser um cientista. Mas jamais será um educador. E, se ele não educa, se ele não partilha entre diálogos a sua ciência, será ele de fato um cientista?

Páginas adiante, Maria Eduarda, depois de trazer uma sentença bachelardiana que repetirá ao longo do livro – “quem é educado deve ensinar” – desagua em uma compreensão do que seja o “saber” que me parece essencial quando se pensa em uma *educação durante a vida inteira*. Quero fazê-las interagirem com ideias com que eu convivo há anos para estabelecer a diferença entre o “ser instruído fragmentadamente ao longo da vida” e o “educar-se integralmente durante toda uma vida”.

Vejamos. Em um primeiro patamar em que se situam os seres humanos (macacos e cachorros também) está o que chamarei aqui: *ser informado*. É o que você obtém ao ler a bula de um remédio ou o manual de seu novo celular. Em um segundo patamar está o que chamarei de: *conhecer*. É o que você vive e adquire quando decora um difícil verbo-em-francês, reconhece todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas ou aprende, apressada e provisoriamente, uma regra de três. Não seria necessária uma longa pesquisa ou um esforço de memória pessoal para se constatar que quase tudo aquilo que “se ensina na escola” está contido aqui. Essas são as esferas a que se reduzem os ensinamentos programados, a maior parte da “educação a distância” e, enfim, os aprendizados funcionais e robotizantes de uma educação de resultados, ou de uma pedagogia de competências.

Ora, para além dessas duas primeiras dimensões “do que se pode aprender”, está o que entre Gaston Bachelard e Paulo Freire chamarei aqui de: *compreender*. Compreender não representa apenas um patamar quantitativo frente ao *ser informado* e ao *conhecer*. Representa na verdade um salto de qualidade. Você compreende algo quando, a partir do conhecimento de algo, você dialoga com o que aprende. Você se sente desafiado a dialogar com o que conhece. A questioná-lo, a repensar o que conhece a partir do que sabe, a enfrentar o que aprende refletida e pessoalmente. Você torna sua também uma filosofia ou uma teoria de linguística que não apenas aprende a conhecer (e a devolver aos pedaços em uma prova). Lembro Emmanuel Kant quando dizia que “não se pode ensinar filosofia; pode-se apenas ensinar a filosofar”. Você conhece algo da filosofia de Kant quando superficialmente “reconhece” algumas de suas teorias sobre o próprio conhecimento. Você compreende Kant quando sabe dialogar com ele, quando filosofa com ele (ou contra ele). Quando faz sua uma compreensão do que ele, a seu modo e em seu tempo, compreendeu também.

Sempre pensei entre os gregos pré-socráticos e alguns pensadores da educação de agora, que em um patamar ainda mais elevado estava o saber, o fundamento da sabedoria (ela nos espera adiante com Roland Barthes). E o saber é quem é justamente porque ao ser “sapiensado” por mim, e não apenas “sabido”, ele não me pertence. Eu não possuo um saber, como possuo uma informação estocástica, um conhecimento ou mesmo uma compreensão. Um saber me possui. Quase como o *logos* dos pré-socráticos, o saber flui entre todos os seus participantes sem ser posse ou o privilégio de alguém.

Algum dia, ouvi de alguém que Martin Heidegger teria dito isto: “compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido”. Trago de Gaston Bachelard, via Maria Eduarda, algo que me parece que pedagogicamente vai ainda além.

Possuir um conhecimento ainda não é saber. Saber é, primeiro que tudo, ser capaz de comunicar o seu conhecimento (até aqui Maria Eduarda). Para pôr o saber a claro, é preciso desencantá-lo, é preciso apresentá-lo, é preciso partilhá-lo com outrem, é preciso discuti-lo no plano da representação racional a duas dimensões (até aqui Gaston Bachelard).

*É pela comunicação dialógica que se clarifica o saber. As dialéticas intersubjetivas não têm sentido único, as teses de um lado e as antíteses do outro. Exigem reciprocidade dialética (até aqui Maria Eduarda de novo), para todo conhecimento preciso pode-se, com efeito, descrever um plano de representação discutido em que o eu é colocado na abscissa enquanto o tu é colocado em ordenada. O plano da representação racionalista é aquele em que os eixos são intercomunicáveis (até aqui Gaston Bachelard, e toda a passagem está na página 56 de *Que educação?*).*

Situemos sem temores e sem grandes dúvidas o intervalo que vai da informação instrucional ao conhecimento funcional como o fundamento da aprendizagem na instrução da educação utilitária e reducionista da escola regida pelos valores e interesses da lógica do mundo dos negócios.

Situemos o intervalo que parte de informação-conhecimento e os ultrapassa em direção à compreensão-saber como o fundamento de uma real educação humanista e humanamente criativa, dialógica, aberta, incerta e transformadora, em nome da qual vale a pena ousarmos pensar em uma *educação ao longo da vida*.

Da ciência para a arte

Há mais de sessenta anos escrevo contos e poesias. Há menos de cinquenta anos escrevo antropologia e educação. Entre mais e menos de cinquenta anos não apenas pratico aulas em que mesclamos a poesia, a música com a pedagogia e a ciência social, como defendo que a arte (e não apenas ela) deve recuperar na educação e na escola o seu lugar central e substantivamente formador, tanto quanto qualquer ciência. Ciências que um dia, espero, virão a se traduzir também como uma dimensão da arte.

Que nos acompanhe agora outro pensador francês de quem me reconheço também um leitor costumeiro: Roland Barthes. Já comentei o que segue abaixo em outros encontros e escritos. Mas acho que são palavras já entre o devaneio e o visionário que bem merecem serem lembradas aqui.

Ora, ao assumir no Collège de France acadeira de semiologia literária Roland Barthes proferiu uma aula magna sobre a... aula. Sua aula sobre a aula foi publicada em um pequeno livro chamado: *Aula*⁹. Em um momento de sua fala Barthes ousa dizer diante de um público com mais cientistas do que artistas, imagino, que a ciência é fantasiosa e que a arte, sim, é compreensivamente realista. E ele faz coro com Bachelard ao lembrar que nada é mais mutável, mais capaz de erros e mais corrigível do que a ciência. Quem ousaria rever ou corrigir a *Ilíada* de Homero ou mesmo o Grande Sertão Veredas, de João Guimarães Rosa? Mas quantas vezes a grande física mecanicista de Isaac Newton foi revista e corrigida?

Leiamos Roland Barthes.

Num Romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor: ela sabe algo das coisas— que sabe muito sobre os homens¹⁰.

Não sei o que pensaria Gaston Bachelard da sentença “barthiana”, segundo a qual “a ciência é grosseira, a vida é sutil.” Aliás, não sei nem sequer o que eu penso

9 O livro existe em Português. Tenho comigo uma edição nova, da Editora Cultrix, de São Paulo, de 2013. A aula de Barthes em Paris foi no dia 7 de janeiro de 1977.

10 Está nas páginas 18 e 19 de *Aula*, na edição de 1995.

a respeito. Mas acredito que o “Bachelard noturno” concordaria plenamente. E, com ele, eu também.

E, como uma ousadia lançada aos desafios de uma *educação por toda a vida*, transcrevo aqui também o final da “aula sobre a aula”. Barthes, depois de nos ofertar a melhor definição do que seja “pesquisar” que eu conheço, apela, em nome da sabedoria, para algo inusitado entre educadores: o esquecimento e o sabor, mais do que o próprio saber.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível¹¹.

Da ciência à arte, da arte de novo ao visionário

Gadotti abre o seu artigo para esta Conferência com uma breve epígrafe de Hannah Arendt que nos dá o que pensar.

Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem, no entanto, jamais se educar.

Podemos prosseguir lembrando algo que, se não nos é nada novo, foi com felicidade sintetizado por Boaventura de Souza Santos frente ao domínio colonizador do “sistema mundo”. As práticas sociais, quaisquer que sejam, apenas permitem escolher uma das seguintes duas direções: elas podem ser *reguladoras* do sistema (como todas as vocações de educação criticadas aqui e em outros documentos desta Conferência) ou podem ser *emancipadoras* diante do sistema (como as que associam, por exemplo, uma educação por toda a vida a projetos de educação popular). Deixei de propósito essa reflexão de teor mais político para outros participantes.

11 .No mesmo *Aula* de 1995, está na página 92.

E quero agora retornar à minha reflexão, desde um voo a alturas e tempos mais altos e futuros. Afinal, para que *educação*? E, por que *uma educação por toda a vida*? Uma resposta de que participo seria: para que ascendentemente pessoas, grupos humanos, sociedades, povos e nações sejam sucessivamente transformados em suas vidas, destinos, presentes e futuros.

Sim. Mas certamente não apenas por isto, pois essa vertente transformadora, se não for acompanhada de uma qualidade de pessoa, de um crescendo de humanização, de uma ascensão que nos atinja da individualidade de uma criança a de toda uma humanidade, servirá a que?

Caso contrário, estaríamos presos ou a uma seta de mudanças cujos critérios poderiam ser cada vez mais regidos por valores que vão da competência para fazer, ao simples de uma prática da aprendizagem como um deleite de tempos vagos e progressivamente livres tanto do trabalho desumano quanto do poder desumanizador.

Eis quando trago aqui uma antropóloga e um padre, paleontólogo, para que me ajudem a devanear.

Em algum final de capítulo de seu livro *Pureza e Perigo*, Mary Douglas lembra algo absolutamente comum e corrente, mas tão possivelmente evidente quanto esquecido. Ela recorda que levamos milhões de anos para ascendermos à palavra articulada que saltasse do simples enunciado com três palavras à poesia, à prece e às primeiras ciências. Levamos milhões de anos para passarmos de bandos errantes não muito diversos das coletividades de símios para comunidades, cidades, impérios e nações. E ela se pergunta: se nos forem dados mais milhares, mais milhões de anos sobre a terra, quem duvidaria que num processo apenas humano de evolução e transcendência não seríamos capazes de proezas que por agora parecem existir apenas em certos filmes, em alguns mitos, entre alguns sistemas de crenças. Poderíamos partilhar esferas de saberes em todos os campos, como partilhamos agora o ar que respiramos. Poderemos nos comunicar mentalmente. Poderemos aprender a linguagem das plantas e dos diversos animais. Mais do que as conquistas tecnológicas devidas às ciências, poderíamos operar uma verdadeira revolução progressivamente interior em nossas mentes, em nossos espíritos. Você duvida? Eu não! E, se em termos de humanidade e de gerações do futuro eu penso uma educação por toda a vida, eu penso em algo que, para muito além dos sonhos de Gaston Bachelard, nos faça ser em alguma geração de um distante futuro, pessoas que saibam, partilhem o saber, o sentimento, o sentido, o significado, a sociabilidade em esferas de realização e de interação simplesmente inimagináveis agora.

Pierre Teilhard de Chardin, a partir de suas pesquisas como paleontólogo, mais do que através de sua crença católica, vai além. Ele acredita que, assim como na “jovem Terra”, ao longo de milhões e milhões de anos formou-se uma

litosfera a ferro e a fogo, e depois a terra e a água prepararam a emergência de uma nova camada de existência, a biosfera; assim também essa camada de que nós, os humanos, somos não o centro, mas o ápice, por sermos a esfera de consciência não apenas reflexa, mas reflexiva, está em crescente processo de personalização, de ascensão e de espiritualização em direção ao que ele chama de noosfera.

Um tempo-espaço em que toda a Terra será transfigurada por consciências (da pedra e do fogo à planta, ao pássaro e ao homem) iluminadas. Por seres dotados de uma capacidade de amorização, de partilha da vida, de transcendência de saberes e de consciência que por agora simplesmente sequer podemos imaginar.

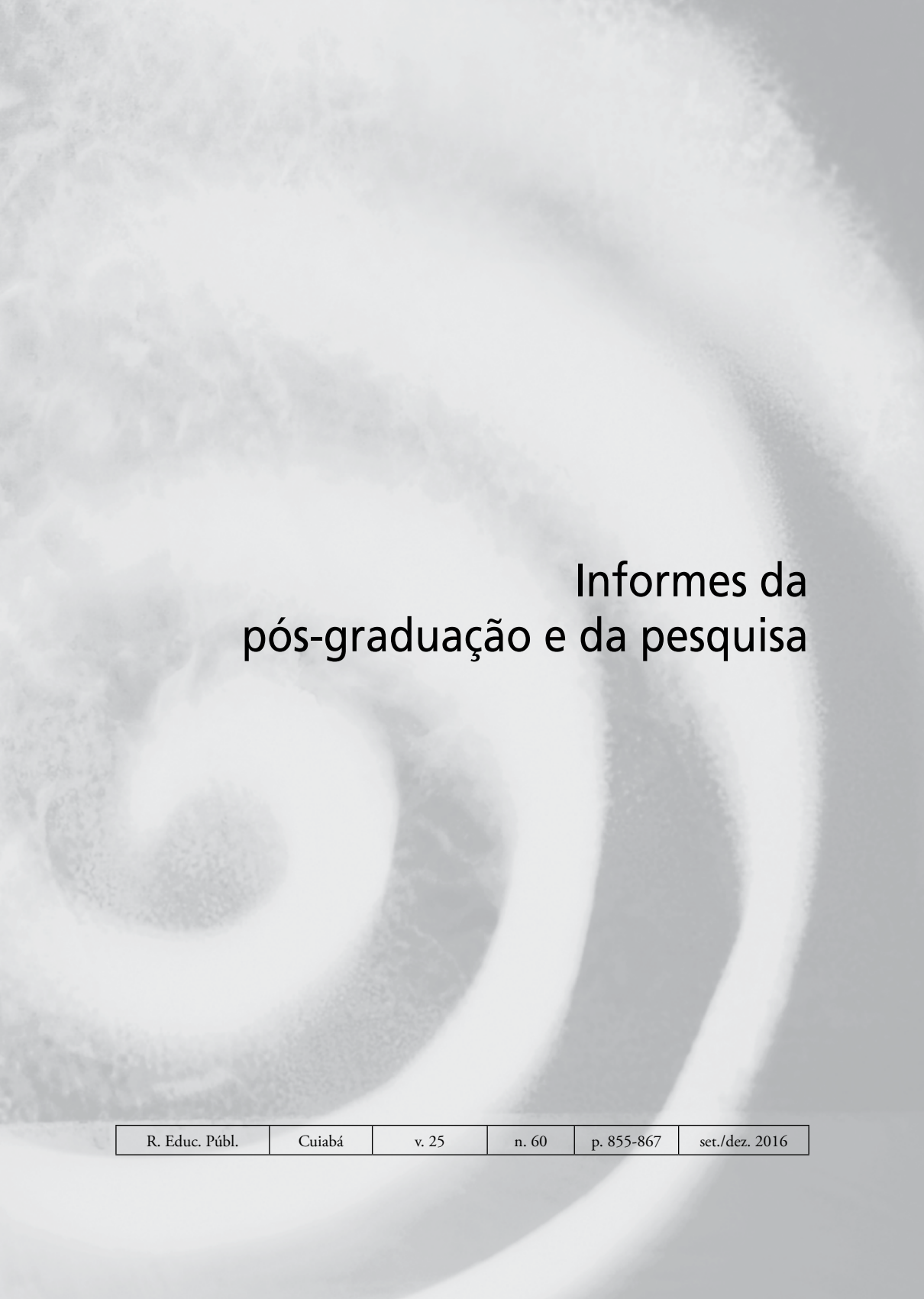
Vale a pena uma educação por toda a vida? Sim, desde que seja para que, passo a passo, pessoa a pessoa, saibamos caminhar em direção a uma Terra que dispense sonhos de céus, de paraísos e de reencarnações. Porque aqui mesmo, em algum tempo, alguém que será a nossa descendência teria aprendido a criar um mundo tão plena e harmoniosamente humano que, se um deus houver, ele gostará de vir aqui viver a sua vida conosco.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. (Inédito).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.
- JAEGER, Werner. **Paidéia – a formação do homem grego**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.
- MONIZ DOS SANTOS, Maria Eduarda Vaz. **Que educação?** Lisboa: Santos-Edu, 2005.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. **O fenômeno Humano**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

Recebimento em: 16/04/2016.

Aceite em: 16/06/2016.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 60

p. 855-867

set./dez. 2016

Mestrado em Educação da UFMT/Cuiabá: milésima defesa de dissertação

Master of Education UFMT/Cuiabá: thousandth dissertation defense

Márcia Santos FERREIRA¹
Rute Cristina Domingos da PALMA²

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), campus Cuiabá, realizou no dia 9 de maio de 2016 sua milésima sessão pública de defesa de dissertação de mestrado. Nesse dia, Elen Luci Prates defendeu a dissertação intitulada “O ensino de arte na escola indígena bororo Korogedo Paru da aldeia Córrego Grande/MT”, com a orientação do Prof. Dr. Darci Secchi.³ Esse evento representou para a comunidade acadêmica da UFMT, assim como para muitos dos egressos que mantêm contato com a universidade, um momento de reflexão sobre as atividades do Programa e suas transformações nos últimos 28 anos.⁴

Destacamos duas expressões significativas dessas atividades, ambas relacionadas à inserção social e acadêmica do Programa no contexto mato-grossense e brasileiro: titulação de quadros docentes de instituições de ensino superior e divulgação de pesquisas em educação realizadas em Mato Grosso.

Desde as primeiras atas das sessões públicas de defesa de mestrado, realizadas no início da década de 1990, encontramos registros de titulação de diversos docentes que mantiveram seus vínculos com a UFMT, nos cursos de graduação

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel. 65 3615-8431. Email: msf@ufmt.br

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel. 65 3615-8452. Email: rutecristinad@gmail.com

3 Participaram da banca examinadora as professoras doutoras Beleni Salete Grando (UFMT), Vilma Aparecida de Pinho (UFPA) e Rosa Iavelberg (USP). O Prof. Dr. Darci Secchi presidiu a banca.

4 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT foi criado em 1988, com o curso de Mestrado em Educação. Em 1991, Sylvia Victorino Alves Corrêa defendeu a primeira dissertação do Programa, intitulada “Mulher, trabalho e educação: diferença de gênero e magistério primário em Cuiabá (1889-1945)”, realizada com orientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire.

e pós-graduação, assim como na administração superior da universidade. Quase todos naquela época eram professores da própria UFMT que buscavam a titulação para dar continuidade as suas atividades docentes e de pesquisa em Mato Grosso. O impacto do Programa na expansão do ensino superior, no entanto, mesmo se concentrando na região Centro-Oeste, não se restringiu a ela, alcançando também as regiões Norte e Nordeste.⁵

Em relação à divulgação das pesquisas em Educação realizadas em Mato Grosso, assim como ao intercâmbio acadêmico nacional e internacional promovido pelo Programa, lembramos o papel desempenhado pelo Seminário Educação e pela Revista de Educação Pública, ambos organizados a partir de 1992.

A Revista de Educação Pública figura entre os principais veículos de divulgação de resultados de pesquisas em Educação brasileiros.⁶ Atualmente com periodicidade quadrimestral, a Revista viveu processos de mudanças sucessivas que, ao longo de duas décadas de publicações, fizeram com que ela deixasse de ser um periódico voltado à divulgação das pesquisas sobre Educação realizadas na UFMT para tornar-se um periódico que congrega artigos de pesquisadores nacionais e estrangeiros e que, por meio de sua versão online, abre possibilidades para intercâmbios amplos e diversificados.

O Seminário Educação, por sua vez, alcançará em 2016 sua vigésima quarta edição, figurando entre os maiores eventos da área da Educação na região Centro-Oeste. A cada ano, o Seminário congrega cerca de três mil participantes e é organizado em GTs que representam os diversos grupos e temas que concentram a atenção dos pesquisadores do Programa. Nas mesas-redondas e palestras que integram a programação do evento, pesquisadores de outras universidades são convidados a estabelecer intercâmbios de conhecimentos e experiências na área da Educação. Neste ano, o Seminário Educação focaliza a Educação Indígena e traz como tema “Saberes e Identidades: povos, culturas e educações”, fato que demonstra a atenção de nossos grupos e pesquisadores às especificidades da educação em comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, assim como a questões relacionadas às diversidades.

5 Na tese de doutorado intitulada “Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT”, defendida no PPGE em 2014, Elizandra de Siqueira apresenta informações detalhadas do funcionamento do Programa entre os anos de 1988 e 2013. A autora informa que os egressos, no período estudado, passaram a atuar não apenas em Mato Grosso e outros estados da região Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), mas, também, em estados do Norte (Acre, Rondônia, Tocantins) e Nordeste (Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Norte e Bahia).

6 A Revista de Educação Pública (ISSN Eletrônico 2238-2097; ISSN Impresso 0104-5962) é atualmente classificada como Qualis A2 pela CAPES.

A oportunidade da realização da milésima sessão pública de defesa de mestrado enfatizou os compromissos do Programa com a Educação Indígena e com temas relativos à diversidade, que foram estabelecidos desde sua concepção, ainda no final da década de 1980, em consonância com as características socioculturais mato-grossenses, e que hoje, mais do que nunca, impõem-se à comunidade acadêmica.

Cuiabá, 11 de julho de 2016.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2016/1

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
Concepções e práticas pedagógicas de educação do campo na escola municipal Boa Esperança em Sorriso-MT	Itamar Porto	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos;	16/02/2016
Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para a melhoria do processo ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental	Marta Andreia Estancare Pinheiro Silva	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski;	08/03/2016
As brincadeiras e as noções espaciais na Educação Infantil	Suelene de Rezende e Silva	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski;	10/03/2016
O professor articulador e o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática em Escolas Estaduais de Cuiabá-MT	Brígida Couto	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	14/03/2016

Título	Autor	Banca	Data
Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT	Cleonice Perotoni	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Edla Eggert; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta;	16/03/2016
O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas	Jane Maria da Silva Nóbrega Medeiros	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Profa. Dra. Maria de Sousa Rodrigues; Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho;	18/03/2016
Matemática na escola: narrativas de professores sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Lezi Aparecida da Silva	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	18/03/2016
Conselho Municipal de Saúde de Cuiabá: um estudo da participação dos representantes dos usuários na gestão 2014-2016	Soraia Pinto Tamberl Rodrigues Maciel	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Ivone Maria Ferreira da Silva; Profa. Dra. Márcia Cristina Machado Pasuch; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho;	21/03/2016
Tessitura da Individuação: como o aluno oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é	Fernanda Leonel Machado	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Profa. Dra. Emília Carvalho Leitão Biato; Prof. Dr. Gabriel Rodrigues Leal; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Márcia Helena de Moraes Souza;	22/03/2016

Título	Autor	Banca	Data
A mulher que logo sou: estilo, escritura e autobiografia	Aline de Souza Campos	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee; Profa. Dra. Vera Lúcia Blum; Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa; Profa. Dra. Emília Carvalho Leitão Biato; Profa. Dra. Márcia Helena de Moraes Souza;	23/03/2016
Influências de uma Política Pública Educacional na transformação de uma obra Didática de Química	Gahelyka Agha Pantano Souza	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi; Profa. Dra. Mariuce Campos de Moraes;	24/03/2016
Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares	Paula Figueiredo Poubel	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	28/03/2016
A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco	Roseli Souza dos Reis Nunes	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco; Prof. Dr. Darci Secchi;	28/03/2016
Educação a Distância: um estudo das instituições públicas de educação superior no Estado de Mato Grosso	Heloneide Alcantara Matos	Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima;	29/03/2016

Título	Autor	Banca	Data
A expansão no acesso ao ensino superior no Estado de Mato Grosso – 1992 a 2010: mudanças ou permanências?	Márcio Henrique de Freitas Cavichioli	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Renata Bortoletto Silva; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	30/03/2016
Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo – Barra dos Bugres/MT: avanços e desafios	Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva;	31/03/2016
A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão: a representação da mulher nas colunas do Jornal das Moças (1930-1945)	Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccas; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira;	31/03/2016
Educação Ambiental Campesina: do diálogo de saberes à sementeira de projetos ambientais escolares comunitários	Edilaine Maria Mendes Ferreira	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske; Profa. Dra. Rachel Trajber; Prof. Dr. Ronaldo Esutáquio Feitoza Senra;	06/04/2016
Línguas e Educação Intercultural na Formação dos Professores A'UWE	Severia Maria Idiorie Xavante	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Profa. Dra. Eunice Dias de Paula; Profa. Dra. Áurea Cavalcante Santana;	07/04/2016

Título	Autor	Banca	Data
Ensino híbrido em cursos presenciais de graduação das universidades federais: uma análise da regulamentação	Michele Rejane Coura da Silva	Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Irene Cristina de Mello; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Prof. Dr. Eivaldo de Souza Matos; Profa. Dra. Taciana Mirna Sambrano;	12/04/2016
Inclusão de surdos em atividades de educação em ciências: percursos e percalços vivenciados no Projeto Novos Talentos UFMT/CAPES	Cássia Érika Lemos	Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Edna Lopes Hardoim; Profa. Dra. Rosana Glat; Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva;	15/04/2016
O ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial de matemática: uma proposta com Design Instrucional	Sabrina Bourscheid Sassi	Prof. Dr. Cristiano Maciel; Prof. Dr. Vinícius Carvalho Pereira; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Andrea Cristina Filatro; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso;	19/04/2016
Inclusão digital induzida em escolas estaduais com ensino médio integrado do município de Cuiabá	Patricia Graziely Antunes de Mendonça	Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Patricia Cristiane de Souza; Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha;	26/04/2016
Conselho Escolar: Instrumento da Gestão Democrática ou autoritarismo velado?	Gilson Lopes Soares	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho;	29/04/2016

Título	Autor	Banca	Data
A Câmara do FUNDEB do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta-MT: lemas e dilemas na atuação	Eduardo José Freire	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Prof. Dr. Marcos Macedo Fernandes Caron; Prof. Dr. Paulo Eduardo dos Santos; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	03/05/2016
Educação em ciências e matemática no ensino médio inovador: uma análise sobre integração curricular	Ana Cristina da Cruz	Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Prof. Dr. Kilwagy Kya Kapitango-A-Samba; Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva;	03/05/2016
O ensino de arte na Escola Indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande – MT	Elen Luci Prates	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Rosa Iavelberg; Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho;	09/05/2016
Juventudes e políticas públicas: situações juvenis no quilombo Morrinho em Poconé/ MT	Zizele Ferreira dos Santos	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Flávio dos Santos Gomes; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira;	10/05/2016
Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT	Maurício Benedito da Silva Vieira	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos;	16/05/2016

Título	Autor	Banca	Data
Narrativas infantis e processos formativos: estudo sobre significações de crianças na educação infantil	Ellen Cristine Campos de Souza Coelho	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Chaves; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	20/05/2016
A Aritmética das escolas primárias de Mato Grosso (1910-1946): uma análise dos documentos oficiais	Margarida Célia Patrocínio	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente; Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida; Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski;	20/05/2016
Fórum EJA de Mato Grosso: caminhos iniciais, lutas e conquistas	Jefferson Bento de Moura	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Profa. Dra. Maria Margarida Machado; Profa. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta;	25/05/2016
Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física	Everton Cardoso Borges	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Marlene Gonçalves; Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno; Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho;	31/05/2016
O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da pedagogia	Ana Tereza Felix da Silva Zuchini	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro;	17/06/2016

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, em julho de 2016.

Quadro 2 - Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização	Naiara dos Santos Nienow	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes;	22/02/2016
Os processos formativos de licenciandos em física do IFMT: narrativas sobre “o ser professor” e a “ação de ensinar”	Fábio Mariani	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso; Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura; Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha; Profa. Dra. Rosely Ribeiro Lima;	22/03/2016

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, em julho de 2016.

Relação de Pareceristas em 2016

Participaram da avaliação dos artigos publicados nas edições do volume
25 da Revista de Educação Pública

Alexandre de Gusmão Pedrini (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Alzira Batalha Alcântara (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Amadeu José Montagnini Logarezzi (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Amailson Sandro Barros (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Betânia Laterza Ribeiro (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Bruno Adriano Rodrigues Silva (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Cândida Soares da Costa (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Carlos Edinei Oliveira (Unemat, Barra do Bugres/MT, Brasil)
 Célia Maria Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Cláudio José Sooma Silva (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Cristiano Maciel (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Daniel Fonseca de Andrade (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Daniela Franco Carvalho (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Delarim Martins Gomes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Edson Caetano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elaine Rodrigues (UEM, Maringá/PR, Brasil)
 Eliane Rose Maio (UEM, Maringá/PR, Brasil)
 Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (Unesp, Botucatu/SP, Brasil)
 Eloy Alves Filho (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
 Fátima Elizabeti Marcomin (UNISUL, Tubarão/SC, Brasil)
 Fernanda Wanderer (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Gerson de Souza Mól (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Henrique Oliveira Lee (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Imara Pizzato Quadros (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Irineu Tamaio (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Isabel Maria Sabino de Farias (UECE, Fortaleza/CE, Brasil)
 Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jane Teresinha Domingues Cotrin (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Jean Carlos Miranda da Silva (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Joaquim António Sousa Pintasilgo (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Kátia Morosov Alonso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Lisia Regina Ferreira Michels (UFFS, Chapecó/SC, Brasil)

Luiz Augusto Passos (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Marcelo Tavares de Carvalho (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS, Feira de Santana/BA, Brasil)
 Marcos Pinheiro Barreto (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Maria Aparecida Rezende (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Maria Celia Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Maria das Graças Martins da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marijâne Silveira da Silva (UNIR, Porto Velho/RO, Brasil)
 Maristela Angotti (UNESP, Araraquara/SP, Brasil)
 Naiara Nienow (UFRO, Ji-Paraná/Ro, Brasil)
 Neil Franco Pereira de Almeida (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Nelma Baldin (Univille, Joinville/SC, Brasil)
 Nileide Souza Dourado (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Osvaldo Mariotto Cerezer (Unemat, Cáceres/MT, Brasil)
 Regina Aparecida Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rodolfo Antônio de Figueiredo (UFSCar, São Carlos, Brasil)
 Rodrigo Manoel Dias Da Silva (UVRS, São Leopoldo/RS, Brasil)
 Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (IFMT, Jaciara/MT, Brasil)
 Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UB, Uberaba/MG, Brasil)
 Sérgio Inácio Nunes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Simone Silveira Amorim (Unit, Brasil)
 Soler Gonzalez (UFES, Vitória/ES, Brasil)
 Stélio João Rodrigues (SENAI, Regional/Blumenau/SC, Brasil)
 Sumaya Persona Carvalho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Taciana Mirna Sambrano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Vanessa Dias Moretti (UNIFESP, São Paulo/SP, Brasil)
 Vera Lúcia Gaspar da Silva (UESC, Santa Catarina/SC, Brasil)

Diretrizes para Autores

Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. 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);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

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

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS 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 notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
 Universidade Federal de Mato Grosso
 Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.
 Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900 Cuiabá-
 MT, Brasil
 Telefone: (65) 3615-8466
 E-mail: <rep@ufmt.br>
 Endereço eletrônico:
 <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>