

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 26, n. 61, jan./abr. 2017

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO


EduFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Renilson Rosa Ribeiro

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>>

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



2017

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 1-264	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

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://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=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: <www.editora.ufmt.br>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

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

Coordenador da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

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/busador/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. 26, n. 61 (jan./abr. 2017) Cuiabá, EdUFMT, 2017, 264 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.....	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação	13
Ádria Maria Ribeiro RODRIGUES	
Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI	
Simone Albuquerque da ROCHA	
Isa Mara Colombo Scarlati DOMINGUES	
Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola	31
Ricardo Matheus PIRES	
Regiane Helena BERTAGNA	
Educação e Psicologia	55
Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência	57
Ana Paula de FREITAS	
Maria Inês Bacellar MONTEIRO	
Evani Andreatta Amaral CAMARGO	
Desafios de pesquisar contextos familiares e o protagonismo das crianças	77
Simone Santos de ALBUQUERQUE	
Educação, Poder e Cidadania	93
O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização	95
José Licínio BACKES	
Ruth PAVAN	
Imprensa escrita e o imaginário sobre a violência escolar: um estudo a partir do jornal Folha de São Paulo	111
Joyce Mary ADAM	
Educação Ambiental	133
Representações Sociais dos idosos sobre a experiência vivida nas transformações ambientais	135
Franciely Ribeiro dos SANTOS	
Ademir José ROSSO	

História da Educação.....	157
Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935	159
André Luiz PAULILO	
Marcos legais para a institucionalização da formação docente em Mato Grosso (1910-1970)	177
Sílvia Helena Andrade BRITO	
Margarita Victoria RODRÍGUEZ	
Artur D'Amico BEZERRA	
Educação em Ciências e Matemática.....	199
Educação Matemática, processos de regulação e o Programa Escola Ativa	201
Fernanda WANDERER	
Avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores que ensinam matemática	223
Laura Pippi FRAGA	
Anemari Roesler Luersen Vieira LOPES	
Notas de leituras, resumos e resenhas	245
FLICKINGER, Hans-Georg. Gadamer & a Educação.	
Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 133 p.	247
Lineuza Leite MOREIRA	
Eliane das Neves MOURA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	253
A participação dos docentes do PPGE no XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste	255
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período letivo 2016/2	258
Diretrizes para Autores.....	260

Contents

Editor's letter.....	9
School Culture and Teacher Education	11
Teaching Case in teachers training: when a teenager's narrative provokes reflection/training	13
Ádria Maria Ribeiro RODRIGUES	
Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI	
Simone Albuquerque da ROCHA	
Isa Mara Colombo Scarlati DOMINGUES	
Organization of educational work in cycles and evaluation practices: observations from the reality of a school	31
Ricardo Matheus PIRES	
Regiane Helena BERTAGNA	
Education and Psychology	55
Actions and reflections of teachers and researchers on the teaching practice with students with disabilities	57
Ana Paula de FREITAS	
Maria Inês Bacellar MONTEIRO	
Evani Andreatta Amaral CAMARGO	
Challenges of researching familial contexts and children leading figure	77
Simone Santos de ALBUQUERQUE	
Education, Power and Citizenship	93
Curriculum and indigenous identities/differences: normalization, invisibility and subalternization	95
José Licínio BACKES	
Ruth PAVAN	
Press and imaginary about school violence: a study about the newspaper Folha de São Paulo	111
Joyce Mary ADAM	
Environmental Education	133
The elderly's social representations of the experiences lived throughout environmental changes	135
Franciely Ribeiro dos SANTOS	
Ademir José ROSSO	

History of Education.....	157
School administration in the headquarters of the Brazilian republican government between 1922 and 1935	159
André Luiz PAULILO	
Legal milestones for the institutionalization of teacher training in the state of Mato Grosso (1910-1970)	177
Silvia Helena Andrade BRITO	
Margarita Victoria RODRÍGUEZ	
Artur D'Amico BEZERRA	
Education in Science and Mathematic.....	199
Mathematics education, regulatory processes and the Escola Ativa Program	201
Fernanda WANDERER	
Shared evaluation as a formative action of future professors that teach math	223
Laura Pippi FRAGA	
Anemari Roesler Luersen Vieira LOPES	
Reading's notes, summary and review	245
FLICKINGER, Hans-Georg. Gadamer and the Education.	
Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 133 p.....	247
Lineuza Leite MOREIRA	
Eliane das Neves MOURA	
Post graduation information and research development.....	253
The PPGE teachers' participation in the XIII Meeting of Research in Education of the Center-West Region	255
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2016/2	258
Submission Guidelines	260

Carta da Editora

Caros leitores e leitoras,

Nos encontramos em um momento especial, de virada de ano, quando termina 2016 e começa 2017. Do ano que passa, a memória de muitos desafios, vencidos ou não, frente a acontecimentos que se precipitaram em âmbito internacional, nacional e localmente. Para o ano que vem, crença, confiança, esperança e novos projetos, na expectativa de novos e melhores tempos. No ínterim que marca os nexos entre passado e futuro, se insere a publicação do número 61 da *Revista de Educação Pública*. Nela, atores sociais ganham destaque em artigos que apresentam resultados de pesquisa envolvendo protagonismo da criança, crianças com deficiência, narrativas de adolescentes, reflexão/ação de professores/pesquisadores em formação, identidade/diferença indígena na instituição escolar, ações governamentais ou estatais nas políticas públicas. A perspectiva é a de que novas gerações, profissionais de tradição e novos sujeitos coletivos tenham e se sintam imbuídos de poder na construção de relações sociais guiadas pela ciência, por justiça e pela ética.

Longe de falsas modéstias, os artigos publicados se mostram representativos da confluência entre profundidade teórica, rigorosidade metodológica e compromisso social. Seus autores e autoras, pesquisadores expoentes ou reconhecidos nacionalmente em seus campos de conhecimento, proporcionam novos ângulos aos leitores, envolvendo conceitos caros ao campo da educação.

Na composição de tais conceitos, a formação de professores atravessa os recortes das pesquisas; denuncia-se a predominância da avaliação somativa e comparativa e destacam-se diferentes e potentes modos de avaliação: formativa, compartilhada e como parte integrante do processo pedagógico. O insucesso e sucesso na alfabetização e letramento são tratados de modo responsável, com comprovação de processos bem-sucedidos. Nas imbricações entre educação, currículo, ensino e avaliação, ganha realce a “Escola Ativa” e a organização em ciclos, em que, a partir de práticas pedagógicas conclui-se: se a organização do currículo muda, a lógica da avaliação precisa mudar. A partir delas, demonstram-se processos de regulação, normalização, invisibilidade e subalternização, sobretudo processos de resistência, luta, transgressão e possibilidades de transformação. Em exercício de desconstrução da perspectiva “adultocêntrica” da criança, explanam-se processos complexos de socialização, em que crianças são sujeitos socializadores de adultos. Em sintonia com os tempos de hoje, relaciona-se o poder da imprensa escrita e o imaginário social, a institucionalização da formação docente, a administração educacional e governo republicano.

No que diz respeito a metodologias de pesquisa empregadas, encontram-se excelentes exemplos de análise de documentos, observação de práticas pedagógicas, diário de campo, análise de discurso foucaultiana, análise de conteúdo, entrevistas com alunos e professores, pesquisa colaborativa envolvendo professores e demais profissionais da escola, com Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. São exemplo de pesquisas que ouvem professores e alunos, adultos e crianças, colocando a família como lócus de pesquisa. De modo inovador, Casos de Ensino são empregados, concomitantemente, como instrumento de pesquisa, de reflexão na formação de professores e de intervenção na realidade estudada.

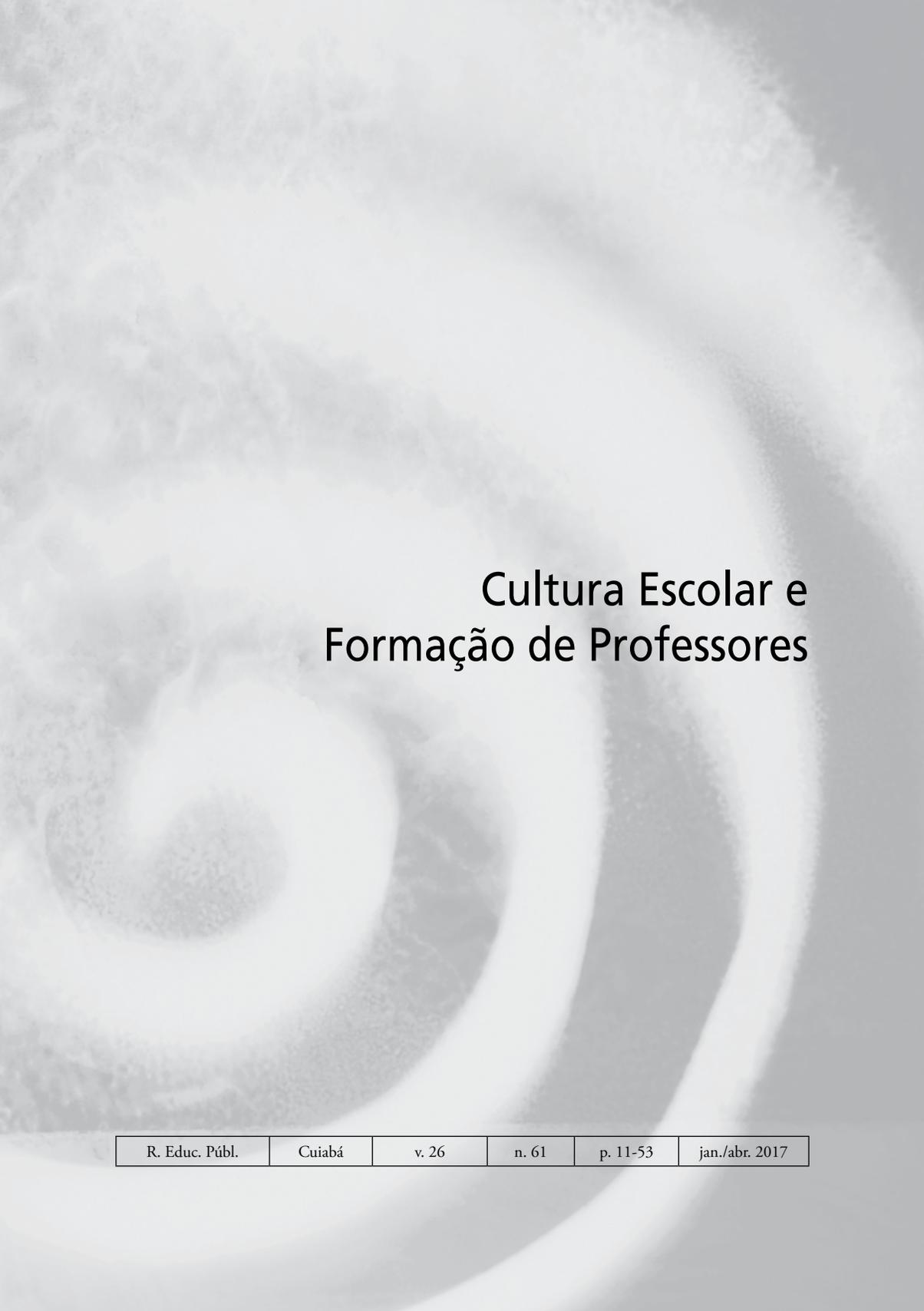
Em se tratando de fomento e abrangência, respectivamente, as pesquisas são financiadas por instituições dos estados onde se realizam, pelo CNPq e pela CAPES/INEP/SECADI, e abarcam realidades regionais, nacionais e políticas como O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Além dos artigos, este número disponibiliza notas e resenhas para ampliação e aprofundamento de conhecimentos.

Não é possível finalizar esta carta aos leitores sem lembrar que posso não mais escrevê-la no próximo número. O tempo da escritura desta também marca um tempo de travessia para quem vos escreve, um tempo difícil de escolhas, as quais necessariamente implicam renúncias, de opção por novas frentes de trabalho e de saída da linha de frente da editoração da Revista de Educação Pública. O sentimento é ambivalente, de satisfação pelo crescimento e reconhecimento da Revista como periódico científico do campo da educação e de (des)apego por não mais conduzi-los. Sobretudo o sentimento é de agradecimento: aos leitores pelo acesso e citação; aos pesquisadores por confiarem a nós os resultados de anos de trabalho; à *Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT)*, por fomentar a publicação da Revista de Educação Pública; à *aqueles colegas que emitiram pareceres*, pelo trabalho sério, metódico e qualificado na avaliação dos manuscritos; ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e aos Conselhos de um modo geral pelo fortalecimento político; ao Conselho Científico, pelo trabalho comprometido e engajado; à equipe editorial, nas pessoas de Dionéia Trindade, Léa Saul, Márcia Ferreira e Téo de Miranda, pelo importante aprendizado e exercício de trabalho qualificado, responsável e coletivo.

Despeço-me desejando 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. 26

n. 61

p. 11-53

jan./abr. 2017

Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação

Teaching Case in teachers training:
when a teenager's narrative provokes reflection/training

Ádria Maria Ribeiro RODRIGUES¹
Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI²
Simone Albuquerque da ROCHA³
Isa Mara Colombo Scarlati DOMINGUES⁴

Resumo

A literatura tem os Casos de Ensino como instrumentos de grande repercussão, quando adotado na formação de professores. O estudo, fundamentando-se na abordagem qualitativa, objetivou investigar a adequação do Caso *Minha história verdadeira*, de uma adolescente, para potencializar reflexões e discussões sobre a prática docente e sobre a construção do conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento de conteúdo específico junto a professores alfabetizadores. Os resultados apontaram que a narrativa do Caso de Ensino atingiu ao objetivo proposto, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Casos de Ensino. Formação de Professores. Alfabetização.

Abstract

Literature sees Teaching Cases as major tools in teacher training. Under a qualitative approach, this study investigated whether the Teaching Case *My true story*, written by a teenage girl, would foster reflections and discussions about teaching practice and the construction of general pedagogical knowledge, pedagogical knowledge of content, and knowledge of specific content with writing/reading teachers. The results showed that the narrative of the Teaching Case reached its goal, contributing to their professional development.

Keywords: Teaching Cases. Teachers Training. Reading and Writing Teaching.

- 1 Mestrado em Educação/PPGE/UFMT. Grupo de pesquisa Investigação, professora do Centro Educacional Khalil Zaher em Rondonópolis/MT. E-mail : <adriaribeiro12@hotmail.com>.
- 2 Pós-doutorado em Educação na Santa Clara University, Califórnia, professora titular da UFSCar e professora adjunto III da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Líder do grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Educadores e Políticas Públicas/Mackenzie e do grupo Formação básica e continuada de professores/UFSCar. Email: <gramizuka@gmail.com>.
- 3 Doutorado em Educação/PUC-SP, líder do grupo de pesquisa Investigação, professor associado III da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT/PPGEdu. E-mail: <sa.rocha@terra.com.br>.
- 4 Doutorado em Educação na UFSCar. Grupo de pesquisa Investigação. Professor adjunto II da Universidade Federal de Goiás-UFG/Regional de Jataí. E-mail: <isa.scarlati@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 13-30	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

O presente trabalho situa-se na discussão sobre o insucesso escolar na alfabetização e letramento, problema vivenciado por inúmeras meninas e meninos que frequentam a escola brasileira, e sobre a formação de professores alfabetizadores que vivenciam cotidianamente essa situação. O artigo pretende também analisar a base de conhecimento de professores alfabetizadores a partir da leitura da narrativa de uma adolescente do sexto ano de escolaridade que vive o insucesso escolar. Temos presenciado muitos desses alunos apenas decodificando os signos linguísticos, demonstrando uma compreensão literal dos textos lidos e, ainda outros, sem conseguirem sequer codificar e decodificar a língua escrita. Esse tem sido um dos desafios pelo qual os professores dos anos finais do ensino fundamental se deparam em grande parte das escolas brasileiras, que têm encontrado dificuldades históricas no que se refere à qualidade da aprendizagem de seus alunos. Vemos um grande número de adolescentes que não consegue fazer o uso das habilidades da leitura e da escrita na sua vida e, conseqüentemente, vivenciando o insucesso escolar. Efetivamente, não temos conseguido alfabetizar letrando.

Nesse artigo apresentamos a narrativa de uma menina adolescente, denominada D na pesquisa, sobre seu insucesso na leitura e escrita, destacando dois aspectos em que se deu seu uso: o primeiro, adotado como investigação-formação por ocasião da pesquisa de mestrado de uma das autoras no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), desenvolvida em uma escola pública em Rondonópolis/MT, em (2009). O segundo, quando esse mesmo caso é inserido em um fórum *online* em que professoras alfabetizadoras participam do curso de *Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir do Caso de Ensino, por ocasião de uma pesquisa de doutorado de outra autora, igualmente nessa universidade em (2013). O que há de comum nos dois casos é que as pesquisadoras participam do mesmo grupo de pesquisa em Mato Grosso e as orientadoras desse estado e de São Paulo articulam-se nas pesquisas com Casos de Ensino, ora como banca e ora como orientadoras nas pesquisas desenvolvidas. Assim, há uma sintonia entre as autoras e orientadoras das pesquisas que se reflete nas produções e na escrita deste artigo.

Nosso propósito, na pesquisa, foi dar visibilidade à base de conhecimento das alfabetizadoras, ao refletirem, por meio das respostas do Caso de Ensino *Minha História Verdadeira*, narrado pela menina D, sobre uma situação didática de análise da língua escrita, a partir dos eixos que envolvem: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAM, 1986, 1987).

Relatando sobre a pesquisa com o Caso de Ensino da adolescente D

O relato, narrativa escrita pela adolescente D, do sexto ano da rede pública de Rondonópolis/MT, foi produzido e coletado na escola, por ocasião da pesquisa-formação desenvolvido na pesquisa de mestrado (2009), no PPGE/UFMT.

No processo de intervenção feito pela pesquisadora a menina que não sabia ler, passa a ser foco das atenções, quando então a investigação parte para um estudo mais profundo da trajetória escolar da adolescente, em todas as escolas por onde passou, procedendo a entrevistas com seus ex-professores e à leitura dos relatórios avaliativos desenvolvidos desde o primeiro até o sexto ano do Ensino Fundamental.

A partir de então, a pesquisadora procede à análise dos caminhos de insucesso da adolescente, sendo que estes subsidiam a implementação de ações para novos e diferenciados investimentos em leituras prazerosas e significativas.

O acompanhamento da mestrandia do PPGE/UFMT, do grupo de pesquisa Investigação, com experiência de 28 anos em alfabetização, durou oito meses, tempo esse necessário para contribuir na transformação do cenário vislumbrado, mediando as aprendizagens da leitura e da escrita, ou seja, auxiliando a adolescente na consolidação do processo de alfabetização e letramento. Durante o processo de intervenção, houve inúmeros incentivos à escrita e à leitura e os níveis apresentados pelos alunos, assim como suas escritas, foram respeitadas.

A pesquisadora/alfabetizadora apropria-se, então, da narrativa da menina e constrói um Caso de Ensino, percebendo grande potencialidade para promover reflexões sobre as práticas de professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa.

Os Casos de Ensino são considerados também como uma metodologia de formação, constituindo-se em elementos provocadores de reflexões. Mizukami (2000) vale-se de Schulman para definir Casos de Ensino:

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo - começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre. (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

O procedimento utilizado foi o de submeter o texto, elaborado pela adolescente, à leitura dos professores alfabetizadores, seguido de algumas indagações, conforme a metodologia dos Casos de Ensino.

Mizukami (2000) comenta sobre o tema, afirmando que o conhecimento de Casos de Ensino

[...] é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Os casos, por si sós, são relatos de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é que faz deles casos. (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Os professores, ao responderem sobre questões da docência e da própria prática, expõem por escrito internalizações e rotinizações de suas ações para que dali possam fazer as leituras implícitas do não dito.

A seguir apresentamos a narrativa da menina D.

Minha História Verdadeira – Caso de Ensino da adolescente D

Meu nome é D e eu gosto de estudar, ler gibi. Eu gosto de comer chocolate, bolos e bolachas recheadas de sabor morango.

Eu tenho treze anos, moro na Vila Mineira e tenho nove irmãos. Três moram comigo e seis moram em outra casa, porque eles já são grandes. Os irmãos que moram comigo chamam L, M, R e S.

A minha vó A e a minha mãe G e meu padrasto R também moram comigo.

O meu pai chamava L. Quando eu e meu irmão M.R éramos pequenos ele foi trabalhar e teve uma briga do amigo dele e o tiro acertou nele. Foi um monte de família minha lá e teve um velório que foi lá em casa.

Quando eu cresci mais a minha mãe me contou o que aconteceu com meu pai.

Todos os dias eu levanto às cinco e meia e às vezes seis e quarenta e cinco, tem vez que seis e vinte. Vou pra escola com a minha amiga J, não tomo café porque a minha avó não levantou.

Chega na escola a gente faz a tarefa que a professora manda. Depois da aula eu vou com a J e tem vez que eu vou com a L.

Chego, limpo a casa, limpo o banheiro e lavo as vasilhas, limpo a mesa e o fogão, arrumo as camas, tem vez passo roupa e tomo banho pra ir pro PETI e eu almoço. Vou para o ponto de ônibus e chego lá no PETI e cada um vai pra sala de aula, faço aula de dança e de canto.

Depois que termina o PETI eu vou assistir pica pau e logo fica de noite e eu vou assistir os Mutantes, A Favorita e Chamas da Vida.

Depois eu durmo e no outro dia, e faço as mesmas coisas, vou pra escola...

Eu gosto de ter esses livros da biblioteca, mais as historinhas da Mula sem Cabeça, do Saci, de Princesa, do Pooh, Chapeuzinho Vermelho, do Pinóquio. Eu não sabia ler muita coisa, só agora eu sei mais, algumas coisas eu sei mais. No ano passado eu não sabia ler as palavras com sílabas de três letras, como, por exemplo: também descobri, etc. Agora eu sei.

A minha mente é inteligente pra aprender matemática, geografia, ciências, espanhol, inglês.

Um dia eu estava na aula de português e a professora pesquisadora chegou e falou que era pra mim ir com ela, que ela ia me ajudar a escrever.

Eu fiquei feliz porque eu fui escolhida, eu e J As minhas amigas e meus amigos queriam participar e ficavam falando: “Chama eu também, professora pesquisadora”.

E ela falou: “Não, só a D e o J”.

Eu sentia o coração legal quando a professora da pesquisa me chamava eu e o J. A gente conversava, lia historinhas. Eu ganhei quatro gibis, e assim as coisas aconteceram.

Eu fui aprendendo a ler bem, bem e escrevem bem, bem, bem.

No começo do ano eu tinha vergonha de ler perto dos alunos porque eles ficavam rindo e fazendo gracinha falando que eu não sabia ler.

Agora eles não falam nada; eu tenho menos medo de ler perto dos alunos porque agora eu sei ler muito legal, de rachar os corações.

Depois que eu aprendi a lê eu sou só PS em todas as matérias. Eu me sinto muito feliz em ser só “Parabéns”.

A adolescente D traz em sua narrativa detalhes de quem agora pode narrar o seu cotidiano, o trabalho em casa, os programas de TV, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e conclui, prazerosamente, que sabe ler *bem, bem*, e que agora ela era só Progressão Simples (PS), diferente do conceito que a acompanhou por cinco anos, qual seja, Progressão Parcial com Apoio Pedagógico (PPAP), e hoje é só *parabéns*.

Podemos dizer que se cruzam duas pesquisas, realizadas em tempos diferentes, locais diferentes, objetivos diferentes, no entanto, complementam-se quando se trata de formação de professores alfabetizadores.

O Caso de Ensino da menina D, quando lido e explorado por professores, pode trazer contribuições ao seu desenvolvimento profissional? É o que veremos a seguir.

A adoção do Caso de Ensino da adolescente na pesquisa

O investimento na possibilidade de reverter a situação da adolescente com história de insucesso do sexto ano do Ensino Fundamental, a partir de metodologia, temas, materiais e instrumentos que fossem ao encontro de seus interesses, motivando-a à leitura e escrita, exultando em sucesso registrado na narrativa da menina, tornou-se um Caso de Ensino interessante para a formação de professores em exercício. O primeiro uso do Caso de Ensino deu-se quando uma das pesquisadoras, com experiência em alfabetização, adota o caso da Menina D para a formação do professor de Língua Portuguesa, introduzindo leituras de referencial teórico e na discussão sobre a situação complexa que envolve o insucesso/fracasso das crianças que se encontram em nível avançado de escolarização, ou seja, finalizando o Ensino Fundamental. Para tanto, faz uso da narrativa da menina D. O Caso de Ensino como procedimento de formação levou a professora a também produzir narrativas sobre as reflexões provocadas pelo caso, questionando-se sobre sua prática e decidindo resignificá-la no que diz respeito às práticas de Língua Portuguesa com adolescentes.

O Caso de Ensino da menina D foi também adotado, posteriormente, pela pesquisadora doutoranda no PPGE da UFSCar, também participante do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO. A intervenção ocorreu por meio do curso: *Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, com dezesseis professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).

Diante desse cenário a pesquisa, então, indaga: é possível que a narrativa de uma adolescente que evidencia seu fracasso e narra episódios sobre ele, possa desencadear processos de reflexão nas pessoas que discutem e se envolvem com a educação? Como os professores apresentam o conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento de conteúdo específico a partir das reflexões com o Caso de Ensino?

Reflexões e análises sobre o uso do Caso de Ensino na formação de professores

A narrativa foi selecionada por trazer uma proposta de pesquisa-formação que possibilitava a reflexão da prática de leitura e da prática de produção textual. Esse Caso de Ensino foi adotado com a professora da adolescente D como um processo de formação entre pesquisadora-professora, provocando profundas

reflexões sobre práticas docentes e leituras de vida dos alunos e dos textos a eles destinados. A formação da professora de Língua Portuguesa da adolescente, a partir do Caso de Ensino, foi sendo construída a cada intervenção com a pesquisadora, manifestando ser a narrativa de D propícia para provocar reflexões junto aos alfabetizadores.

A professora de Língua Portuguesa do sexto ano, ao ler a narrativa, de sua aluna, surpreendeu-se com as inúmeras dificuldades existentes em sua vida pessoal, a ponto de considerá-la uma lição de vida. A leitura foi causando certo desconforto na professora, ora pelo desconhecimento sobre a vida de D, ora pela incompreensão do desempenho de D, que se limitava às percepções exclusivamente em sala de aula, e também diante da constatação da necessidade de maior formação, justamente para melhor compreender os dilemas do professor alfabetizador e sua prática.

A respeito da necessidade de uma formação específica para o professor alfabetizador a professora de D comentou:

Alguns conhecimentos são importantes para lidar com alunos no resto do ano com dificuldades na leitura e na escrita. Creio que é necessário que o professor tenha um pouco de conhecimento e experiência sobre alfabetização; que saiba recolocar no lugar. O equilíbrio emocional, domínio de sala e dos conteúdos é necessário para se desenvolver um bom trabalho. Ter alguns embasamentos teóricos, como referencial. Gosto muito de Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Magda Soares e outras. (Narrativa, Professora de Língua Portuguesa/2007).

É importante considerar que a intervenção, bem como todo o percurso investigativo traçado, só foi possível por conta da abertura da Professora de Língua Portuguesa da escola pública onde se desenvolveu a pesquisa. Seus saberes de alfabetizadora e sua trajetória profissional nos anos iniciais foram determinantes para o olhar mais sensível em relação ao sujeito da pesquisa e, também, para a compreensão da investigação realizada.

Na reflexão da Professora de Língua Portuguesa, os saberes da alfabetização, o conhecimento metodológico e a experiência prática, ou seja, os saberes da base de conhecimento, são fundamentais para uma prática docente exitosa.

Os Casos de Ensino são possibilitadores de reflexões, pois trazem para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados pela menina, a qual vive o insucesso escolar. Acerca disso foi possível observar como a professora de D ressignificou sua leitura sobre o insucesso ao mencionar que:

[...] no início ela era sempre uma menina tímida, ficava sempre quietinha em seu lugar, não tinha amizade com os colegas, sofria discriminação por parte de alguns colegas quando era proposta atividade em grupo, não saía do lugar. Hoje é totalmente o oposto, ela participa de todas as atividades, não só copiando. Questiona. O trabalho desenvolvido com D só me fez crescer. Poder olhar para ela e os demais alunos com os olhos do coração, e conhecer as histórias de cada um, ter respeito, paciência, equilíbrio emocional e afetivo, pois cada um faz a diferença em nossa vida. (Narrativa, Professora de Língua Portuguesa/2007).

Na fala da professora foi possível constatar a transformação da menina, pois percebia nos olhos do outro (da professora e dos colegas) o reconhecimento de sua condição de leitora. Rompeu com o silêncio, experimentando o mundo por meio das palavras.

Ao ler a narrativa de D, trazendo à memória os momentos das aulas desde o início do ano, a professora refletiu sobre a sua transformação emocionando-se.

O trabalho realizado na perspectiva de contribuição social com a criança da classe popular e com o professor da escola pública de periferia foi um dos compromissos políticos que a pesquisa assumiu.

Quanto a isso a professora revelou que:

E você, professora pesquisadora, contribuiu muito. Trabalhar com essa menina, foi uma aprendizagem constante. E foi você a professora que me fez ter um olhar diferenciado com ela e os demais alunos. Isso me fez refletir sempre sobre a minha prática pedagógica. Fez muita diferença em minha vida, na minha prática pedagógica. [...] atribuo esse avanço à professora pesquisadora, que poderia ter desenvolvido este trabalho em uma outra escola central, que também tem alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas você escolheu uma escola periférica onde a maioria dos alunos passa por grandes dificuldades. Graças a esse trabalho desenvolvido por você, professora, essa aluna avançou tanto no seu desenvolvimento. Não só ela. Você tem contribuído muito comigo. Me ajudou a realizar um bom trabalho com esta menina e os demais alunos, ou seja, o seu trabalho refletiu em toda a escola. Obrigada por todo este trabalho desenvolvido nesta escola. Deus lhe pague! (Narrativa, Professora de Língua Portuguesa/2007).

A fala da professora deu-nos a certeza de que o processo de intervenção realizado contribuiu tanto com a menina quanto com a professora, quando afirmou que a pesquisa fez muita diferença em sua vida e em sua prática docente.

Considerando que os Casos de Ensino podem ser adotados com múltiplas finalidades, diferentes grupos de professores, temáticas variadas, entre outras possibilidades, na perspectiva da, detalharemos seu uso no processo de intervenção, com professoras alfabetizadoras, na modalidade a distância. Tal processo se deu no *Portal dos Professores* da Universidade Federal de São Carlos, no curso *Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*, com a utilização da plataforma virtual do *moodle*. Segue-se a proposta curricular da formação com Casos de Ensino.

As dezesseis professoras participantes da pesquisa foram identificadas pelas siglas *Professora1*, *Professora 2*, e assim por diante, para manter a privacidade dos sujeitos. Os recortes das falas dos sujeitos foram extraídos da leitura e análise que as alfabetizadoras fizeram do caso da menina D e do fórum de discussão, utilizando os recursos do *moodle*. Como forma de conhecer um pouco o perfil dessas professoras, no tocante às dimensões pessoal, acadêmica e profissional, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa

Idade: mínima / máxima anos	Sexo	Especialização		Experiência – docência anos	Experiência – alfabetização anos	Atuação: público / privado	Estados participantes
		Com	Sem				
26-49	F	11	5	6 (1-5) 4 (6-10) 6 (11 ou mais)	11 (1-5) 3 (6-10) 2 (11 ou mais)	1 (privado) 15 (público)	4 (SP, MG, ES, RN)

Fonte: Elaborado por Domingues (2013), a partir de dados da matrícula na UFSCar.

O processo de intervenção com os Casos de Ensino via formação continuada, em um portal virtual, foi organizado para um período de aproximadamente oito meses, com carga horária de 120 horas, distribuídas em três módulos. No que tange aos módulos, o curso foi organizado da seguinte forma: Módulo I: Conhecendo o Curso de Formação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e interagindo com os Professores Alfabetizadores; Módulo II: Analisando Casos de Ensino; Módulo III: Construindo Casos de Ensino.

No Módulo II, destinado exclusivamente à análise e discussão de experiências narradas por professores alfabetizadores, o mais extenso do curso de formação, as

professoras tiveram os primeiros contatos com os Casos de Ensino. Eles, então distribuídos em quatro unidades, tiveram a intenção de possibilitar a reflexão sobre diferentes momentos e situações da trajetória profissional de professores alfabetizadores e sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionamos Casos de Ensino próximos da realidade dos participantes para que pudessem operar melhor, ou seja, que retratassem situações da docência em que fosse possível refletir esses princípios teóricos necessários à prática de professores alfabetizadores. Entre esses Casos de Ensino, utilizamos a narrativa escrita pela menina D.

Reforçamos que nosso propósito, como uso do Caso de Ensino no ambiente virtual, foi dar visibilidade à base de conhecimento das alfabetizadoras, ao refletirem, por meio das respostas do Caso de Ensino *Minha História Verdadeira*, sobre situações didáticas de análise da língua escrita, a partir dos eixos que envolvem subsídios teóricos situados em Shulmam (1986, 1987): conhecimento pedagógico geral, conhecimento de conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo.

- a. Conhecimento de conteúdo específico: refere-se aos conhecimentos básicos de uma área de conhecimento (matéria que o professor leciona: matemática, história, português, etc.). O conhecimento do conteúdo específico não garante que ele seja aprendido pelos alunos.
- b. Conhecimento pedagógico geral: refere-se ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento (saber os objetivos do ensino de tais disciplinas, saber as diferentes concepções que envolvem o ensino, etc.).
- c. Conhecimento pedagógico do conteúdo: refere-se à intersecção entre o conhecimento específico e o pedagógico. Inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino, ou seja, a capacidade de o professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas eficazes de ação pedagógicas. De todos os conhecimentos, esse é o que ganha maior destaque por ser construído pela interação de outros conhecimentos, sendo o único pelo qual o professor pode assumir o papel de protagonista.

O que caracteriza um caso e o distingue de outras diferentes narrativas são as questões reflexivas e indagadoras colocadas ao final da leitura. Tais questões, preparadas para a finalidade que se quer abordar o caso, são fundamentais para o processo reflexivo e a formação dos docentes envolvidos. Nesse caso, os dados

extraídos das respostas das professoras alfabetizadoras às questões indagadoras serão apresentados por meio de siglas e números (exemplo: Caso de Ensino 3, questão 1, ou seja, CE3-1).

Inicia-se a coleta buscando elementos sobre aspectos referentes ao *conhecimento pedagógico geral*, quando se pensa sobre as características dos alunos, os contextos educativos e os fins, propósitos e metas educacionais.

Esse Caso de Ensino, por apresentar a história de uma aluna sobre sua trajetória de insucesso escolar, sensibilizou as professoras alfabetizadoras à medida que apontou a necessidade de enxergar a criança como ela é e a importância de práticas pedagógicas eficientes.

A partir da leitura da narrativa, a Professora 3, participante de todo processo formativo (leitura, análise e discussão via fórum), assim comenta:

Ao terminar de ler esta narrativa confesso que fiquei parada por um bom tempo, só pensando. Pensando em como muitas vezes conhecemos pouco nossos alunos, como muitas vezes não sabemos como é seu dia a dia em casa, por quais problemas passam. Foi lendo essa narrativa que fiquei pensando: muitas vezes julgamos nossos alunos ou escutamos professores relatando em conselhos de classe que fulano não consegue aprender porque não tem vontade, que o outro não aprende porque a família não ajuda e não está presente, que tal aluno só bagunça e não aprende ou que é quieto demais, não participa e também não aprende. (Narrativa, Professora 3, CE3-1, 2013).

O Caso de Ensino traz uma característica especial à medida que, por meio do relato da menina D, pode-se conhecer, além da sua história de insucesso, sua superação expressa por meio da organização da própria narrativa descrita anteriormente.

Ao mesmo tempo em que as alfabetizadoras leem e se sensibilizam com o relato da menina D, elas reconhecem a necessidade de refletir, na condição de alfabetizadoras, sobre alguns aspectos que compõem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A Professora 3 faz questionamentos que incorporam as angústias comuns aos alfabetizadores.

Lendo este Caso de Ensino, elenco vários pontos como importantes para refletirmos sobre esse Caso de Ensino, como: porque esta menina D, mesmo já tendo treze anos, ainda tem dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita? O que as escolas

que ela frequentou ofereceram ou têm oferecido para ela com o objetivo de que ela consiga sanar suas dificuldades e ter sucesso na aprendizagem? O que aconteceu durante os primeiros anos do Ensino Fundamental para que a aluna D não tenha aprendido o suficiente para participar efetivamente da sua sala de aula atual? Qual o método de ensino que foi alfabetizada? Sua situação social e financeira foi usada como desculpa para não aprendizagem? Seus professores buscaram meios para que a aprendizagem ocorresse? Os professores conheciam sua história de vida? No momento em que seu pai faleceu ajudaram a superar essa dificuldade? Será que os professores perceberam que ela gosta de estudar, que gosta de gibi, pois seria essa uma maneira de ajudá-la, trabalhando com leitura e produção coletiva de gibis, buscando ajudá-la em um reforço escolar? (Narrativa, Professora 3, CE3-2, 2013).

Todos os dados narrados colaboram para compreender melhor a aluna, suas aprendizagens e o *conhecimento de conteúdo específico*, importantes nos processos de alfabetização e letramento. Assim, a escrita da narrativa da aluna, que foi usada como instrumento de intervenção e pesquisa, também é objeto de reflexão sobre os conhecimentos da escrita. Assim, lança-se a seguinte questão: o que a menina D sabe sobre a escrita? Todas as alfabetizadoras fazem apreciações sobre a narrativa da menina, por meio da qual é possível perceber esses conhecimentos. Aqui apresentamos o que expõe a Professora 3:

A menina D apresenta uma bela narrativa, mostrando que tem conhecimentos acerca da estruturação do texto em parágrafos, sabendo expressar dentro do tema proposto, compreendendo a sequência de ideias e conseguindo escrever a narrativa com começo, meio e fim. Além dos conhecimentos sobre produção de textos podemos perceber conhecimentos relacionados à experiência de vida da menina, através de sua narrativa, mostrando-se uma criança que precisa se dedicar tanto na escola como em casa, onde precisa fazer os afazeres diários. Apesar de tudo isso ela não desiste de aprender e mesmo já tendo 13 anos tinha esperança de conseguir ler e escrever melhor, talvez até mesmo percebendo que alguns professores não acreditavam no potencial dela, mas ela acreditava, o que foi mais importante. (Narrativa, Professora3, CE3-4, 2013).

Podemos dizer que a partir dessa narrativa foi possível apontar alguns conceitos básicos de leitura e escrita que foram construídas por D: a compreensão da menina em relação às diferenças existentes entre a língua falada e a língua escrita, os sinais de pontuação, o uso de maiúsculas em início de parágrafos, bem como coesão textual, conhecimentos não demonstrados em escritas realizadas no início da investigação.

A riqueza da narrativa da menina D pode estar no fato de esse exercício de escrita fazer sentido a ela, pois se sabe que a escrita solicitada na escola muitas vezes não apresenta sentido, nem instiga no aluno o desejo de escrever. Podemos dizer também que essas análises vão além das questões linguísticas, já que o texto da menina D fornece elementos que evidenciam a influência do seu cotidiano de trabalho doméstico. Essa relação entre os saberes escolares e cotidianos nos instigam a pensar até que ponto as experiências extra escolares dos alunos podem servir de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

A narrativa de D sugere reflexões nos alfabetizadores. A menina, ao mencionar suas dificuldades em relação à leitura de algumas palavras, revela práticas alfabetizadoras utilizadas nas escolas: *Eu não sabia ler muita coisa, só agora eu sei mais. Algumas coisas eu sei mais. No ano passado eu não sabia ler as sílabas de três letras, por exemplo: também - descobre etc... Agora eu sei.*

As alfabetizadoras, ao fazerem análises da fala da menina D sobre as práticas de alfabetização, discutem questões sobre os métodos. Fica evidenciado, pelos relatos, que as alfabetizadoras comungam praticamente a mesma ideia na medida em que sugerem, em algumas situações, que o método utilizado parte de palavras com menor quantidade de sílabas, partindo das denominadas sílabas simples (exemplo: *bota, dado*, etc.) para as complexas (*blusa, dragão*, etc.). Esses métodos, que utilizam a silabação, usualmente encontrados nas cartilhas, são inspirados na marcha dos métodos sintéticos (exemplo: *alfabéticos* ou *fonéticos*). Sabe-se que a utilização de um método é importante no processo de alfabetização, desde que essas práticas não retirem a oportunidade de aprendizagem dos alunos e não sejam separadas do letramento. Como diz Soares (2004) e outros estudiosos que discutem o tema, o importante é *alfabetizar letrando*.

Percebemos, de igual forma, que as discussões sobre os métodos de alfabetização e as práticas de letramento ainda estão no centro do debate sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, já que os estudos indicam que ensino tradicional de ler e escrever apenas com práticas de codificação-decodificação é uma concepção equivocada. Assim, ressaltar a importância desses dois processos para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita torna-se de primordial importância. Muitas alfabetizadoras entendem a necessidade de alfabetizar e letrar, mas transformar essas teorias em formas de ação parece-nos uma coisa

mais complicada e geradora de conflitos. A Professora 4 expõe um pouco desse conflito vivido por alfabetizadores.

Ao analisar este Caso de Ensino com a leitura da narrativa da menina D contribui efetivamente para reflexão da minha prática pedagógica, pois é uma narrativa que nos faz pensar: será que estou formando alunos que apenas estão passando pela escola sem aprendizagens efetivas, os quais futuramente enfrentarão dificuldades nas séries seguintes por não dominarem efetivamente as habilidades da leitura e da escrita? Digo efetivamente, pois às vezes os alunos aprendem somente a codificar e decodificar sem estarem inseridos com as práticas sociais da leitura e da escrita, tornando-se alunos com dificuldades em interpretação de textos, pois sua leitura é sílaba por sílaba, preocupando-se apenas com a decifração das sílabas do que com o contexto do que está lendo. (Narrativa, Professora 4, CE3-7, 2013).

Questiona ainda:

E eu, como professora alfabetizadora? Será que estou proporcionando uma aprendizagem efetiva ou apenas contribuindo, mesmo inconscientemente ou conscientemente, mas por não saber qual outra maneira de trabalhar, para gerar alunos que apenas estão sendo aprovados por causa da progressão continuada, mas com poucas aprendizagens? (Narrativa, Professora 4, CE3-7, 2013).

Essas indagações das alfabetizadoras geram inquietações sobre a própria formação e as políticas públicas. Acreditamos que ouvir a voz da menina sobre suas aprendizagens, por meio de sua narrativa, contribuiu para que as alfabetizadoras refletissem sobre suas práticas pedagógicas. A Professora 11 revela que:

Ler a narrativa da menina com certeza contribuiu para refletir sobre a minha prática porque eu acredito que as crianças constroem conhecimentos e que eu estou ali para mediar este processo de construção e não me sinto transmissora de um conhecimento pronto e acabado. Também acredito que quando é dada à criança a oportunidade de atribuir significado ao que está aprendendo o processo de construção deste conhecimento é mais prazeroso e tranquilo. Mas sei que nem sempre consigo dar atender as necessidades de

todos os alunos e muitas vezes não sei ao certo o que fazer para poder provocar a construção do conhecimento de cada um. (Narrativa, Professora 11, CE3-7, 2013).

Diante das análises desse Caso de Ensino não se pode desconsiderar a importância da formação de professores, para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita e das dificuldades decorrentes desse processo junto aos alunos com dificuldades. Uma das alfabetizadoras faz um alerta sobre a importância de se refletir sobre a formação dos professores, pois se sabe que frente ao fracasso dos alunos

[...] a culpa geralmente recai sobre os professores das séries de alfabetização, sobre a família ou sobre o próprio aluno, sendo difícil aquele professor que reconheça que não está conseguindo lidar com esses alunos, pois lhes faltam os conhecimentos acerca do processo de alfabetização e letramento. (Narrativa, Professora 3, CE3-6, 2013).

Esse trecho retira como causa única do fracasso a criança e seu contexto social e reforça o pensamento de Rojo (2009) ao dizer que boa parte do fracasso escolar é decorrente de conflitos irresolvidos de letramentos.

Podemos extrair dessas análises momentos em que as professoras estabelecem relação entre a concepção de alfabetização e letramento, ou seja: “[...] formar um bom leitor não é apenas ensinar a junção das letras, sílabas para a formação das palavras e sim ensinar o valor social da leitura e escrita” (Professora 16, CE3-8, 2013). Assim,

[...] fica claro que a aprendizagem da leitura não é uma mera aprendizagem de decodificação, de junção de sílabas, mas sim exige um aprendizado significativo com os diferentes textos que circulam na sociedade que proporciona inclusão no nosso mundo letrado. (Narrativa, Professora 3, CE3-8, 2013).

Em relação à discussão de aspectos referentes ao *conhecimento pedagógico do conteúdo* algumas das alfabetizadoras, quando refletem sobre questões metodológicas da prática, expõem suas aprendizagens como professoras e os conhecimentos que vêm construindo sobre o uso dos métodos durante sua prática de alfabetização.

Seleciona-se o trecho de uma das cursistas para exemplificar essas práticas:

Teve alguns anos que trabalhava com o alfabeto letra por letra e via muito resultado com isso, chegava ao fim do ano com muitos alunos na hipótese de escrita alfabética

e lendo, mesmo sendo de maneira lenta. Hoje já acredito que não é preciso trabalhar letra por letra, que os alunos fazendo atividades construtivas, com a minha mediação, com as trocas entre os alunos, que o trabalho com projetos, com os diversos tipos de textos são capazes de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mas mesmo assim tenho dúvidas com relação se estou agindo corretamente [...] Confesso que ainda tenho muitas dúvidas com relação ao como formar realmente alunos letrados e também alfabetizados, apesar de sempre procurar cursos para me aprimorar, de estar sempre procurando me atualizar e essas reflexões dos Casos de Ensino poderão ajudar a ter uma prática melhor. (Narrativa, Professora 4, CE3-7, 2013).

Finalizamos a análise do Caso de Ensino *Minha História Verdadeira* com um trecho que demonstra a superação da menina D quando descreve, no final da sua narrativa: “*depois que eu aprendi a ler eu sou só OS*” (Progressão Simples-PS, ou seja, aprovação sem necessidade de apoio pedagógico no ano seguinte, segundo a política da Escola Ciclada de Mato Grosso).

A realidade de insucesso escolar de D poderia ter sido diferente se as concepções de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais não fossem tão excludentes, classificatórias e perversas a ponto de estigmatizar as crianças que estão – o verbo indica um estado temporário – com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, Rojo (2010) esclarece que:

Uma das discussões que temos feito com bastante frequência é sobre como ‘alfabetizar letrando’. Isto é, como levar nossos alunos dos anos iniciais ao domínio do funcionamento da escrita alfabética (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-los a se inserirem em práticas letradas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos (letrando). Uma concepção arraigada na escola que impede que nós alcancemos este duplo objetivo é que, ainda hoje, é comum encontrarmos professores alfabetizadores que creem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, de estarem alfabetizados. (ROJO, 2010, p.44, grifo do autor).

Os depoimentos das professoras legitimam a contribuição da pesquisa de caráter colaborativo, ou seja, a pesquisa intervenção-ação realizada. E legitima, sobretudo, o uso dos Casos de Ensino como provocadores de reflexões e como instrumento formativo.

Os Casos de Ensino constituíram-se instrumentos reflexivos à medida que as professoras revelam que ressignificaram as suas práticas docentes a partir do momento em que conheceram a narrativa da menina D. Não é possível ler o Caso de Ensino da adolescente, sem refletir e repensar profundamente o sentido da nossa docência. Os Casos de Ensino jogaram luz sobre a voz da adolescente, mobilizando, junto às professoras da escola onde foi realizada a investigação, inquietações e reflexões sobre suas práticas. Foi também possível observar a aprendizagem coletiva por meio do processo formativo no ambiente virtual com as professoras alfabetizadoras. Conforme Marcelo (2002), a formação em ambientes colaborativos promove a interação e a reflexão coletiva dos participantes pelo caráter de compartilhar aprendizagens.

Assim, podemos afirmar que a narrativa de uma adolescente, então apresentada na pesquisa como Caso de Ensino, pode e deve ser usada como instrumento reflexivo em eventos formativos de desenvolvimento profissional da docência e se revela como importante dispositivo para a reflexão na formação de professores.

Referências

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras em Ambiente Virtual de Aprendizagem: contribuições de casos de ensino**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2013.

MARCELO, Carlos. Los profesores como trabajadores Del conocimiento. Certidumbres y desafios para una formacion a lo largo de la vida. **Educar**, Barcelona, n. 30,2002.p.27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/File/20762/20602>>. Acesso em: 23 maio 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. (Papirus Educação).

_____. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 1 ago. 2008.

NONO, MaeviAnabel; MIZUKAMI, Maria da GraçaNicoletti.Sobre Casos de Ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Org.). **Educação e Pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**, São Carlos: RiMa, 2004.p. 117-137.

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro. **O Silêncio e a Transgressão**: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, Magda Becker. **A Reinvenção da Alfabetização**. Disponível em: <www.cereja.org.br>. Acesso em: 3 mar. 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A escolarização da literatura Infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A Escolarização da Literatura**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, San Francisco, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, 57 (1), p. 1-22, 1987.

Recebimento em: 09/03/2015.

Aceite em: 17/02/2016.

Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola¹

Organization of educational work in cycles and evaluation practices: observations from the reality of a school

Ricardo Matheus PIRES²
Regiane Helena BERTAGNA³

Resumo

O estudo evidencia como a avaliação é parte integrante do processo pedagógico da escola organizada em ciclos. Recorre-se à metodologia qualitativa por meio da análise dos documentos da escola, de observações de uma turma e de entrevistas com professores e alunos que a ela se vinculam. Dessa forma, pode-se entender que a organização do trabalho pedagógico em ciclos influencia na forma como a avaliação é executada dentro da escola e, portanto, se a organização muda, algumas lógicas também mudam e exigem que a instituição repense, reconstrua suas bases organizacionais a fim de responder à demanda de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Didática. Nota. Progressão continuada.

Abstract

The present study pointshow evaluating is an integral part of the educational process of a school organized in cycles. We resort to qualitative methodology through analysis of school documents, observation of a class and interviews with teachers and students in the class. Thus, we can understand that the organization of educational work in cycles influences in how evaluation is performed within the school and, therefore, if the organization changes, some logics change and also require the institution to rethink, rebuild their organizational bases in order to respond to the demand for quality education.

Keywords: School evaluation. Didactic. Note. Continuous Progression.

-
- 1 Agradecemos o auxílio concedido (bolsa) pela FAPESP (Processo nº 2011/09698-5) e a direção, professores, funcionários e alunos da escola para realização dessa pesquisa.
 - 2 Mestre, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: <sals.bio@gmail.com>.
 - 3 Professora Doutora, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: <regiane@rc.unesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 31-53	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Avaliação e ciclos: algumas reflexões...

Em diferentes estados do Brasil consolidaram-se variadas propostas que uniam a concepção de progressão continuada (ritmo de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, etc.) com uma nova organização do trabalho pedagógico (desserialização), implicando na transformação dos tempos e espaços da escola (ALAVARSE, 2009; MAINARDES, 2009).

No entanto, no cerne na concepção dos ciclos está a forma de organizar o tempo e o espaço escolar, em contraposição à clássica forma seriada. Nesse aspecto espaço-temporal centra-se a grande possibilidade de organização da escola. (BERTAGNA, 2008, p. 75).

Dessa forma, introduziu-se o conceito dos chamados *ciclos de aprendizagem*, *ciclos de formação* ou apenas *ciclos* que

[...] incorporam a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo, criando espaços de experiências variadas para dar oportunidade de construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (FREITAS, 2009, p. 53).

Devido a sua importância no âmbito do contexto escolar, essa temática é relevante do ponto de vista das pesquisas acadêmicas. Stremel e Mainardes (2016) fazem um levantamento mais completo sobre as produções acadêmicas a respeito de ciclos (abrangendo o período de 2000 a 2015) e sua repercussão em diferentes estados brasileiros, bem como analisam as propostas implementadas a partir de diferentes focos (curricular, organização do trabalho pedagógico, percepção de pais e alunos, de gestores e professores, etc.).

Os ciclos proporcionam uma organização do trabalho pedagógico que considera o desenvolvimento diferenciado de cada pessoa no que tange a sua aprendizagem. A escola ciclada deve ser capaz de responder às diferentes demandas dos educandos, mas, para isso, a comunidade escolar – diretores, professores, pais, estudantes – precisa estar ciente dessa heterogeneidade e construir um projeto pedagógico coerente com tal realidade.

Experiências no modelo de ciclos iniciaram-se a partir do *descontentamento* com a realidade vigente, com o incômodo de viver o tempo e o espaço escolar de forma pouco significativa. Dalben (2000) aponta alguns caminhos para a construção de uma escola organizada por ciclos:

A lógica dos ciclos de formação altera bastante o olhar pedagógico do professor sobre a sala de aula. O aluno como um ser sociocultural será o centro da nova lógica de organização e priorizado como um sujeito portador de conhecimentos construídos ao longo de sua vida. Esta questão, aparentemente óbvia, exige que novos aspectos do processo de ensino sejam considerados [...] dois princípios básicos:

- o ser humano passa por fases de desenvolvimento e, no decorrer destas fases, passa por experiências de vida e desenvolve-se segundo as suas possibilidades fisiológicas e psicológicas.

- o ser humano ao estar no mundo participa da vida, estabelecendo relações com o meio, isto é, mediante suas experiências e nessas relações aprende sobre si e sobre a vida. São estas vivências que lhe oferecerão um referencial de ideias, valores e habilidades para viver e refletir no/sobre o mundo. É, nesse sentido, um sujeito de conhecimento. (DALBEN, 2000, p. 57-58).

Todavia, sem dúvidas que a transformação não é algo simples e fácil de acontecer, é um processo, ou seja, envolve a sensibilização mediante a discussão coletiva; e posterior tomada de consciência dos envolvidos. Para Freitas (2009):

[...] os ciclos merecem ser apoiados pelo simples fato de contrariar a lógica da seriação e da sua avaliação [...]. Eles não eliminam a avaliação formal e muito menos a informal [...]. As possibilidades de maior sucesso dependem de políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos. (FREITAS, 2009, p. 51).

Nesse sentido, entendemos a relação estreita entre os ciclos e a avaliação no contexto escolar. Freitas (2003, p. 59) formula uma lista dos problemas referentes a essa escola, entre eles o papel da avaliação, a propósito do que afirma: “[...] é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação [...] A avaliação é a guardiã dos objetivos”. A avaliação e os objetivos da escola são categorias estreitamente interligadas. Os objetivos, em parte, estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com os objetivos.

Podemos identificar (no mínimo) dois aspectos básicos da avaliação: classificação e exclusão. A avaliação classifica porque, como defende Hoffmann (2005), na escola existem medidas numérico-conceituais atribuídas aos vários

aspectos relacionados à vida dos estudantes. E a intenção dos professores, ao realizarem os procedimentos de avaliação, é a de obter resultados, *verificar se o aluno aprendeu, medir conhecimento, ver se ele sabe ou não sabe esse conteúdo*.

Ou seja, se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados, e expressa tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentença e classificatória: o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2005, p. 47).

Desse modo, entende-se que essa avaliação exclui, pois não exerce sua função retroalimentadora integrada ao processo de ensino-aprendizagem; procedimentos tais como a prova e o teste não parecem colaborar para alcançar os objetivos de uma educação crítica e criativa, mas sim centrada na reprodução mecânica do conhecimento, “[...] avaliando muito mais o ensino do que a aprendizagem” (RAPHAEL, 1995, p. 39), de tal forma que quem não aprende é excluído do sistema, ao negligenciar os déficits de aprendizado dos estudantes, ao reprovar, etc.

A avaliação deve atuar no sentido de coletar o que o aluno aprendeu, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, com a intenção de reformular o processo, na medida dos resultados obtidos. Assim, a avaliação, ao invés de finalizadora do processo, passa a ser diagnóstico-formativa, assumindo o papel de alimentadora do processo, através dos dados obtidos. (RAPHAEL, 1995, p. 40).

Contudo, na realidade escolar, é amplamente observada uma avaliação somativa e comparativa (FETZNER, 2008; RAPHAEL, 1995). Nesse sistema, valorizam-se os resultados e não os processos, tendo “[...] uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a ‘boa conduta’, punindo os ‘erros’ e as tentativas de liberdade e expressão” (MORAES, 1997, p. 57, grifos da autora). Dessa forma, percebe-se uma relação intrínseca com um programa de ensino coletivo, padronizado ou pouco diferenciado, com um quadro de turmas com o mesmo programa durante um ou vários anos. Percebe-se, ainda, que os professores finalizam todo o processo utilizando-se de um dispositivo bastante arraigado no cotidiano de muitas escolas: a nota.

Perrenoud (2000) estabelece pontos que deveriam ser claros a todos os envolvidos com a educação e presentes no dia a dia da escola, como um ensino

individualizado, pois se sabe que é uma incoerência crer que se pode ensinar a mesma coisa, num mesmo momento, com a mesma metodologia, para pessoas diferentes. Situação essa que ele chama de *indiferença às diferenças*, acrescentando que tal fenômeno pode ser o início de muitos dos equívocos da realidade escolar. Partindo desse pressuposto de homogeneidade entre os estudantes é que se encontra a seriação, divisão por turmas, classes de recuperação, reprovação, fracasso escolar e, seguindo essa lista para fora dos muros da escola, temos o fracasso pessoal dos alunos economicamente menos favorecidos, que acreditam ser incapazes de aprender.

As exigências da sociedade capitalista influenciaram a educação de forma bastante significativa, repercutindo desde as políticas educacionais, como a ampliação do número de vagas para abarcar todos na escola, as avaliações externas, a padronização dos currículos e as parcerias com órgãos privados, até as questões didáticas, do interior da sala de aula, como salas com uma média de 30-40 estudantes, fragmentação do tempo escolar e dos conteúdos (divididos em disciplinas), aulas verbais/ expositivas, que proporcionam um ensino que atenda a um número maior e pessoas, entre muitos outros efeitos.

Porém, o fato dos estudantes estarem dentro da escola, independentemente de ter aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles que não aprenderam e que permanecem no sistema escolar e que eram excluídos pela evasão escolar decorrente da reprovação. Os professores e pais (erroneamente) atribuem ao ciclo ou à progressão continuada o fracasso desses alunos, embora ele, o fracasso, seja produto da (própria) lógica da escola, assim como a seleção e exclusão inerente à sociedade capitalista (BUORO; TORTELLA, 2015; JACOMINI, 2011).

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados pelo sistema. “Eles são/eram uma denúncia viva da lógica excludente do sistema” (FREITAS, 2009, p. 79-80). No entanto, não devemos perder a perspectiva de que as políticas públicas não propõem progressão continuada para denunciar nada, mas para (re)organizar fluxo e custo escolar coerentes com a proposta de Estado mínimo (neoliberal), sucateando os direitos sociais e terceirizando os serviços públicos.

[...] para a maioria dos professores entrevistados (88,1%) a implantação dos ciclos e progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Sobre as melhorias resultantes do processo de implantação das inovações, os professores apontam que a eliminação da defasagem idade/série foi o único aspecto alterado. Afirmaram, ainda, que a inexistência de reprovação entre

as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados (93,3%). Finalmente, para 91,9% dos professores, a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem se apropriarem dos conteúdos fundamentais. (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Os resultados apresentados pelos professores, revelados em Neves; Boruchovitch (2004), mostraram, ainda, que as crianças pouco sabem sobre a reprovação, a exemplo de quais séries ela ocorre, e a maioria diz estudar por saber da importância de conhecer e entender o mundo. Também em outro estudo, Jacomini (2011) ressalta o não conhecimento dos pais e estudantes sobre o que de fato são os ciclos e a progressão continuada, focando-se mais em *será reprovado, ou não será reprovado*, o que acaba corroborando para manter as formas mais tradicionais na escola e dificultar o debate de transformação do ambiente pedagógico.

Dessa forma, será que uma escola que organiza seu trabalho pedagógico de forma diferente da escola seriada (em ciclos, por exemplo) apresenta uma prática avaliativa também diferenciada? Será que essas práticas avaliativas diferenciadas contribuem para uma escola que vá além da nossa realidade atual, ou seja, podemos encontrar novas maneiras de romper com as velhas formas de avaliação, sinalizando para outras possibilidades na prática avaliativa e pedagógica, bem como na função da escola em nossa sociedade?

No presente trabalho, como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem em uma escola organizada em ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma do último ano do ciclo II do Ensino Fundamental (9º ano) da cidade de São Paulo-SP, Brasil. Além disso, buscaremos dialogar com a compreensão dos professores e dos estudantes da turma que participou da pesquisa sobre a avaliação realizada na escola.

Metodologia

Para construir a reflexão sobre a prática avaliativa na escola pesquisada, recorreremos à metodologia de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram coletados por meio da análise dos documentos, da observação de uma turma 9º ano e da entrevista com os alunos e professores da turma da referida escola.

A observação (VIANNA, 2007) possibilitou a imersão na realidade para que, dessa forma, pudéssemos desvendar e entender como se dá o processo

da avaliação no cotidiano da escola. A observação ocorreu em uma turma do último ano do ciclo II (faixa etária correspondente aos 14 anos), 9º ano, com 35 estudantes, durante um ano letivo escolar, totalizando aproximadamente 125 horas. Optamos por uma turma do último ano, pois essa etapa escolar específica é passível de apresentar conflitos dentro da questão dos ciclos/progressão continuada, uma vez que, nesse ano escolar, pode ocorrer a reprovação. Os registros das observações foram feitos em caderno de campo e depois organizados para posterior análise.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas segundo um roteiro de questões norteadoras (MANZINI, 2004) auxiliadas pela técnica de depoimentos pessoais registrados em gravador e, posteriormente, elas foram transcritas e analisadas. As entrevistas tiveram como depoentes os professores (3) e os estudantes (14) com o intuito de captar a percepção dos diferentes entrevistados sobre a avaliação na escola⁴.

Os dados coletados, sistematizados e organizados, orientados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977), permitiram emergir das observações (registradas no caderno de campo), dos depoimentos pessoais (entrevistas) e da análise dos documentos aspectos importantes sobre a compreensão da avaliação no interior da escola e suas relações com a organização do trabalho pedagógico na instituição investigada.

Desvelando a realidade da escola: a organização do trabalho pedagógico e a avaliação

A escola estudada tem seu Projeto Político Pedagógico fortemente norteado pela pedagogia de projetos. Esse dispositivo didático é um dos pilares da organização do trabalho pedagógico da escola. Essa forma de organizar a escola incorpora proposições de integração curricular para que os conteúdos sejam trabalhados a partir de temas emergentes, eixos temáticos e temas geradores, a fim de romper com a escola seriada e conteudista, na qual os saberes não se associam nem entre si, nem com a vida dos estudantes (XAVIER, 2000).

No salão, cabe aos alunos abrirem o caderno e fazer as tarefas propostas nos roteiros de pesquisa; cada um

⁴ Ressaltamos que esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética, conforme a Resolução CNS/MS, nº 196/96 e obteve aprovação conforme registrado na decisão CEP 071/2011 – UNESP/Rio Claro.

(mesmo dentro dos grupos) está num ponto do conteúdo.
(Caderno de campo).

Os roteiros de pesquisa procuram abarcar o conteúdo das áreas do conhecimento, indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), língua portuguesa, ciências, história e geografia. Os conteúdos de leitura e escrita, matemática, língua inglesa e artes, são atividades trabalhadas em oficinas. As oficinas de matemática e leitura e escrita são trabalhadas com o apoio de apostilas fornecidas pela prefeitura municipal.

Além das oficinas e dos trabalhos no salão, a escola propõe um dia para a tutoria como um dos momentos cruciais de todo o projeto. Nesse dia, os tutores – que são os professores da turma – reúnem-se com seus tutorandos, dividindo-se por toda a escola. E nesse momento, o tutor verifica todas as atividades dos educandos, olhando para sua produção semanal e seus progressos alcançados e etapas a serem cumpridas. Nesse espaço, também notamos as intenções de se integrar e de trabalhar em conjunto crianças de diferentes idades.

Cada tutor – um professor da escola – passa o período todo com alguns grupos de alunos. São em média quinze a vinte alunos por tutor, sendo três ou quatro grupos. Segundo o Projeto Político Pedagógico, o ideal é totalizar cinco alunos por grupo ou, quando muito, seis. (Caderno de campo). Na tutoria do professor A, estão dois grupos do 6º ano e dois grupos do 8º ano. (Caderno de campo).

Os alunos mostram os roteiros, as outras atividades, e as avaliações são feitas nesse momento: portfólio, ficha de finalização. Além do acompanhamento pessoal do tutorando. É o momento que os tutores conversam com os alunos de forma mais próxima, fazem uma ponte com os pais e centram-se nas observações vindas dos demais espaços da escola, ou seja, dos outros professores. Assim, quando tem algum problema com algum aluno, esse deve responder ao seu tutor, seu responsável mais direto dentro da escola. (Caderno de campo).

Um dos pontos marcantes da tutoria também é a comunicação com os pais dos educandos, ocasião em que o tutor tem caminho aberto para falar com eles sobre os problemas e sobre os avanços das crianças ao longo do ano. Bilhetes, ligações por telefone e reuniões pessoais fazem parte das formas mais comuns de contato.

Dentro da organização do trabalho pedagógico também está inserida a avaliação. Formalmente, a avaliação dos educandos conta com os seguintes documentos:

- Roteiro finalizado, com todos os objetivos cumpridos e corrigidos pelo tutor;
- Portfólio, que conterà uma folha inicial com um breve texto do aluno, em que ele descreve o que aprendeu com esse roteiro e um desenho representando o conteúdo estudado, além do roteiro finalizado, que é guardado junto;
- Ficha de finalização, que se trata de um teste escrito com questões relativas ao roteiro. Esses testes já estão prontos, o professor apenas deve tirar cópias para aplicá-los aos alunos;
- Plano de estudos, no qual os estudantes planejam e organizam seus tempos e tarefas. Esse documento se insere no campo da autoavaliação;
- Relatório de desenvolvimento escolar, um documento produzido pelo professor que sintetiza qualitativamente o desenvolvimento dos estudantes durante o semestre. (Análise documental).

Os estudantes sabem que esses instrumentos correspondem aos trabalhos que eles têm que executar na escola, de forma que o trabalho pedagógico centra-se nesses elementos e a partir deles os professores averiguam a aprendizagem das crianças.

Como os professores avaliam seus conhecimentos?

A9⁵: *“Através de roteiros, portfólios e fichas de finalização. A ficha de finalização é como se fosse uma prova sobre o roteiro”.*

Vocês fazem provas, trabalhos?

A10: *“Portfólio e ficha de finalização. Fazemos roteiro, e quando terminamos, fazemos desenho sobre o tema que você aprendeu e um texto [portfólio] e depois respondemos perguntas, como um resumo do que aprendeu, parecido com uma prova”.*

Além desses instrumentos de avaliação, a escola tem um *plano de estudos*:

Para o ciclo II do Ensino Fundamental, o plano de estudos é quinzenal, para o ciclo I, é semanal. Ele é uma ficha diária que, ao preencher, o aluno é estimulado a se auto-organizar – no tempo, nas dificuldades e no comportamento – e se

5 Por questões éticas, os nomes dos professores e alunos da escola foram codificados para manter o sigilo assegurado pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos, de modo que apenas será informado se são professores P (A, B, C...) ou alunos A (1, 2, 3...).

autoavaliar. Nessa ficha, eles descrevem tudo o que planejam fazer durante a quinzena, quais roteiros ou atividades serão feitas no dia. (Caderno de campo).

Como formalizador/centralizador e instrumento administrativo da escola, temos o *relatório final de desenvolvimento escolar*. Esse dispositivo une todas as informações referentes aos estudantes e serve como uma espécie de *boletim* da escola. Esse relatório conta um espaço para o professor assentir que os roteiros do aluno estão prontos e aferir-lhes um conceito (Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório). O conceito representa todo o trabalho: roteiro feito, portfólio e ficha de finalização. Também tem um espaço chamado *relatório individual*, onde há uma descrição qualitativa do aluno: *se tem competência em leitura e escrita, se domina matemática, como se relaciona com os outros, se participa das atividades da escola, etc.*

Desse relatório, uma cópia vai para a coordenação, outra vai para os pais e outra fica com o próprio professor. (Caderno de campo).

Ou seja, temos esses elementos didáticos como norteadores, tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto da concomitante avaliação. Com isso, vemos a avaliação atrelada ao processo – uma avaliação mais alinhada aos conceitos da avaliação formativa (RAPHAEL, 1995).

Entretanto, que avaliação formativa é essa? E qual a influência desses procedimentos nos encaminhamentos didáticos? Fernandes (2006) alerta para a importância de questionarmos se estamos realmente dentro do conceito de avaliação formativa ou se “[...] não passam de avaliações de *intenção* ou de *vontade* formativa” (FERNANDES, 2006, p. 39). Na realidade, apenas estamos fazendo uma somatória de atividades que não implicam em aprendizagem, mas no simples fazer.

Os dados apresentados em seguida demonstram essa falta de clareza com relação à importância da avaliação ser formativa de fato, de alinhar o *feedback* dos professores com o que os educandos estão aprendendo. A organização pedagógica tem que focar mais *no que* os educandos aprendem do que *como* ensinar e como essa regulação é feita, pois no desenvolvimento desses instrumentos encontram-se alguns problemas acerca de seu cumprimento, que, aparentemente, fica ao livre arbítrio do tutor.

No caderno onde o tutor organiza os *relatórios de desenvolvimento escolar* de cada um de seus tutorandos vejo que os *planos de estudos* dos alunos não estão preenchidos. O professor A não cobra que eles preencham. Diferentemente, vejo o professor C – que é de outra tutoria – reclamando com uma menina da 6ª série que não tinha preenchido seu *plano de estudos* e pede que ela preencha corretamente. (Caderno de campo).

O professor C comenta que as *fichas de finalização* estão em discussão na coordenação e mesmo entre os professores devido aos seguintes problemas: são as mesmas fichas há cinco anos; ex-alunos estão vendendo roteiros prontos; desconfia-se que roubaram da sala do coordenador algumas fichas, o que banalizaria o instrumento. Enquanto não se resolve o problema, o professor C diz estar avaliando o pessoal com apresentações ao final do roteiro (seminários, teatros, etc.), além da ficha. Com esse impasse, o professor diz que pode haver professores que não estão avaliando nada. (Caderno de campo).

Hoje, o professor D me disse que foi formada uma comissão no conselho da escola com alguns professores que se encarregarão de reformular todos os *roteiros de pesquisa*, bem como suas respectivas *fichas de finalização*, pois para o ano de 2012 as escolas públicas estarão recebendo uma nova leva de livros didáticos oferecidos pelo governo. (Caderno de campo).

Dessa forma, quando remetemos à atuação do professor, ou seja, sobre a responsabilidade por sua prática e tomada de decisões no cotidiano escolar, nos apoiamos em Rios (2002), que aponta que o professor deve ser um profissional comprometido com seu trabalho, e, em sendo assim, os professores que conhecem e, ainda, se reconhecem na proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico da sua escola, podem se tornar potencializadores dela. Tal fato também foi evidenciado no trabalho de Machado e Santos (2015), que estudou a atuação dos professores em escolas no regime de ciclos em Recife/PE.

Diferentemente das atividades trabalhadas no salão, outros espaços, como as Oficinas, não contam com esse sistema roteiros- portfólios-fichas de finalização. Para esses espaços, não existe um dispositivo criado nem cobrado pela escola. Também com a adoção de apostilas do governo para os conteúdos de leitura e escrita e matemática, alguns problemas perpassam essas avaliações da mesma forma. Considere-se que matemática era trabalhada no salão por meio de roteiros de pesquisa, com a adoção das apostilas e seu estudo restringiu-se às atividades na oficina, que são espaços da escola que não possuem nenhum sistema formal de avaliação.

Como vocês avaliam o conhecimento dos alunos em artes?

PF: *Em artes tenho também uma característica um pouco pessoal de avaliar pelo processo, é porque eu não trabalho com a perspectiva de um produto final. Claro que a gente desenvolve trabalhos que eventualmente a gente concretiza com um trabalho, com um produto. Mas eu não gosto de usar esse termo – produto – por, também, achar que a escola está muito contaminada com uma mentalidade muito capitalista, a gente tem que produzir muito e ter que chegar a um produto final. Importante que a gente chegue a resultados, de formação, mas não necessariamente a um produto. Por exemplo, nós trabalhamos com um tema durante todo ano, a performance e a intervenção, e o que a gente teve como produto, como trabalho final, foi um DVD, uma filmagem do processo que a gente viveu, que é muito mais de reflexão todo dia, do que um trabalho finalizado*

numa exposição que você coloca numa parede, ou uma escultura, olhando pelo viés de uma arte mais contemporânea. Mas a avaliação se dá também de outras formas, como a autoavaliação, por exemplo, um pouco do próprio feedback dos próprios alunos. Eles comentam quando não tá legal, quando o conteúdo já cansou, então eu tento ter uma escuta para isso.

Mas formalmente a escola tem algum meio de avaliação?

PF: *Eles têm um portfólio, que eles têm que dar conta. Funciona como uma síntese do que foi estudado no semestre e eles fazem também uma autoavaliação.*

O professor A diz: *não há um sistema de cobrança para a disciplina de matemática, apenas duas oficinas semanais e só, como também não há qualquer avaliação, eu apenas atendo os alunos na carteira e vou corrigindo na medida do possível.* Para matemática, não existem as fichas de finalização, como das demais disciplinas dos roteiros. A escola/o projeto não conseguiu se adaptar às apostilas do governo. (Caderno de campo).

Do exposto, podemos notar a clara dependência da escola/dos professores desse eixo roteiros-portfólios-fichas de finalização, de modo que sem eles todo o processo fica, ao menos em partes, comprometido; nem professores nem estudantes conseguem se adequar e entender como agir nesse espaço de oficinas. Por isso, ressaltamos novamente que o professor “[...] deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir [...]” e, em seguida, regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido (FERNANDES, 2006, p. 31), ou seja, as ferramentas de regulação – centrais na escola estudada – devem estar presentes com total entendimento dos professores, e não ser um método imposto, sem que as partes envolvidas compreendam seus reais significados e objetivos (mesmo que esses sejam de *intenção* formativa).

Outro elemento marcante do sistema educacional brasileiro é a presença de notas sobre o desempenho/rendimento dos alunos. Na escola estudada não há notas, mas uma avaliação, sobretudo, em perspectiva de fez/não fez, de se o estudante executa as atividades ou não executa. Foi possível notar também que os estudantes sabem que não terão uma nota ao final da atividade realizada, mas uma avaliação que lhes dirá se está bem feito ou não. Caso não esteja, eles devem refazer.

Tem notas?

A5: *Não, ou você passa ou você não passa.*

Se não aprende ou não entende?

A8: *Você tem que estudar. Ela corrige, depois aponta o que você errou e corrige. Aqui não tem nota, é por roteiro feito.*

Tem notas?

A12: *Tem, o bom, o médio e o ruim. Cada aluno que dá sua nota. Você vê se você foi bem, se conseguiu aprender. Se não conseguiu tem que refazer o roteiro e falar com sua tutora.*

Mesmo com a nota não sendo centralizadora dos esforços dos estudantes, não sendo usada como troca, percebemos nos dados das entrevistas com professores e estudantes uma sensação de que a escola tem um sistema de avaliação que não exige muito dos estudantes, que não os motiva a se dedicarem aos projetos. Desse dado, destaca-se um senso comum acerca dos conceitos de avaliação e do seu uso como motivadora, como troca, como realização das atividades por mérito, de forma que a qualidade só é garantida única e exclusivamente se a avaliação for *boa*.

A avaliação não pode ser colocada como bode expiatório, como ocorre há décadas. Nós educadores, precisaríamos colocar o debate no lugar certo [...]. Se deixarmos que novamente o centro do debate se volte para as políticas de avaliação, para um retorno mais ferrenho ainda, para a ideia de que é reprovando que se obtém qualidade em educação, estaremos contribuindo para o acirramento da concepção classificatória, excludente da avaliação e da escola. (FERNANDES, 2008, p. 102).

Se entendermos a avaliação como formativa e processual, não podemos tomá-la como balizadora ou niveladora dos estudantes em relação ao conhecimento, pelo menos não no sentido de selecionar e classificar aqueles estudantes que aprendem os conteúdos daqueles que não aprendem. Ao partir do fato de que há diversidade na escola, o ensino e a aprendizagem serão diversos; assim, estaremos cometendo um equívoco ao tentar colocar os estudantes em *padrões normais*, em face do que surge a questão: quais são os padrões normais? (FERNANDES, 2008).

Visto que a avaliação é considerada na escola como mais uma atividade, mais um elemento do rol de atividades de cada roteiro de pesquisa, os dados das entrevistas mostraram que ela – como é comumente vista nas escolas mais tradicionais – não é motivadora, pois está intrincada no processo.

A avaliação diz o que você aprendeu?

A6: *Mais ou menos. Tem que prestar bastante atenção nos roteiros. O que os professores ensinariam está no roteiro, se eu não prestar atenção não aprenderia. Se o professor ensinasse o que tá na ficha você aprenderia, se é com os roteiros que você que tem que aprender.*

Se pudesse mudar a escola?

A6: *É que nem todos se esforçam para aprender, é um ou outro, o resto não tá nem aí, faz o roteiro quando tem que fazer, não aprofunda, não faz pesquisa para saber mais. A maioria faz o que o roteiro pede e pronto, não se dedica para aprender mesmo. Ele pode fazer o roteiro normal, e no dia de fazer a ficha ele pega o livro e dá uma lida, também dá para colar, pois é só deixar o livro embaixo e copiar. Com roteiros também têm pessoas que copiam, só não copiar igual.*

Você aprendeu muitas coisas nessa escola?

A6: *Mais ou menos. Agora estou fazendo cursinho [oferecido pela escola em período noturno para alunos que querem prestar a prova de admissão no Ensino Médio de uma Escola Técnica – ETEC] e muita coisa que eu não aprendi na escola aprendo lá, como matemática. Inglês, eu não aprendo nada, aprendi por fora. Nos roteiros de matemática ninguém faz nada, o professor não cobra. E o pessoal não quer aprender. O projeto da escola é legal, mas se os alunos não tiverem a cabeça no projeto nunca vai funcionar. E os alunos não têm a cabeça no projeto mesmo. É uma coisa muito difícil no projeto de aprender como nas outras escolas, pois lá os professores ensinam e aprende quem quer aprender. Não é culpa deles, aqui é você que tem que querer aprender, se não a culpa é toda sua, porque você teve sua oportunidade, você que não aprendeu, é mais difícil. No começo foi meio estranho, eu não fazia nada, mas minha mãe ficou no meu pé e eu melhorei, agora eu faço o que tem que fazer, sem querer ser o melhor da classe. Se for um roteiro mais legal eu pesquiso mais e tal.*

Uma questão que os dados das entrevistas evidenciaram refere-se aos erros dos estudantes e a possibilidade de corrigi-los no processo pedagógico. A partir disso, os dados mostraram que os estudantes têm ciência de que se não fizerem as atividades corretamente, terão que refazer, ou seja, se o tutor corrigir e achar que não ficou bom, ele pede que o estudante refaça. Além disso, outro aspecto que é apontado no projeto diz respeito ao trabalho no salão onde os professores estão presentes para tirar as dúvidas e orientar as crianças; porém, alguns estudantes revelaram não pedir ajuda aos professores, ou recorrer à ajuda dos pais ou de buscas na internet.

O que acontece quando você não aprende ou não entende um assunto?

A4: *Ou chamo o professor ou pergunto para um colega. Aí tem que fazer a ficha de novo, com consulta.*

A5: *Aqui eu não falo, tento conversar com a minha mãe em casa, aqui eu não pergunto. No roteiro de português, por exemplo, quando eu faço um exercício errado, o professor corrige e pede pra eu fazer de novo, mas nas fichas eu nunca fiz de novo, apesar de conhecer casos de pessoas que já fizeram de novo, quando deixa muita coisa em branco, etc.*

E se você não aprende?

A13: *Depende do aluno, tem aluno que deixa passar e não está se importando e tem aluno que pergunta, pois os professores não vão vir até você e perguntar se você tem dúvidas. No meu caso, eu faço os roteiros praticamente em casa, e faço do lado da internet. Então, se tenho alguma dúvida, pesquise na internet, não trago dúvidas para a escola.*

Se não aprenderam ainda (são mal avaliados), o que acontece?

PA: *[espera] fica na defasagem. Em algum momento você pode interferir, os professores do salão orientam muito, mas se eles acatam essas orientações ou não... O único apoio que nós temos para cobrar são os pais. Nós podemos conversar com os pais e orientá-los, mas não temos uma amostragem objetiva que classifica o aluno com o rendimento dele, é apenas uma orientação para os pais. Vai um relatório de rendimento individual dos alunos para os pais, apenas.*

Para tratar das dificuldades dos estudantes, os professores utilizam principalmente o espaço das tutorias para detectar os problemas das atividades realizadas. Pode-se notar também certa dificuldade de alguns professores ao promover um *feedback* adequado e eficaz.

E a avaliação?

PD: *Como eu sou nova aqui, creio que eu tenha que melhorar um pouco. Não estou conseguindo dar um retorno adequado, visto que não tem nota. Nesse retorno, os alunos teriam que refazer as atividades que ainda apresentam erros, mas alguns não estão fazendo.*

Eles mesmos controlam o tempo deles?

PF: *A ideia é que eles tenham autonomia para gerenciar isso. Só que, assim, muitas vezes o professor está ali, cobrando, convoca pai, convoca mãe, mas se o aluno não faz...*

Como tratam as dificuldades?

PA: *Na escola existe um projeto de reforço, que é da própria prefeitura, que encaminha os alunos abaixo do básico. Existem trabalhos que os próprios professores desenvolvem no salão individualmente com cada aluno. Você tem momentos na escola muito próximos com os alunos. É diferente de uma escola tradicional, que você entra e sai numa sala cheia de alunos. Aqui você fica muito próximo deles.*

Como é feita a seleção para os alunos irem ao reforço?

PA: *Privilegiam as disciplinas de português e matemática, e os alunos são escolhidos através do resultado da Prova São Paulo. Os que estiverem abaixo do básico são encaminhados. Mas podemos indicar ou tirar alunos para participarem de acordo com a necessidade. A participação dos alunos no reforço fica a critério dos pais cobrarem. Se o aluno vem ou não, não existe prejuízo. Existe um caderno de atividades à parte para serem feitas, com atividades mais simples, de reforço.*

Foi possível notar uma crítica ao processo avaliativo da escola por parte dos professores, no que tange a sua profundidade, ou seja, que a avaliação deveria cobrar mais dos estudantes, que deveria ser mais exigente a fim de promover maior qualidade do trabalho pedagógico.

O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?

A2: *Acho que a avaliação deveria ser mais profunda. É muito grupal, não é tão individual. Cada tutor avalia como quer, não existe uma resposta geral para todos, varia muito de tutor por tutor.*

Tem notas?

A13: *Tem, mas é muito relativa, não vale muito não. Vale se você fez ou não fez, não é cobrada a qualidade do que você fez. As correções são superficiais. Por exemplo, eu duvido que até hoje eu nunca tenha feito uma resposta errada, que eu nunca tenha escrito algo errado, e nunca voltou para eu refazer.*

Acho deveria ser mais avaliado, com qualidade, não fazer por fazer e os professores deixarem isso passar. Dar uma atenção maior, talvez na tutoria. Se você tiver um prazo na tutoria, não deixar tão solto.

Os alunos aprendem?

PA: *Os que se dedicam aprendem muito mais do que uma escola tradicional. Eles podem avançar, e ir além dos conteúdos básicos, pois têm professores para tirar as dúvidas. Porém, aqueles que não têm interesse e não veem importância da escola, vão passar pelo projeto superficialmente, sem uma exigência muito grande, sem uma exigência/cobrança muito grande. O projeto não tá dando conta de abarcar todos os alunos no processo. O professor não consegue atender à necessidade individual de cada. Fica muito aberto, tanto dos mais avançados como dos menos.*

Entretanto, não se deve atribuir à avaliação, exclusivamente, a responsabilidade pela qualidade da educação/formação. Há outros aspectos que auxiliam no processo de qualidade da formação, desde o currículo, os conteúdos, os tempos e espaços escolares, a relação dos professores com os estudantes, entre outros elementos, como apontado por Fernandes (2008). A compreensão da proposta de escola em ciclos se apresenta como aspecto muito importante para que os profissionais que nela atuam contribuam significativamente para que alcance, de maneira exitosa, os seus fins – desenvolvimento do aluno.

Os estudantes têm controle sobre como fazer suas atividades, se vão se dedicar mais ou não, como também têm um respaldo dos resultados de seu trabalho, mediado pelo professor.

Como é o seu desempenho?

A2: *Muitas pessoas correm e não fazem os roteiros bem. Eu posso demorar, mas eu faço com um conteúdo bom. Acho que é mais importante ter um conteúdo bom, do que fazer rápido. O 8º ano tem muita coisa, então é mais pesado, tem roteiros difíceis, TCC [trabalho de conclusão de curso], cursinho, etc.*

Como os professores te avaliam?

A5: *O meu tutor vê meu portfólio, que é como se fosse um resumo do roteiro, o que eu aprendi. E as fichas que eu respondo, só isso. Não, ele corrige e fala se eu passei, porque antes de fazer a ficha você tem que estudar. Às vezes pode fazer com consulta. Eu vou bem em todas.*

A reprovação no último ano do ciclo foi um elemento bastante significativo como dado das entrevistas para a pesquisa. Os estudantes mostraram que se não cumprissem com a execução de todos os roteiros de pesquisa e demais atividades propostas pela escola (TCC, trabalhos extras⁶), ficariam retidos por mais um ano, para cumprir tais tarefas. As considerações que podem ser apontadas a partir desses dados dizem respeito à postura do professor, que se utiliza desse artifício para estimular/motivar os estudantes a produzir, e mesmo que eles não tenham que fazer absolutamente todos os roteiros para seguir para o Ensino Médio, são cobrados até o final do curso.

O que acontece se não terminar os roteiros na 8ª série?

A5: *É reprovado.*

O que acontece se você não acabar os roteiros?

A12: *Repetiria o ano, e ficaria aqui até acabar tudo. Isso acontece na 4ª série e na 8ª série.*

Se não acabar os roteiros?

A13: *Eles falam que reprova e então o pessoal faz para garantir, mas eu acho que não vai reprovar uma pessoa se ela deixou de fazer um roteiro ou outro. No máximo vai uma observação no seu histórico.*

E o que acontece no final do ciclo?

PA: *É analisada a conclusão dos roteiros, se ele conseguiu atingir ou se fez de forma satisfatória. O objetivo é que todos façam todos os roteiros, todas as fichas de finalização, todos os portfólios. Nós cobramos isso até o final. Mas no fundo é: se atingirem certa quantidade de roteiros de maneira satisfatória, ele não fica aqui por uma quantidade*

6 O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma pesquisa de tema livre que os alunos fazem durante o 9º ano. Outros trabalhos são experimentos e exposições em feiras de ciências, relatórios de atividades de estudo do meio (viagens pedagógicas), etc.

pequena de atividades, mas se for preciso ele fica na escola mais um ano. Quem decide são os tutores, mas existem reuniões, e uma coisa interessante aqui é que nada se decide sozinho: os tutores dão e recebem sugestões, mesmo sendo a palavra do tutor a palavra final. É uma responsabilidade bem grande, realmente avaliar se o aluno precisa, se vai ser bom para ele ou não.

Dessas entrevistas podemos notar entre os educandos que a sensação de ser reprovado no final do Ensino Fundamental é diferente do clássico regime de seriação previamente discutido no presente texto. Os dados mostram uma maior compreensão desses educandos quanto ao não cumprimento de suas tarefas; eles mostram-se mais conscientes de que não conseguiram terminar no *tempo normal* e que poderão terminar no ano seguinte. Tal sistema elimina o momento escolar *conselho de classe*, tão bem discutido por Dalben (2004) acerca das implicações desse sistema e as angústias das crianças, que por vezes não entendem as decisões tomadas por outras pessoas sobre a sua vida escolar. Quando nos deparamos com uma fala como essa a seguir, podemos ver um processo de reflexão sendo estimulado pela escola.

Você aprendeu muita coisa?

A7: Não, mas o culpado não foi a escola, fui eu, que nunca tive muita vontade de estudar. Vou ter que repetir de ano, pois não acabei de fazer o TCC por alguns problemas que eu tive; só faltava ele, e sem esse trabalho eu não me formo.

Esse depoimento sinaliza para uma diferença nos dados apresentados por Naiff e Naiff (2013), em que os professores e alunos associam diretamente os ciclos com *aprovação automática*. No caso desse estudo, há um reconhecimento por parte tanto dos alunos como dos professores que a *aprovação*, ou seja, o fluxo ao longo dos anos escolares, depende de diversos fatores que concorrem para a aprovação, não se tratando apenas de *aprovação automática*.

Com isso, ficam evidenciadas nos dados inúmeras questões referentes à gestão de uma escola, à formação de seus professores, às políticas externas à escola e à situação socioeconômica das crianças, para além da organização escolar e da avaliação. São infindáveis variáveis que se conversam e constituem a realidade escolar.

Considerações finais

O objetivo desse estudo foi conhecer e descrever a prática avaliativa em uma escola municipal paulista organizada no sistema de ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma e da fala dos professores e estudantes da escola. Com isso, pudemos evidenciar como a avaliação é parte integrante da

organização do processo pedagógico diferenciado da escola. Portanto, as práticas avaliativas também se mostraram diferenciadas, podendo ser observadas na prática: a utilização dos roteiros de aprendizagens (realizados pelos alunos com apoio dos professores); o portfólio; a ficha de finalização; o plano de estudos (autoavaliação dos alunos); e o relatório de desenvolvimento escolar (produzido pelo professor, que sintetiza qualitativamente o desenvolvimento dos estudantes durante o semestre).

Por meio dessas práticas é possível perceber uma tentativa de introduzir uma forma de organização escolar em que a presença do aluno nos rumos do seu desenvolvimento realiza-se de maneira mais partícipe, abrindo maiores possibilidades de discussão e negociação sobre sua aprendizagem com os professores, com a escola e, ainda, com os pais, como apontado nos dados. A autoavaliação, no contexto investigado, é considerada nesse processo como elemento importante para a formação do aluno.

Dessa forma, podemos entender que a organização do trabalho pedagógico em ciclos influencia na forma como os elementos didáticos, como a avaliação, por exemplo, atua dentro da escola e, portanto, se a organização muda, algumas lógicas também mudam e exigem que a instituição repense, reconstrua suas bases organizacionais a fim de responder à demanda de um ensino que busca ser diferenciado para cada estudante, para que ele seja protagonista no seu processo de aprendizagem.

A escola, então, não pode ser encarada como um local ingênuo sob um sistema social qualquer, ela cumpre uma determinada função social. Ela foi construída com uma determinada forma ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços, “[...] onde o espaço mais famoso é o da sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação” (FREITAS, 2009, p. 14). E, na contramão, existem pessoas que estão (re)pensando a escola, suas metodologias, seu caráter e suas funções.

Nesse processo, como em qualquer outro, é necessário, conforme pontua também João (2000, p. 50), avaliar os resultados das propostas implantadas, dos aspectos que precisam ser reformulados ou reorientados. Ela diz que:

[...] os resultados tanto positivos quanto negativos devem constituir-se em elementos norteadores na consolidação de uma proposta que, em um determinado momento, foi considerada inovadora e, posteriormente, sem que se percebesse nitidamente um hiato entre os dois momentos, passou a ser uma prática que ganhou um ‘glamour’ especial porque já começou a se tornar usual e apresentar bons resultados. As dúvidas e os erros assumidos, explicitados

e discutidos poderão realimentar a caminhada na busca do aprofundamento para sustentar o restante do percurso necessário à solidificação da proposta. (JOÃO, 2000, p. 48).

Então, não diferente de outras experiências com o caráter de mudar a organização escolar, a escola estudada também se depara com críticas às mudanças que o projeto propôs que desafiam diariamente professores e estudantes. Há necessidade de que a escola sempre reafirme junto a sua comunidade o porquê do método de trabalho adotado, a concepção do seu projeto político pedagógico e que esses compartilhem a construção da proposta política e pedagógica. Se não houver uma clareza de todos na escola, dos seus objetivos – formar pessoas autônomas e sujeitos de sua aprendizagem – esses podem não ser alcançados e as pessoas envolvidas sentirem-se frustradas, fortalecendo nelas uma reação de incompreensão dessa experiência escolar inovadora.

A avaliação foi tomada pelos professores e estudantes como parte do processo pedagógico. A unidade didática da escola era o roteiro de pesquisa; a partir dele, tanto aluno quanto professor já entendia o portfólio e a ficha de finalização como etapa da atividade, como construção do saber. Ou seja, a valorização do processo faz parte da formação dos educandos a serem avaliados e autoavaliados. Questões referentes às notas e à classificação, por exemplo, ficaram menos evidentes nos dados analisados, embora estivessem presentes.

Porém, ao investigar qual a compreensão dos professores e dos estudantes da referida turma sobre a avaliação, pode-se notar que nem sempre essa concepção de avaliação formativa perpassou seus discursos. A dificuldade em compreender que avaliação deve ser essa, numa escola com outra lógica de organização, pode ocasionar implicações no seu trabalho.

Não destacar positivamente alguns alunos e marcar negativamente outros, por meio dos conceitos ‘muito bom’ e ‘insuficiente’, por exemplo, parece nos tirar poder na prática da avaliação. Em algumas situações, a avaliação não classificatória é percebida, inclusive, como negação do ato de avaliar, ou seja, se eu, professora, não posso reprovar alguns alunos e destacar o mérito de outros, por meio de notas ou conceitos, de aprovação ou reprovações, percebo-me como impedida de avaliar o desempenho de meus alunos. (FETZNER, 2008, p. 144, grifo da autora).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a escola não é uma *ilha* e sofre influências e políticas externas a ela. Algumas das contradições que perpassam

a esfera educacional puderam ser evidenciadas no decorrer da pesquisa, como a avaliação formativa, que se revela para os alunos e professores, muitas vezes, com um caráter de falta de rigor e qualidade inferior ao do processo pedagógico da escola, pois o trabalho não preza os *rankings* nem a reprovação por provas escritas. E isso, em uma sociedade meritocrática e competitiva, é algo bastante avesso às pessoas. Pensar que o mais importante da escola é o conhecimento que se constrói em seu interior e não os resultados, as comparações entre as pessoas e a exclusão, parece muito distante da vivência dos indivíduos.

O que se observa é que a escola está em um processo de busca e construção do seu trabalho numa perspectiva de formar melhor seus educandos. Se tomarmos como baliza a ideia de que todos são diferentes e que a realidade é dinâmica e complexa, sempre haverá novos conflitos e novas proposições/soluções. O que não pode ser negligenciado é o objetivo a que se destina a escola, a concepção assumida por ela, prezando pelo esclarecimento à comunidade escolar de que escola é essa, quais suas funções, qual seu alcance e suas possibilidades.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 35- 50, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2008.

BUORO, E.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 507-523, 2015.

DALBEN, Â. I. L. F. (Org.). **Singular ou Plural: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. 124p. v. 1000

_____. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: _____. (Org.). **Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 1.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FETZNER, A. R. Da avaliação classificatória as práticas avaliativas participativas: Essa migração é possível? In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista: avaliação, desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 4.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

HOFFMANN, J. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir. In: _____. **Avaliação: mito & desafio**. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p.37-52.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 161-180, 2011.

JOÃO, M. H. S. A Escola Plural: uma proposta inovadora. In: DALBEN, A. I. L.F. (Org.). **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 843-868. 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 538-48, 2013.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n.1, p. 77-85, 2004.

PERRENOUD, P. Ciclos pedagógicos e projetos escolares: é fácil dizer. In: _____. (Org.). **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 179-191.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.12, jul./dez. 1995.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

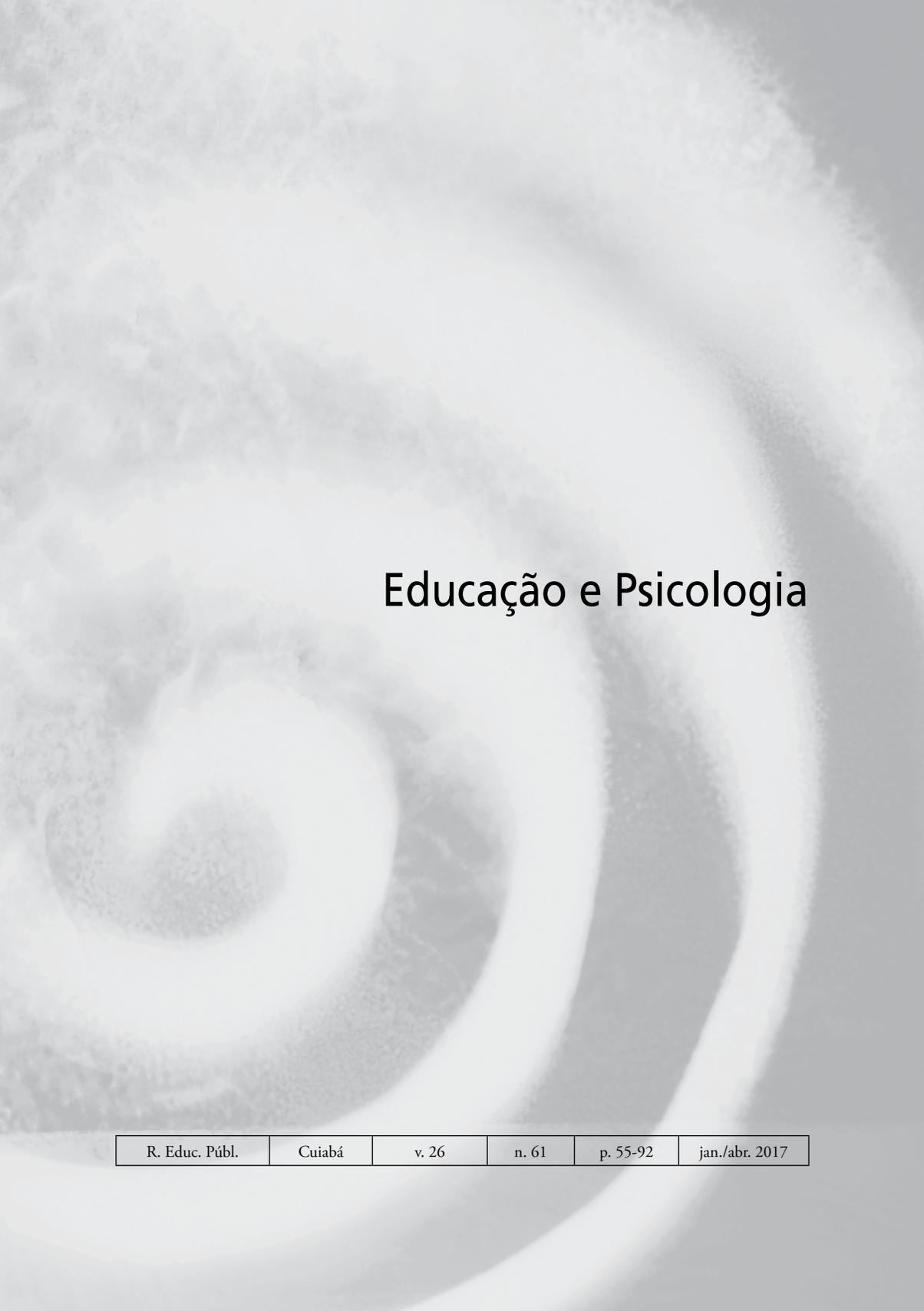
STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2015**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 8 abr. de 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília DF: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, M. L. M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: _____. DALLAZEN, M. I. (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Recebimento em: 04/09/2014.

Aceite em: 24/05/2015.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 55-92

jan./abr. 2017

Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência¹

Actions and reflections of teachers and researchers on the teaching practice with students with disabilities

Ana Paula de FREITAS²

Maria Inês Bacellar MONTEIRO³

Evani Andreatta Amaral CAMARGO⁴

Resumo

Neste texto tem-se como objetivo identificar as dificuldades para lidar com alunos com deficiência, reveladas pelos professores, bem como analisar suas ações e reflexões sobre práticas pedagógicas. Toma-se como referência teórica e metodológica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Baseando-se na pesquisa colaborativa, foram realizadas reuniões com docentes de uma escola pública. Nas análises, identificou-se duas unidades de análise: ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência e dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Os resultados mostram o papel fundamental da reflexão de professores e pesquisadores sobre as ações pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência.

Palavras-Chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Pesquisa Colaborativa. Alunos com Deficiência.

Abstract

The purpose of this paper is to identify the difficulties reported by teachers on how to deal with students with disabilities, and analyze their actions and reflections on teaching practices. The theoretical and methodological assumptions were those of the cultural-historical perspective. Based on collaborative research, meetings were held with teachers of a public school. During the assessment, two units of analysis were identified: (1) the actions and reflections of teachers and researchers on how to teach students with disabilities and (2) the difficulties encountered by teachers in their teaching practices. Results show the key role of the teachers and researchers' reflections on the educational practices for teaching students with disabilities.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Collaborative Research. Students with Disabilities.

1 Apoio Proesp/Capes.

2 Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Líder do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. End.: Av. Senador Lacerda Franco, 360. Centro - Itatiba-SP. CEP: 13251-900 Email: <freitas.apde@gmail.com>.

3 Doutora em Psicologia, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Líder do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar. Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156 – Taquaral – Piracicaba-SP. CEP: 13.423-170. E-mail: <monteirobim@gmail.com>.

4 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto – SP. Grupo de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar. End.: R. Padre Euclides, 995, Campos Elíseos, Ribeirão Preto-SP. CEP:14085-420. Email:<evaniamaral@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 57-76	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

A educação de alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, deu-se como resultado da política de educação inclusiva implantada no Brasil, sobretudo a partir de 2003 (KASSAR, 2011) e como desdobramento de movimentos internacionais orientados nessa perspectiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (MONTREAL, 2001). A materialização de tal política ocorreu por meio de resoluções e decretos (BRASIL, 2008, 2009, 2011) e pelo conjunto de ações e programas, tais como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e o Programa Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007a, 2007b).

Ao refletir sobre os programas de formação de professores oferecidos pelo governo federal, Kassar (2011, p. 76) explicita que

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos, atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais.

Sem a pretensão de discutir, neste texto, os programas de formação oferecidos em nível federal, parece-nos oportuno ressaltar que esses programas, na prática, não têm se mostrado suficientes para atender às demandas reais dos docentes em seus fazeres pedagógicos. Essa afirmativa decorre da constatação de diversos trabalhos que vêm, sistematicamente, indicando os inúmeros desafios para a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva (KASSAR, 2011; PLETSCH, 2009).

Estudos que focalizaram diferentes períodos de escolaridade e situações específicas de ensino de alunos com deficiência, em escolas regulares, apontam para as dificuldades encontradas, pelos professores, para realizarem práticas pedagógicas que possibilitem a esses alunos o acesso ao conhecimento escolar. Os achados das pesquisas revelam algumas ações realizadas pelas escolas e pelos professores com o intuito de inserir tais alunos nas atividades regulares, ou seja, ter um professor de apoio na sala e realizar atividades diferenciadas. Todavia,

as alternativas encontradas não estão possibilitando, aos alunos com deficiência, que tenham garantidos seus direitos de aprender conteúdos escolares (DAINEZ, 2009; FREITAS; MONTEIRO, 2010; MONTEIRO; FREITAS, 2014).

Compreendemos a escola como *locus* privilegiado para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Assim, a educação escolar tem papel fundamental na formação psíquica e na inserção social dos sujeitos que a frequentam (MARTINS, 2013; SAVIANI, 1984; 2008). Em relação aos alunos com deficiência, essa função não é diferente. Ferreira (2007) argumenta que a escola deveria assegurar propostas educacionais para atender às diferenças e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural de todos os alunos e, desse modo, para se tornar inclusiva, precisa garantir-lhes o acesso ao conhecimento escolar e a apropriação dos conteúdos culturais.

Para que o direito à aprendizagem escolar seja assegurado aos alunos com deficiência, as condições oferecidas pelo sistema de ensino devem ser adequadas, como, por exemplo: reorganização da escola e da sala de aula, com o intuito de promover estratégias de ensino que atendam às singularidades (FERREIRA, 2006; SANCHES, 2011), formação de professores (GARCIA, 2013; KASSAR, 2014), entre outros. No que se refere à formação docente, na perspectiva da política de educação inclusiva, nota-se que os professores começaram suas ações pedagógicas sem a formação ou discussões necessárias (GARCIA, 2013), o que pode ser uma das causas das dificuldades apontadas nos estudos já citados. Dessa forma, consideramos que pesquisas colaborativas que abordem as dimensões de produção de saberes e de formação contínua de professores podem ser relevantes, tanto para o avanço da produção acadêmica, como para atender às necessidades do agir profissional. De acordo com Ibiapina (2008), quando os docentes e pesquisadores produzem conhecimentos sobre o processo educacional, baseados em reflexões que inter-relacionam discussões teóricas e prática pedagógica, há ganho substancial no trabalho desenvolvido; assim, “[...] a pesquisa colaborativa concilia as referidas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação do professor.” (CABRAL; MUNIZ, 2015, p. 7).

Há poucas pesquisas colaborativas que focalizam a formação continuada de professores para o trabalho com alunos com deficiência. Entre elas podemos citar Jesus (2009), Toledo e Vitalino (2012), Freitas (2013) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Esses autores indicam que as reflexões decorrentes dessas pesquisas contribuem para desencadear processos de estudo e, assim, ressignificar as ações docentes em relação ao ensino desses alunos.

Nogueira (2013), com base na perspectiva histórico-cultural, discute sobre propostas de formação oferecidas aos professores da educação básica, nas últimas décadas, e como essas propostas refletem no trabalho docente. A autora considera o trabalho como uma função psíquica superior específica; portanto, segue a mesma

lei de desenvolvimento das demais funções superiores, isto é, primeiro aparece como uma categoria interpsicológica e, posteriormente, como intrapsicológica. Apesar das propostas de formação disponibilizadas, Nogueira (2013) observa uma transformação muito lenta nas práticas docentes. Para ela, isso decorre do trabalho como função psíquica superior no processo de internalização do *novo*, o que demanda um tempo para o trabalhador apropriar-se dos recursos disponíveis, recursos esses internos e externos ou culturais.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho de formação docente não pode desconsiderar o tempo necessário para o processo de apropriação das práticas pedagógicas em relação aos alunos com deficiência.

Zeichner (2008) faz uma crítica aos efeitos do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação pública no controle dos professores, tirando-lhes a autonomia, o que interfere diretamente em suas práticas pedagógicas. Para que o conhecimento do professor se efetive em sua prática, ele deve estar fundamentado em teorias de desenvolvimento, de ensino/aprendizagem, de conteúdo, do currículo da disciplina ministrada e de políticas que sustentem a educação pública. Assim, nessa perspectiva, ser professor engloba reflexões tanto sobre a prática e o conteúdo de seu trabalho, quanto a respeito de questões políticas e sociais.

Ao refletirmos sobre alunos com deficiências, consideramos que a formação dos professores deva englobar tais conhecimentos, isto é, como se dão os processos de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos nas relações de ensino, no contexto escolar, quais especificidades lhe são necessárias quanto às características inerentes às deficiências, além de compreender as próprias políticas que dão suporte ao ensino inclusivo.

Interessa-nos contribuir com a escola no sentido de se pensar em práticas pedagógicas que favoreçam o ensino de alunos com deficiência e, nesse sentido, assumimos os pressupostos da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2001). Partindo da tese da gênese social do desenvolvimento humano, o autor discutiu e elaborou conceitos que explicam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que, ainda hoje, têm sido incorporados ao âmbito de propostas pedagógicas.

Quanto à dimensão de ensino e de aprendizagem, no contexto escolar, as ideias de Vigotski (2007) têm contribuído para reflexões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento desses alunos. O autor atribui um amplo papel à aprendizagem no curso do desenvolvimento da criança e valoriza aquilo que ela consegue realizar com colaboração de outros mais capazes.

Para Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real (diz respeito ao que a criança já aprendeu, aos problemas que ela consegue resolver com autonomia) e o nível de desenvolvimento

próximo (que se refere às tarefas que a criança consegue realizar sob orientação de um adulto ou de pares mais capazes), é o ponto em que a atuação pedagógica deve ocorrer. No caso de alunos com deficiência isso não é diferente. Existe dependência dinâmica entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que deve ser compreendida pelo professor para que, em sua prática pedagógica, sejam identificadas as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades partilhadas.

Vigotski (1997) propôs a formulação de um modelo de compreensão dos processos humanos, valendo-se da discussão sobre as implicações das condições socioculturais na constituição do deficiente. O autor enfatiza que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todos os sujeitos (com ou sem deficiência), isto é, o desenvolvimento tem natureza social, e só pode ser compreendido na dinâmica das relações que ocorrem entre os sujeitos imersos na cultura. Quando há uma criança com deficiência, é preciso que se busquem caminhos que lhe permitam participar do seu grupo social, interagir com outros, partilhar conhecimentos e, conseqüentemente, aprender.

Nesse processo, as oportunidades para que uma pessoa se desenvolva são propiciadas pelo meio sociocultural no qual está imersa. Assim, faz-se necessário que os outros com mais vivências proporcionem experiências significativas para a pessoa com deficiência. Segundo Vigotski (1997), nas relações sociais concretas mediadas pela linguagem, os sujeitos com deficiência podem encontrar possibilidades de formação psíquica superior; ou seja, os caminhos de aprendizagem para essas pessoas vão sendo criados e organizados nas atividades coletivas, relacionadas às produções e interpretações de signos culturais. E, assim, a escola torna-se o *locus* privilegiado para que alunos com deficiência possam aprender novos conceitos, pois, nesse espaço, eles podem ter muitas experiências coletivas e significativas, nas dinâmicas interativas estabelecidas com os professores e os parceiros.

Vigotski (2001) e seus colaboradores realizaram estudos experimentais sobre o desenvolvimento conceitual em que mostraram o papel essencial da palavra na formação de conceitos. Para o autor, é com a ajuda das palavras que a criança formará os conceitos. Afirma que:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 170).

De acordo com o autor, ao entrar na escola, a criança domina conceitos que foram elaborados no decorrer de sua vida, nas situações cotidianas, na relação direta com o mundo que a rodeia. Os alunos se apoiam nesses conceitos espontâneos e, por meio da palavra, em relações de ensino significativas, podem elaborar conceitos científicos.

Com a necessidade premente de contribuir com a escola e seus atores, na busca por relações de ensino mais significativas, temos como objetivo, neste texto, identificar as dificuldades reveladas pelos professores para lidar com alunos com deficiência, analisar suas ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas, buscando-se, assim, indícios de possibilidades de transformação da ação docente.

Aspectos Metodológicos

Este estudo relata uma parceria universidade-escola pública, numa perspectiva de pesquisa colaborativa, a partir das necessidades concretas do professor em seu fazer pedagógico, levando-se em consideração suas condições de trabalho e a realidade do contexto no qual atua. Segundo Ipiabina (2008), a pesquisa colaborativa envolve a participação de pesquisadores vinculados a universidades e professores da educação básica, em processo de produção de conhecimentos conjuntos.

Participaram do estudo três professores-pesquisadores vinculados, respectivamente, a três programas de pós-graduação em Educação, de instituições privadas de ensino superior, no estado de São Paulo; 21 professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), de diferentes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, ciências, inglês, espanhol, artes, educação física, geografia, e dois professores coordenadores pedagógicos, todos pertencentes a uma escola pública de um pequeno município do interior do estado de São Paulo.

Nos anos de 2012 e 2013, realizamos dez reuniões com os educadores durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), cada uma delas com duração de duas horas. Como procedimentos de construção de dados, todos os encontros foram filmados e posteriormente transcritos. As filmagens foram realizadas por uma aluna de graduação, bolsista de iniciação científica e as transcrições pelos professores-pesquisadores. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme critérios éticos para as pesquisas envolvendo seres humanos.

Em 2012, os professores apresentaram, nessas reuniões, narrativas orais sobre suas dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência. Relataram a pouca (ou nenhuma) formação recebida para realizar esse trabalho e atribuíram

a responsabilidade pela não aprendizagem dos alunos à família, à ausência de apoio de profissionais especializados e à falta de diagnóstico médico. A partir disso, intervimos para que os professores identificassem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e notassem o que é possível ser realizado em sala de aula, apesar das condições adversas apontadas por eles. Percebemos a necessidade de se oferecer, aos professores, subsídios teóricos que pudessem contribuir com suas reflexões sobre a prática pedagógica.

Desse modo, em 2013, realizamos três encontros, sendo que, no primeiro, apresentamos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, com base na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2007); no segundo encontro, discutimos o processo de elaboração conceitual, enfatizando o papel do outro e dos signos nesse processo. Destacamos o papel da palavra como central para a elaboração dos conceitos dos alunos e identificamos a escola como *locus* privilegiado para se trabalhar a formação de conceitos científicos. No terceiro encontro do semestre, os professores apresentaram experiências que realizaram com os alunos com deficiência, trazendo as dúvidas em relação às possibilidades de aprendizagem e refletindo sobre suas práticas pedagógicas. As reuniões eram coordenadas pelas pesquisadoras a partir de propostas sugeridas e discutidas com os professores. Para este texto, selecionamos três episódios referentes ao terceiro encontro de 2013. Consoante com o que propõe a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), a escolha dos episódios se deu em função do olhar das pesquisadoras sobre os fatos que buscavam investigar, quais sejam, as dificuldades reveladas pelos professores para ensinar os alunos com deficiência, suas ações e reflexões sobre a prática pedagógica e as possibilidades de transformação dessa prática. As pesquisadoras, ao mirarem para os dados produzidos durante os encontros, realizaram uma espécie de filtro metodológico, refinando o olhar em busca de se construir “[...] uma relação muito estreita [...]” entre o objeto e o método de investigação (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Tendo em vista o princípio da natureza social do desenvolvimento humano proposto pelo autor, a investigação realizada deve buscar compreender “[...] como se manifesta o grande no pequeno” (VIGOTSKI, 1995, p. 64), ou seja, compreender a relação dos eventos singulares com outros planos culturais e sociais mais amplos (a circulação das ideias, as esferas institucionais, entre outros). As análises explicativas do processo de interlocução em curso são orientadas para as minúcias indiciais, com a intenção de apontar os movimentos presentes na dinâmica interativa. Realizamos, portanto, recortes pontuais, organizados em duas unidades de análise: a) ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência; e b) dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Para Vigotski (2001), tais unidades conservam as propriedades inerentes ao todo que se pretende investigar.

Resultados e Discussões

Nos dados aqui apresentados, os professores trouxeram suas práticas docentes e o processo do seu trabalho reflexivo que diz respeito à proposta de inclusão de dois alunos com deficiência, do Ensino Fundamental, escolhidos por esses professores para a discussão nos encontros. São eles: C., 7º ano, com 12 anos de idade, e G., 8º ano, com 18 anos de idade. Ambos sem diagnóstico definido, mas com suspeita de deficiência intelectual.

Ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência

Dado 1:

Profa. L.: Eu gostaria de iniciar pedindo desculpa, porque naquela ocasião a escolha do nosso grupo recaiu sobre uma atividade que uma das colegas estava desenvolvendo em ciências; infelizmente, ela [referindo-se à Prof. M.] foi desligada por processo de decisão que tivemos em junho [...]; o que eu pude [perceber], na conversa que eu tive com ela, inicial do andamento [...]. Eu sou professora de língua portuguesa da sala do 7º ano; na sala que tem um aluno chamado C., com bastante problema de ordem cognitiva, e o que eu sei da aplicação que a professora fez, infelizmente não tenho material nenhum para colocar para vocês. A professora trabalhou o processo de formação da Terra, então ela passou um filme para os alunos, chamado ‘O último dia dos dinossauros’, uma animação do Discovery Chanel, lançado em 2010. Os alunos assistiram [...], eu sei, pelo relato da professora, que eles, a partir de assistirem ao filme, eles fizeram, montaram um texto relatando tudo o que para eles foi significativo naquele filme, e, na ocasião, ela ainda relatou que o aluno C. chegou a elaborar uma frase. Ele é meu aluno de língua portuguesa [...]. Este ano, minha perspectiva com ele é de que ele traga a estrutura do texto naquilo que ele sabe copiar, para um plano mais reduzido, e ele, algumas colocações que eu faço, se eu soletro para ele, ele entende muito bem a letra, ele ainda é incapaz de ler, não há nada

que impeça dizer que ele pode ler. A professora M. fez um progresso no fato de que ela, ele montou uma frase, que falou a frase e ele escreveu, naturalmente ele precisou da ajuda dela, como eu faço na aula, a gente vai soletrando e ele compõe [...]

Pesq. I.: [dirigindo-se à professora de língua portuguesa] eu sei que não foi você que acompanhou ele nesta atividade, que a gente tinha combinado, mas o objetivo que a professora tinha, você sabe qual era o objetivo para este tema? E se ele conseguiu chegar perto de cumprir parte deste objetivo?

Profa. L.: o que ele chegou a cumprir é que ele, como sempre gosta, ele se manifestou e a professora disse a ele *então vamos colocar ideia, então vamos escrever*, e ele se propôs a escrever, e ela disse que da parte dela ficou bem satisfeita, porque naturalmente ele sempre fica apenas olhando e não se posiciona, né? E neste caso ele fez [...].

Nesse episódio, a professora L., de língua portuguesa, relatou uma atividade realizada pela professora M., de ciências, a partir da ideia de se trabalhar com atividades significativas para todos os alunos. Isso havia sido discutido pelas pesquisadoras, em encontro anterior. O conteúdo científico que estava sendo trabalhado era o 'processo de formação da terra'. Os alunos assistiram a um filme sobre esse assunto, conversaram abordando o tema e, em seguida, produziram um texto sobre ele. Nessa atividade, segundo relato da professora L., o aluno C. elaborou uma frase.

Assistir a um filme, dialogar e escrever sobre o filme, são ações deliberadas propostas pela professora de ciências e realizadas pelos alunos. A professora tinha como objetivo trabalhar um conceito científico e, para isso, buscava, na dinâmica da sala de aula, meios para alcançar essa meta; assim, se valeu de recursos auxiliares (VIGOTSKI, 1995), que funcionam como mediadores semióticos e que se interpõem entre os alunos e o objeto de conhecimento (no caso, o processo de formação da terra). Não é possível saber, pelo breve relato da professora L., se os alunos se apropriaram do conteúdo científico que estava sendo trabalhado; todavia, o que pretendemos focalizar aqui é que a professora M. disponibilizava aos alunos esses diferentes instrumentos técnico-semióticos (vídeo, diálogo oral, escrita), os quais poderiam contribuir para a elaboração conceitual de todos os alunos, inclusive, a do aluno com deficiência. O aluno C. participou da atividade e elaborou, em conjunto com a professora, uma frase sobre o que, para ele, foi significativo no filme. Retomamos aqui as proposições de Vigotski (1997)

sobre as possibilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência, que, para o autor, são dadas pelas oportunidades oferecidas pelo grupo social, em situações necessariamente mediadas pelo outro, pela palavra.

A partir da explicação sobre a saída da colega, a professora L. começou a refletir sobre quais eram seus objetivos em relação ao aluno, demonstrando, assim, a responsabilidade que sentia sobre o aprendizado dele. A professora tinha uma intencionalidade pedagógica e procurou explicar o modo como atuava com o aluno com deficiência, enfatizando a importância da ação docente (MARTINS, 2013) e do papel do outro para o processo de ensino (VIGOTSKI, 2007). Essas noções, discutidas pelas pesquisadoras em reunião anterior, foram centrais para a compreensão do desenvolvimento de todos os alunos, inclusive do aluno C.

O fato de a professora não estar mais presente na escola dificultou o processo de reflexão sobre essa prática devido a uma quebra na continuidade do trabalho iniciado. Chamamos a atenção aqui para a dificuldade que temos encontrado na proposta de trabalho de formação e reflexão dos professores, com base na relação teoria e prática (ZEICHNER, 2008), tendo em vista que eles iniciam esse trabalho e depois mudam de escola e ou de cargo, e essa formação é interrompida.

Dado 2:

Profa. R.: Meu objetivo era ensinar a manusear o dicionário, que ele [referindo-se ao C.] compreenda uma palavra e anote o significado, então eu fiz léxicos, né? Coloquei palavras em espanhol e o significado; ele conseguiu, eu falei pra ele: - *Primeiro essas palavras* (aponta para o dicionário que tem em mãos). Eu dei a metade pra ele pronto, e eu falei pra ele procurar em tal lugar que tem a primeira letra [...] e ele conseguiu, a palavra que era Hermano com H, ele consegue. Ele foi procurando e achou: - *Aqui ... muito bem.* Depois ele sentiu dificuldade, porque aqui tem a fonética, ele foi com o parecido da fonética.- *Esse não. Aí está o primeiro significado, o segundo significado e tem a [...].* Eu falei: - *Eu quero um significado, só um.* Aí ele foi lá e copiou o primeiro significado.

Pesq. I: Mas ele conseguiu ler o significado?

Profa. R.: Não, ele só achou, identificou e copiou, colocou o significado, só isso que eu pedi, porque tenho 50 minutos, e ele já conseguiu ver o significado e ele conseguiu encontrar todas as palavras, ele conseguiu, só que ele tem dificuldade. Se você colocar o primeiro significado ou o segundo, eu falei: - *Só uma.* E ele copiou, eu tenho o resultado, quer ver?

Pesq. I.: Não, eu nem preciso do resultado. Ele consegue copiar o significado, mas não conseguiu entender o significado.

Profa. R.: Exato, mas aí, é outro passo, outro passo, para mim o objetivo era ensinar a manusear isso aqui [aponta para dicionário]. Se sabe encontrar a, b, c, d, e, h, que foi porque ele está tendo uma base de português, porque esta é a língua mais importante [...].

Pesq. I.: É, que me parece que a dificuldade dele de copiar e explicar a coisa escrita não é uma dificuldade [...].

Profa. R.: Não, não, isso significa que ele tem uma bagagem de conhecimento [...].

Nesse episódio, a professora R., de espanhol, relatou a participação do aluno C., do 7º ano, em sua disciplina. Avaliou que ele realizou a mesma atividade que os demais (a busca de palavras em espanhol no dicionário), a partir de ações intencionais realizadas por ela. Por um lado, a professora procurou caminhos para que esse garoto conseguisse participar, de modo efetivo, da mesma atividade que os demais alunos e, para isso, lançou mão de ações pedagógicas, oferecendo recursos para que ele participasse: colocar palavras em espanhol, dar o significado, apontar quais palavras ele devia buscar no dicionário e dar o modelo de como realizar a atividade.

Monteiro e Freitas (2014, p. 105), ao analisarem indícios de aprendizagem de alunos com deficiência em contextos escolares, argumentam que é preciso refletir sobre a ideia de ação colaborativa, que, para as autoras, “[...] está na compreensão sobre as relações que se estabelecem em sala de aula, que permitem a elaboração de novos sentidos pelo grupo de alunos e pelo professor.” Desse modo, as ações pedagógicas realizadas pela professora R. configuraram-se como possibilidades, encontradas por ela, para ensinar ao aluno com deficiência. Vigotski (1997), em suas proposições sobre caminhos possíveis de aprendizagem para alunos com deficiência, argumenta que esses caminhos são dados nas relações sociais e nas mediações realizadas pelo outro, com o auxílio de instrumentos semióticos (nesse caso, a palavra da professora, o gesto de apontar, o uso do dicionário e o modelo de como a atividade deve ser realizada).

Por outro lado, o episódio revelou indícios de que a professora tem expectativas mínimas em relação ao aluno com deficiência, ao afirmar que solicitou apenas a cópia das palavras do dicionário, e isso ele já sabia fazer. A palavra não surgiu em um contexto em funcionamento, para que o aluno se valesse dela em um processo interacional. A pesquisadora identificou isso e questionou a professora sobre a compreensão do significado das palavras pelo aluno. A docente argumentou

que não tinha esse objetivo com a atividade e que isso seria outro passo. A baixa expectativa de professores em relação aos alunos com deficiência pode ser relacionada ao olhar estigmatizante, que, historicamente, vem marcando a concepção sobre pessoas com deficiência e, para além das características biológicas, há uma construção social da deficiência que gera situações excludentes (AMARAL, 1995; CARVALHO, 2006). Além disso, a implantação da política de educação inclusiva no Brasil (KASSAR, 2011) é marcada por inúmeros desafios, entre eles o de formar professores. Kassar (2014) chama a atenção para a contradição entre o aumento de matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica e a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas. Segundo ela, “[...] a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores.” (KASSAR, 2014, p. 221).

Para Vigotski (1995, 2001), em práticas sociais concretas, em relações necessariamente mediadas por signos, ocorrem os processos de internalização e de significação de novos modos de conhecimento. Assim, a dinâmica dialógica instaurada durante os encontros, pode tornar-se um espaço privilegiado para a ocorrência desses processos. Nesse sentido, inferimos que a pergunta da pesquisadora pode contribuir para que a professora reflita sobre sua ação e sobre o processo de aprendizagem do aluno, embora nesse dado o que podemos observar é que a professora considera que o aluno atendeu aos objetivos que ela propôs, a partir da introdução de alguns recursos auxiliares. A apropriação pela professora de um referencial teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento e de um outro olhar para a pessoa com deficiência, pode demandar tempo de internalização, conforme explicitou Nogueira (2013). Para essa autora, como já apresentado, o trabalho docente, compreendido como função mental superior, nos termos de Vigotski (1995, 2001), segue o mesmo curso de desenvolvimento que as demais funções, ou seja, primeiro como função interpsicológica, por meio das relações sociais significativas, e, a partir daí, como processo interno intrapsicológico.

Nessa unidade de análise procuramos revelar, no contexto do trabalho colaborativo, as ações pedagógicas dos professores em relação ao aluno com deficiência e suas reflexões sobre essas ações. As professoras realizaram ações com os conhecimentos e recursos que possuíam. Identificamos que as reflexões feitas mostram algumas das discussões ocorridas em reuniões anteriores, como, por exemplo, o resgate de propostas realizadas, o que nos faz inferir que tais reuniões podem levar à ressignificação de concepções sobre os alunos com deficiência e suas possibilidades, bem como sobre diferentes propostas pedagógicas.

Dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas

Dado 1:

Profa. L.: Compreender e entender, eu vejo assim, pra mim não tem incógnita o que ele aprende [refere-se ao aluno G.], eu uso todos os recursos com ele pra aprender, existe uma chamada de atenção quando ele está ... [mexe-se na cadeira, imitando o modo como o aluno se movimenta]. Ele compreendeu aquilo que eu falei: - *Agora você tem que ficar quietinho na sua carteira, vamos participar da aula de outra maneira, não dá para você ficar de pé.* Ele entende isso, ele entende história em quadrinho. Eu fiz com os alunos uma história em quadrinhos sem qualquer elemento verbal, fiz os alunos verbalizarem, para depois eles trabalharem o retorno da história em quadrinho sobre cooperação pela água. Para mim é muito bom pensar que ele aprende [...]. A gente está trabalhando, usando de recursos, para mim é importantíssimo, a gente está motivada para todas aquelas atividades, ele está presente, ele vai, ele quer, eu não posso dizer que ele seja, pra mim, um aluno que me cause problema na sala de aula porque não quer ou não tem o menor interesse em aprender. Ele está pronto, mas é uma incógnita pra mim.

Pesq. I.: Em relação a essa história em quadrinho, ele, você disse que ele vai se interessar?

Profa. L.: Por exemplo, nós contamos, fiz com que deduzissem, contassem a história, trabalhei uma história oralmente, e ele fica assim...

Pesq. I.: Mas ele não conta? (interrompendo a fala da professora L.)

Profa. L.: Não, se ele participa é com uma palavra, alguma coisa, ele participa com muita atenção, eu não sei o que ele absorve dali.

Pesq. AP.: Mas ele não volta se, por exemplo, você for perguntando pra ele?

Profa. L.: Sim, se você fizer alguma colocação, sim; mas não existe um raciocínio elaborado, não é? É uma história de quê? Aí o colega falou de peixe e era o roubo do peixe. Ele não chega à conclusão que é roubo de peixe, não é? Os alunos que eu fui perguntando e ele junto [...] aí ele não chega, eu não percebo isso, não sei se os colegas de

outras disciplinas que trabalham com ele sentem, eu não percebo nele o processo de elaboração, de um pensar para isso, concluindo uma coisa mais simples, é assustador. Ele é capaz de ver: é peixe, aí havia a figura “do roubando o peixe”, né? Aí ele falou ladrão, mas ele não elabora.

Pesq. I. Mas ... então ele, por exemplo: - *Quem roubou o peixe?* Ele fala: - *o ladrão?*

Profa. L.: Sim, a história em si ele não consegue concluir, os outros chegaram, sim, falaram muito mais rapidamente [...] ele é um menino que precisa de muito mais atenção.

Nesse episódio, a Professora L. compartilhou com o grupo as dificuldades que o aluno G., do 8º ano, apresentou para compreender a narrativa de uma história em quadrinhos trabalhada em sala de aula. Segundo seu relato, ela utilizou todos os recursos para ele aprender, tais como, chamar a sua atenção e trabalhar a história oralmente. Ela identificou que o aluno compreendeu suas orientações em relação à tarefa e também quanto ao seu comportamento. Porém, a inquietação da professora foi quanto à questão do que realmente esse aluno aprendeu, chegando a dizer que o processo de aprendizagem dele é uma incógnita, como a elaboração de conceitos.

Na fala dessa professora, compreendemos que sua questão não é em relação à possibilidade, ou não, de o aluno com deficiência estar na sala regular, e nem às suas propostas de atividades diferenciadas, mas, sim, quanto à sua dificuldade de compreender o processo de aprendizagem do aluno. Seus dizeres, ao afirmar que *ele está pronto, mas é uma incógnita para mim* ou *eu não sei o que ele absorve dali*, são indícios de que seus saberes pedagógicos não estão sendo suficientes para compreender seu aluno com deficiência. O que, provavelmente, é fruto da falta de formação para lidar com esses alunos, conforme apontaram Garcia (2013) e Kassar (2014). Assim, faltam à professora subsídios teóricos que lhe permitam compreender como o aluno aprende e o que ela pode fazer para isso.

A fala da professora L. é reveladora das dificuldades encontradas pelos professores em sua prática pedagógica. Pino (2005), ao refletir sobre o método de análise de Vigotski, afirma que, apesar das singularidades entre os sujeitos, os processos pelos quais esses passam são similares e, desse modo, a compreensão de um caso isolado, torna-se indício do que ocorre em um contexto mais amplo. A professora não percebe que suas ações pedagógicas, tais como, perguntar, dar pistas, propor a atividade em conjunto com os pares, podem levar o aluno G. à elaboração de conhecimentos. Pelo seu relato, notamos que o aluno, ao comentar a história em quadrinhos que estava sendo trabalhada, diz *ladrão* ao tentar explicar sobre o roubo do peixe. Para a professora não houve elaboração de conceitos. Entretanto, compreendemos que há indícios do processo de elaboração conceitual. *Roubar*

peixe remete o aluno à palavra *ladrão* e, desse modo, ele faz um encadeamento, no mesmo campo semântico, pois quem rouba é ladrão. No contexto do trabalho colaborativo, as pesquisadoras poderiam ter apontado essa questão para a professora, pois, conforme apontou Vigotski (2007), as atividades realizadas em colaboração são indicativas das possibilidades de aprendizagem. É preciso compreender que o processo de significação, ou seja, a passagem dos conhecimentos partilhados coletivamente para o plano pessoal (intrapésíquico) é singular, e a emergência do novo não é algo imediato, é decorrência de um processo dinâmico, não linear; sendo assim, as mediações sócias tornam-se fundamentais.

Nessa unidade de análise, as dúvidas da professora, quanto à eficácia da proposta pedagógica feita para seu aluno, constituem um caso exemplar das dificuldades dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o espaço das reuniões pode ser visto como possibilidade dos professores trazerem e discutirem suas ações do cotidiano escolar.

Considerações Finais

Neste texto procuramos identificar as dificuldades reveladas pelos professores para lidar com alunos com deficiência, bem como analisar suas ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Buscamos indícios das possibilidades de transformação do agir docente, de modo a colaborar para o processo de ensino na prática escolar, ao focalizar dados que foram construídos durante um trabalho de formação docente, na perspectiva da pesquisa colaborativa.

Constatamos que os professores, quando nos relatam sobre suas práticas pedagógicas, descrevem muitas ações que podem contribuir para o processo de ensino de alunos com deficiência. Tomam para si a tarefa de ensinar esses alunos, no contexto da sala de aula regular, e atuam nessa direção valendo-se de diversas possibilidades sócias: filme sobre a temática a ser trabalhada, dicionário, orientação oral sobre as tarefas, gestos indicativos, diferentes esferas de linguagem, tais como oralidade/narrativa e escrita. Identificamos que muitas das propostas pedagógicas desenvolvidas por esses professores foram discutidas durante nossos encontros de formação, como, por exemplo, trabalhar com atividades significativas e buscar formas diferenciadas de fazer o aluno com deficiência participar das atividades (pela oralidade, pela escrita, com a ajuda do professor ou parceiros, etc.).

As discussões aqui apresentadas indicam que os professores refletem sobre o processo de ensino de seus alunos com deficiência na medida em que há espaço para isso, bem como sobre ações e práticas desenvolvidas.

Há, por parte dos professores, a tentativa de adequar as propostas pedagógicas aos alunos com deficiência, mas há também o questionamento de que, em várias atividades, os conteúdos não são apreendidos por eles, o que parece gerar angústia e incapacidade frente o trabalho, como pudemos identificar em suas falas: *eu não sei trabalhar com ele, não aprendi, é uma situação que não sei o que fazer*. A concepção dos professores aqui identificada é a de que são necessários conhecimentos diferentes para o trabalho com alunos com deficiência. Tal fato revela a necessidade de que, no decorrer do trabalho colaborativo, os pesquisadores apontem as possibilidades de aprendizagem que vão se configurando nas práticas relatadas pelos professores.

Os relatos e discussões analisados neste texto nos permitem mostrar o papel fundamental da reflexão de professores e pesquisadores sobre as ações pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência, revelando a importância do trabalho em grupo, da reflexão sobre o fazer docente, as discussões entre pares, bem como a possibilidade de discussões e aprofundamento teórico sobre o planejamento e prática pedagógica e sobre a problemática da deficiência e propostas de inclusão. Identificamos também pelos relatos dos professores indícios de buscas de transformações nas suas ações, como a professora de português, espelhando-se na professora que havia saído da escola, ou a de espanhol, ao acompanhar o aluno C. passo a passo na busca da palavra no dicionário.

Diante da complexidade das situações vividas na escola pelos professores e seus alunos, compreendemos que, para avançarmos em direção a uma prática que contemple relações de ensino significativas, devemos considerar os subsídios teóricos, discutidos coletivamente, que permitam aos professores uma compreensão crítica de suas ações e que os instrumentalize para a ação docente, a qual possa garantir aos alunos acesso ao conhecimento e à cultura.

Referências

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_ead.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto lei n. 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto lei n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CABRAL, E. N .R.; MUNIZ, D. M. S. Práticas Colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...2015**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2015.

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista Educação PUC-Campinas**. Campinas. v. 21, n. 1, jan./abr, 2016, p. 45-57. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2891>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 139-154.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. 2007. p. 101-109.

FREITAS, A. P. de. Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino. **Série-Estudos**, n. 36, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/44>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FREITAS; A. P.; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais...Caxambú**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro. 2008. 134 p.

JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

KASSAR, M. K. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, maio/ago. p. 207-224, 2014.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados. 2013. 319 p.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

MONTREAL. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “ Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H (Org.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras. 2013. p. 125-150.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba. n.33, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2846/2163>>. Acesso em: 12 nov.2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, DF, jul./ago. ano 3, n. 22, p. 1-6, 1984.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados. 2008. 259 p.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Aprovada em junho de 1994 pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001. 496p.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 182 p.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. 1995. 383 p.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor. 1997. 391 p.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Recebimento em: 17/11/2015.

Aceite em: 18/08/2016.

Desafios de pesquisar contextos familiares e o protagonismo das crianças

Challenges of researching familial contexts and children leading figure

Simone Santos de ALBUQUERQUE¹

Resumo

Este artigo tem como eixo o estudo com crianças em seus contextos familiares. Destaco os desafios de experiências de pesquisa qualitativa realizadas ao considerar como as crianças expressam, interferem, autorizam e estabelecem relações como sujeitos protagonistas, mediando relações numa ampla teia de interdependências em que vivem em seus contextos familiares. A socialização é compreendida como um processo complexo, assim sendo, o texto problematiza os modos como as crianças são sujeitos socializadores dos adultos, produzindo uma socialização às avessas (MONTANDON, 1997). Conclui-se que é preciso desconstruir a perspectiva adulto cêntrica sobre a criança, que a considera numa visão vertical na pesquisa com famílias; ao contrário, é preciso reconhecê-la numa compreensão horizontal.

Palavras-chave: Crianças. Contextos Familiares. Educação. Socialização.

Abstract

This paper has its axis on a study about children and familial contexts. We highlight the challenge of qualitative research experience when considering how children express, interfere, authorize and establish relationships with leadership figures, mediating relationships in a broad net interdependencies of their familial contexts. The socialization is understood as a complex process, and we problematize the ways which children are socializing adults subjects, producing a topsy-turvy socialization (MONTANDON, 1997). We conclude that it is necessary to deconstruct the adult-centered view of children, considering it under a vertical view in researches with families, but recognizing it under a horizontal comprehension.

Keywords: Children. Familial Contexts. Education. Socialization.

1 Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Área da Educação Infantil. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS). End.: Av Paulo Gama.S/N- Prédio 12201-CEP.: 90046-900. E-mail: <sialbuq@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 77-92	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

A socialização das e com as crianças: uma introdução

A afirmação produzida por Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994) de que quando nasce uma criança nasce um pai, uma mãe, um tio, um irmão, uma dinda, uma família, expressa a trama de relações que uma criança, *ao nascer*, mediatiza nas interações sociais, afetivas e familiares. Nesse contexto, fazem-se necessárias algumas problematizações importantes em torno do conceito de socialização.

A perspectiva teórica sob a qual venho compreendendo a socialização emerge dos estudos da sociologia da infância, que rompe com as abordagens clássicas de socialização, as quais envolvem um processo passivo em relação à criança, entendida como um objeto da socialização, em favor de uma perspectiva interativa, que a compreende como sujeito de seu processo de socialização, isto é, uma socialização horizontal, que muitas vezes acontece entre seus próprios pares (PLAISANCE, 2004). Portanto, as crianças, desde que nascem, vivenciam processos de socialização, evidenciando que esse é um processo interativo no qual elas possuem um papel fundamental.

As pesquisas já realizadas no campo da educação sobre a socialização de crianças têm um considerável repertório, uma vez que a perspectiva muda quando a socialização passa a ser compreendida como processo, ação, interação. Segundo Montandon (1997, p. 6), socialização é um processo de “[...] aquisição de uma atitude a interpretar, a compreender as normas e os valores dos outros, de modo a poder trocar e comunicar segundo diferentes registros, em perpétua evolução.” Nesse sentido, as crianças e as diferentes dinâmicas relacionais vividas nos processos com a família e outras instâncias socializadoras passam a ser eixo de estudos importantes, como de Lobrot, Bernstein, Montandon e Khon, os quais apresentam a relação entre pertencimento social e a produção de estratégias de socialização (SEABRA, 2000).

Seabra (2000, p. 398), ao fazer uma revisão dos estudos sobre socialização, busca enfatizar os

[...] objectivos que perseguem os pais na sua acção educativa (atitudes, qualidades que procuram desenvolver na criança e o projeto escolar e profissional que tem para o futuro da criança) e nos métodos educativos que adoptam (técnicas de influência empregues na interação com os filhos).

Todos os estudos mencionados pela autora revelam a relação expressiva entre os valores e significados das famílias e a posição social que ocupam (trabalho, escolaridade, etc.). O estudo de Basil Bernstein (apud SEABRA,

2000) refere-se às famílias *posicionais*, que correspondem aos grupos desfavorecidos, portadores de um código restrito, em que as relações entre pais e filhos são permeadas pela autoridade dos pais. Já as famílias *orientadas pelas pessoas* correspondem aos grupos favorecidos, com código elaborado, em que as decisões e relações são permeadas pelo reconhecimento das qualidades pessoais de cada um e os pais discutem com as crianças e não impõem suas decisões de forma autoritária.

Chamboredon (1986) também discute as diferenças de socialização a partir das classes sociais. Ele analisa os diferentes modos de socialização a partir das condições de existência e das classes sociais. Um dos seus estudos salienta a *descoberta da infância* como objeto pedagógico e apresenta as diferentes consequências para as crianças de diferentes classes sociais, começando pela escola maternal.

Montandon e Kellerhals (1991), num estudo com 300 famílias (Genebra), afirmam que as classes médias e superiores dão mais relevo à autonomia e à sensibilidade, ao passo que as classes populares se centram na transmissão da acomodação e na obediência às regras. Seabra, também, em estudo com 21 famílias, revela que:

[...] as famílias socialmente mais favorecidas dão grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade e utilizam técnicas de influência baseadas mais na empatia que na estabilidade normativa enquanto as famílias dos grupos sociais desfavorecidos no plano dos objetivos salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes e procuram, de modo coercitivo, assegurar a manutenção da estabilidade normativa. (SEABRA, 2000, p.399).

A contribuição de Montandon (1997), em seu trabalho sobre o processo de socialização, evidencia que é essencial pensarmos na perspectiva das crianças e nos processos que ocorrem nessas interações. A autora considera que a socialização ocorre às avessas, não se produz sempre inconscientemente nas crianças. Os exemplos apresentados no estudo mostram que a educação não é um processo unilateral, mas um jogo de interações no qual a criança representa um papel importante.

A pesquisa de Montandon amplia-nos a compreensão de socialização não apenas como um processo de imposição. Ela envolve processos criativos vivenciados pelas crianças, nos quais elas não são meramente agentes passivos, modelados por imposições parentais, escolares, religiosas, etc., mas são agentes ativos desse processo.

Berger e Berger (2006) relacionam a socialização ao desenvolvimento das crianças como indivíduos sociais, isto é, apresentam que a socialização na biografia do indivíduo “[...] constituiu um fato que se reveste dum tremendo poder de conscrição e duma importância extraordinária”. (BERGER; BERGER, 2006, p. 173). Os autores apontam para as questões sociais e culturais que influenciam no processo de socialização e salientam a importância da linguagem como veículo primordial de reconhecimento e participação das crianças no mundo social. Eles abordam o processo de contínua interação e destacam Mead, que designa as relações com os grandes protagonistas e outros significantes. Por meio dos outros e com eles é que se dá o processo de socialização:

É só por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar a nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria o silêncio. É só através dos outros significativos que podemos descobrir-nos a nós mesmos. (BERGER; BERGER, 2006, p.177).

A socialização, então, é compreendida como um processo recíproco, produzido pelo indivíduo nas suas interações sociais, sejam elas micro ou macrossociais. Portanto, a socialização inicia ao nascimento e não tem um fim: ela ocorre no decorrer da vida social, enquanto os indivíduos participam integralmente da sociedade.

O estudo de Daniel Thin (1998) sobre as práticas socializadoras das famílias populares complementa essa compreensão. Ele salienta em sua pesquisa que:

Em todas as famílias, se efetua uma socialização, o que significa uma produção das crianças como seres sociais, através da maneira de falar com as crianças, de as alimentar, de brincar com elas, de exercer a autoridade parental, através das formas de relações familiares, da divisão sexual do trabalho doméstico. Nas famílias populares, a criança não se constitui um objeto de educação ou como ser a ser educado, isto é, não se constitui como objeto de uma ação específica, sistemática e sensivelmente diferente ou relativamente separada das outras atividades familiares. Não que eles não se ocupem das crianças, mas que se ocupam no curso mesmo das atividades adultas; não que eles não falem às crianças, mas que se sua fala das tarefas e dos eventos cotidianos ou excepcionais é sem intenção pedagógica. (THIN, 1998, p. 10).

Thin (1998) afirma que a lógica de socialização das famílias populares se difere sensivelmente do modo escolar de socialização, pois a criança não constitui objeto de educação no sentido pedagógico. A socialização é difusa, ocorre nas interações e nas trocas intra e extrafamiliares. Thin reconhece a heterogeneidade nos modos populares de socialização das famílias, procura recorrer às características regulares e comuns que lhes desenham uma lógica específica e nomeia essas lógicas socializadoras de *modo popular de socialização*.

Em artigo apresentado por Thin (2006), no Brasil, ele reafirma a necessidade de as pesquisas sobre famílias e socialização abandonarem a visão dominante, que muitas vezes caracteriza as famílias como incoerentes, negligentes e anormais, para considerar que elas possuem uma lógica própria, se não forem confrontadas com os padrões da escola ou com as normas dominantes na vida social. Seu grupo de pesquisa² tem compreendido a socialização como um processo contínuo, a partir da biografia individual e das relações sociais, não se reduzindo a uma instância particular.

O pesquisador salienta algumas características que configuram as lógicas socializadoras populares, como a socialização que ocorre nos atos da vida cotidiana, na convivência entre adultos e crianças. Isso significa que não há uma separação da vida comum da família ou do bairro; os momentos de jogo são compartilhados pelo prazer, por meio de relações corporais e pouco mediatizadas por regras formais.

Gomes (1994) questiona o processo de socialização primária, fazendo críticas à relação parental, em especial pela mediação da mulher. A autora atenta para o modo ideológico utilizado pelo discurso da ciência e a importância do cuidado inteligente e contínuo das crianças nos três primeiros anos de vida. Essa análise está articulada ao conceito de socialização de Berger e Lukmann (1976), isto é, como processo de construção social do homem. Esse subdivide-se em socialização primária (transformação do homem em ser social, pertencente a um gênero, classe, bairro, região, país) e secundária (deriva da divisão do trabalho, do conhecimento, isto é, da inserção do homem já socializado em setores institucionais). A partir da análise da perspectiva psicológica, que é o enfoque da pesquisadora, ela dá primazia ao presente e à mediação da família no processo de socialização.

A crítica da autora contribui para a desconstrução de um conceito até mesmo ideológico de socialização, já que associa à família e à figura feminina um papel dominante nesse processo. Essa crítica é necessária num momento histórico em que 45,4% do total de mulheres estão ocupadas no mercado de trabalho³,

2 Refiro-me ao GRS, ou *Groupe de Recherche sur la Socialisation*, da Universidade Lumière- Lyon 2.

3 Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011.

desenvolvendo atividades produtivas em diferentes setores. Esse percentual aumenta para 63,9% das mulheres brasileiras entre 25 e 49 anos. O referido dado sugere que as mulheres estão ocupadas para além de seu espaço doméstico e/ou de seus contextos familiares. Nesse sentido, essas mulheres compartilham a socialização de seus filhos com diferentes instituições (entre elas, creches e pré-escolas), grupos sociais e/ou familiares, e é nesses contextos que as crianças são integradas à complexidade da vida coletiva.

Portanto, a socialização deixa de ser delegada unicamente ao âmbito privado, mas torna-se pública e algumas vezes multidisciplinar. Ela é estudada nas suas diferentes dimensões e compreende as crianças a partir de suas relações sociais.

Todos os estudos referidos vêm contribuir para a compreensão do processo de socialização das crianças como dinâmico, interativo, pertencente e articulado em redes de interação das quais farão parte suas famílias e *os mundos sociais e culturais a que pertencem*.

Portanto, este artigo tem a intenção de apresentar o conceito de socialização, problematizando a ideia de *socialização às avessas* na sociedade contemporânea. Mediante essa discussão, pretende-se apresentar duas experiências de pesquisa em contextos familiares, evidenciando o quanto as crianças precisam ser consideradas como sujeito e protagonista, sendo ouvidas e reconhecidas no âmbito da pesquisa.

Socialização às avessas: implicações na e da pesquisa

O conceito apresentado por Montandon (1997) de *socialização às avessas* apresenta-se como um eixo importante neste debate, reconhecendo as crianças como sujeitos socializadores dos adultos. Outro aspecto fundamental é o reconhecimento das crianças como sujeito e protagonista de processos criativos em seus contextos familiares.⁴ Tais conceitos emergem implicados nas experiências de pesquisa vividas com diferentes contextos familiares, e serão problematizados no âmbito deste artigo.

As questões que apresento nesta sessão do artigo referem-se a duas experiências de pesquisa em contextos familiares, sendo possível afirmar que as crianças dos contextos pesquisados foram consideradas como sujeitos sociais e integrantes

4 Os contextos familiares são compreendidos pelas lógicas e necessidades de seu grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são feitas por meio de solidariedades e conflitos. Essas relações são o resultado de quem trabalha, come, dorme, briga, joga, ri e brinca junto, isto é, adultos e crianças fazem parte desse coletivo e *fazem tudo juntos* (ALBUQUERQUE, 2009).

daquele coletivo. A maioria delas participava efetivamente do cotidiano nas tarefas domésticas, nas atividades de lazer, nos diálogos e nas discussões sobre os diferentes assuntos, fazendo parte dos laços de sociabilidade do contexto familiar. Pouco percebi um processo de separação e individualização das crianças, por exemplo, o quarto, os brinquedos, a hora de dormir, de comer, os lugares aonde ir, os programas a assistir, as músicas a ouvir. As crianças são protagonistas da família como grupo social.

A primeira experiência refere-se à pesquisa realizada *Para além do “Isto” ou “Aquilo”*: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Trata-se do estudo de como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande (RS-Brasil) estruturam suas lógicas e práticas de cuidado/educação das crianças pequenas. A pesquisa teve por base o mapeamento realizado pelo Programa Saúde da Família (PSF), que apontou a diversidade dos contextos familiares existentes. Foram aplicados 46 questionários e, a partir dos dados coletados, selecionaram-se seis contextos familiares com configurações e modalidades diversificadas de cuidado das crianças pequenas. A pesquisa envolveu a inserção no cotidiano do bairro e das casas durante dois anos. Para isso, adotou-se o referencial teórico metodológico da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo em vista a imersão no *locus* do estudo. Como instrumento de pesquisa, foi utilizada a observação participante e a escrita nos diários de campo, e ambos foram fundamentais para uma descrição densa dos contextos pesquisados, além das entrevistas.

A imersão num bairro popular e o convívio com os seis contextos familiares diversos entre si, mas que, de alguma forma, viviam e apresentavam lógicas que se aproximavam na educação das crianças, foi fundamental para afirmar o quanto as crianças foram sujeitos importantes e constituidores de todo o processo de pesquisa, tanto por meio de minha inserção no contexto das casas como pelos participantes das conversas e entrevistas, problematizando questões. Em alguns contextos familiares, as crianças foram as principais protagonistas de minhas interações com os outros integrantes da família, contando fatos e manifestando seus pareceres.

A seguir, apresenta-se um breve retrato da pesquisa.

No primeiro mapeamento da pesquisa, deparamo-nos com uma família cujas crianças eram cuidadas pelo irmão mais velho, o que parecia muito interessante e expressava um pouco da diversidade encontrada no bairro Castelo Branco II⁵. Por

5 Todos os nomes serão referidos, pois foram autorizados pelos participantes da pesquisa para divulgação dos dados.

isso, foi feito um grande esforço para que a família de Paulo Henrique, na época com 13 anos, fizesse parte. Os primeiros contatos foram com Paulo Henrique, Pablo, Luciellen e Mariellen, que recebiam as pesquisadoras⁶ no portão de casa e às vezes, meio receosos, nos convidavam para entrar. Após algumas conversas e tentativas de encontrar um de seus pais, explicamos a pesquisa para Paulo Henrique e pedimos que ele contasse aos seus pais sobre isso para que dessem consentimento. Foi em fevereiro que tivemos o consentimento para dar início à pesquisa com aquela família.

Diário de Campo – casa de Paulo Henrique – tarde

Chegamos à casa de Paulo Henrique com o principal objetivo de verificar se ele havia falado com sua mãe sobre a participação da família na pesquisa, além de pedir sua autorização para que assinasse como responsável no *consentimento informado*.

Eles haviam concordado com tudo! Paulo Henrique assinou o termo de consentimento da pesquisa com *cara de orgulhoso*, afinal esse era um papel que legitimava mais um pouco a responsabilidade que estava tendo todos os dias com seus irmãos menores e também impondo diante dospequenos um papel de autoridade.

Enquanto ele assinava, os irmãos olhavam com atenção e admiração!

Perguntamos o que estavam fazendo e eles disseram que estavam arrumando a bagunça! Perguntei aos pequenos se eles obedeciam ao irmão, e ele interrompeu dizendo: *Claro que sim, senão eu coloco de castigo!*

Daquele dia em diante começamos nossa inserção que inicialmente envolveu as crianças brincando, conversando, dançando juntas. Elas criaram laços de afeto conosco, o que possibilitou que nos apresentassem de modo especial aos adultos, seus pais: Henrique e Marilene.

É no coletivo desse contexto familiar que se dão as relações de cuidado, educação, trabalho e lazer. Para Marilene, Henrique, Paulo Henrique, Pablo, Mariellen e Luciellen, estar juntos é viver o cotidiano da vida em toda a sua complexidade, sem separação por geração – adultos e crianças. Marilene comenta:

Ah é! Eles participam de tudo, às vezes eu brigo um pouco que a gente não tem mais privacidade, é sempre tudo junto, sempre junto, sempre junto. Sabe que eu acho que nós não somos muito de lazer. A gente tá todo mundo na função, a gente senta, brinca. Até porque agora que estou sempre em casa, então não tem muito horário, nem muito dia pra nada.

6 A coleta de dados da pesquisa foi realizada pela pesquisadora e duas bolsistas de Iniciação Científica.

É importante ressaltar que as crianças participavam como sujeitos ativos, estabelecendo ações e relações em todos os contextos vivenciados, como igreja, escola de samba, vizinhança, entre outros. As crianças participam e opinam sobre os assuntos, quando solicitadas e responsabilizadas pelas atividades domésticas do cotidiano da casa.

Deste modo, enquanto capazes de agir, criança e adulto não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos. A ação enquanto capacidade humana, iguala, portanto, homens e mulheres, crianças e adultos, mas enquanto acontecimento no mundo as diferencia fazendo-os aparecer na sua singularidade. Entretanto, a marca da diferença não pode ser de antemão determinada, como, por exemplo, quando se atribuem características fixas tanto ao adulto, como à criança. Diferenças entre adultos e crianças emergem a partir de como se estruturam os cursos da ação para estes sujeitos, ou seja, o contexto das condições que possibilitam a ação para ambos. (CASTRO, 2001, p.43).

Assim, acredito que as condições oportunizadas no contexto familiar possibilitavam às crianças exercerem sua participação como membros ativos e integrantes da família.

Mariellen e Luciellen foram as responsáveis pela nossa integração no contexto da casa, recebendo-nos e inserindo-nos no cotidiano. Também procuravam conversar enquanto os adultos estavam envolvidos com atividades de trabalho. Assim, algumas vezes, ao nos acolher, também reproduziam a fala dos pais: *Querem um cafezinho, gurias?*

Para as crianças, quando lhes é permitido (ou mesmo quando não), elas são protagonistas sociais e ativos; portanto, não é possível empreender uma análise das relações sociais (adultos e crianças) nos contextos familiares sem compreender que elas produzem e (re)produzem ações.

Nessa perspectiva, pude vivenciar que as crianças não são seres pré-sociais e que precisam dos adultos para induzir seus processos de socialização; pelo contrário, vivenciei o potencial das crianças como seres sociais plenos, que inclusive influenciavam as ações dos adultos.

No decorrer da pesquisa, também percebi que as crianças funcionavam como agentes socializadores⁷ dos adultos, realizando a interação inversa, como muitos

7 Esta pesquisa foi ao encontro do desenvolvimento de uma sociologia da infância que considera as crianças como seres sociais equivalentes aos adultos (CORSARO, 1997; JAMES; PROUT, 1997; JENKS, 2002; MONTANDON, 1997, 2001, 2005; PLAISANCE, 2004; SARMENTO, 2003, 2004, 2005, 2007; SIROTA, 2001, entre outros).

estudos apresentam. Ao levar as crianças para passear, para o posto médico, para a escola, os adultos constroem uma rotina que os socializa no contexto social em que vivem, produzindo a *socialização às avessas*. Ao ter uma criança por perto, os adultos possuem *motivos* para trocar ideias, pareceres, opiniões com outros adultos na rua, na fila, na parada do ônibus. Enfim, por meio das crianças ou com as crianças, os adultos se socializam de forma mais ativa, sendo possível afirmar que as crianças são um elo de socialização dos adultos na vida da comunidade, nos contextos sociais vivenciados.

A outra experiência de pesquisa foi realizada no âmbito da Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, na qual coordenei a Equipe da Região Sul e participei na coleta de dados dos estudos qualitativos como pesquisadora. Essa etapa envolveu um conjunto de instrumentos com o objetivo de captar os olhares dos diferentes sujeitos envolvidos no atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos, residentes em áreas rurais dos municípios pesquisados, sobre aspectos diversos desse atendimento. Um dos instrumentos foi um roteiro de entrevista com representantes das famílias que têm crianças atendidas na educação infantil. Para essas entrevistas, foram consideradas as indicações da equipe de trabalho da escola e, entre essas recomendações, também se levou em conta aspectos relacionados à proximidade entre a casa das crianças e a escola, a disponibilidade das famílias no horário em que a entrevista seria realizada, bem como a diversidade de contextos sociais e econômicos dessas famílias. Nesse sentido, buscamos conhecer diferentes contextos de moradia.

Em todas as famílias entrevistadas as mães foram as principais informantes e responsáveis pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas faz-se necessário salientar que, no total das casas, crianças e outros membros da família participaram emitindo pareceres e opiniões.

É importante destacar esse aspecto, confirmando que muitas vezes não é preciso dar voz às crianças, até porque elas são sujeitos de seus contextos familiares. Mesmo em *conversa séria e de adulto*, como as mães enunciavam, as crianças falam, expressam, opinam sobre o que vivem, sentem, pensam.

A seguir, apresenta-se outro retrato de pesquisa.

Chegamos à casa de Kauê⁸ numa tarde de quarta-feira; havíamos agendado com sua mãe, que logo veio nos receber. Ele veio correndo saber quem éramos, o que fazíamos, por que estávamos ali... queria nos mostrar os brinquedos, o programa a que assistia na televisão, os desenhos que havia feito.

8 Os nomes foram autorizados pelos participantes da pesquisa e a coleta de dados foi realizada por duas pesquisadoras integrantes da pesquisa na região sul.

A mãe logo comenta que ele fica assim, sozinho. Há poucos vizinhos por perto e ele está sem vaga na escola, mas está na fila de espera. Ele permanece em casa com a mãe, que está em licença de saúde. Ela também comenta que, mesmo sendo um município de contexto rural, Kauê fica dentro de casa, já que não existe um parque ou praça para levá-lo. A mãe comenta, inclusive, que a da escola fecha aos finais de semana e que deveria ficar aberta para as crianças frequentarem.

O menino permaneceu o tempo da entrevista indo e vindo na sala, perguntando sobre nossos instrumentos de pesquisa (gravador, caderno de notas) e sempre atento às perguntas e questões que fazíamos para sua mãe. Durante a entrevista, ele retomou a pergunta: *O que vocês estão fazendo aqui?* Explicamos que se tratava de uma pesquisa sobre como é a educação das crianças no município, e ele disse: *Eu não tenho escola, mas tenho educação.*

Kauê participou e falou sobre sua educação. Nesse sentido, é importante e necessário considerar as crianças como sujeitos sociais de seus contextos familiares, por isso sua *fala* também é presença forte na entrevista.

Em outra casa na área rural do município, conhecemos a família de João. Após percorrer quase 12 km do centro da cidade, chegamos à casa, e lá estavam as crianças brincando e os adultos sentados numa roda de chimarrão⁹. A família mora num terreno cedido e dizem gostar do lugar, pois são da região. João brinca e olha televisão, toma banho, janta e, quando termina a novela das dezenove horas, já vai dormir. Vai à escola pela manhã; a propósito, segundo a mãe, ele acorda cedo da cama, é o primeiro a *pular da cama*. Informa, ainda, que o menino vai para a escola com o primo e a irmã, caminhando até uns 500 metros para pegar o ônibus, o que representa a necessidade de levantar às 6 horas.

A mãe conta que as crianças ficam com a cunhada (tia), que não deixa ir pra rua. Eles brincam no pátio com os bichos, coelho, galinha, cachorro. João gosta de tratar os bichos, de ajudar o tio... Conta que nunca foram para outra cidade. *Gostam daqui, porque eles têm medo do movimento, ainda mais que essa aqui foi atropelada* [irmã]. Não visitam o pai desde que está preso.

Adiante, a mãe relata: *Acho importante ir pra escola, aprender coisas. É importante porque é muito bom, é esperto, eu gostei muito que ele foi pra escola. O João foi mais cedo, ele foi ano passado, só que era de tarde. É bom ir com quatro anos, aprende muita coisa, aprende a pedir desculpas, com licença. Já tá aprendendo nome, vai chegar melhor lá na escola. Sempre junto com parentes, perto, não distante. Tenho medo! Quando está em casa brinca mais com as irmãs, não tem vizinhos.*”

9 Bebida feita com erva-mate e água quente, muito comum no cotidiano das famílias gaúchas, sendo um ritual de interação familiar e comunitária.

Uma das questões apontadas pela mãe durante a entrevista foi em relação ao transporte: ela considera que ele poderia passar em frente da casa: *No inverno é escuro, fica longe. Perigoso, nunca teve nada, é seguro, mas a gente tem medo, é tudo mato até ali. Eles vão seguros! Quando chove fica péssimo, eles se molham, é ruim, se molham, só tem um guarda-chuva, também não precisaria acordar tão cedo.*

Todos participam da entrevista no meio da roda de chimarrão: o tio, a tia, as irmãs. Mas João e sua irmã permanecem muito atentos e, ao ouvir que estamos falando do ônibus da escola, comentam: *Muitas vezes no transporte não tem lugar, as crianças vão de pé, de pé até em cima dos bancos. No micro quando tá lotado! Também às vezes tá sem freio, daí as crianças têm que pular.* João diz: *Pulamos, sinto medo e sinto um frio na barriga pra descer. Não tem como fechar a porta, às vezes.* A irmã diz que tem que *ficar encolhida, apertada, tem medo, tem que subir no banco porque não tem lugar.* João diz o que tem que melhorar: *Eles dão chazinho pra melhorar.*

Num contexto de conversa na frente da casa, com toda a família, crianças e adultos participam da entrevista, opinando e emitindo relatos de suas experiências na escola e no transporte durante o trajeto. É importante destacar que não é preciso autorizá-las para se posicionarem; elas, como sujeitos do tema da conversa, possuem a autoridade necessária para contar suas histórias e dar a sua opinião sobre o assunto discutido entre todos.

Na roda de conversa, estabelecida, em frente da casa, entre adultos da família, crianças de diferentes faixas etárias e pesquisadoras, as vozes se articulam num amplo diálogo. Assim, a entrevista semiestruturada para as famílias se amplia na complexidade do tema e dos atores envolvidos.

Quando as pesquisas que estudam famílias ouvem as crianças?

A expressão mencionada no título da seção indica que *dar voz às crianças* ainda é uma situação permitida ou não por adultos nos contextos de pesquisa e, muitas vezes, essa é uma das *armadilhas* de uma visão e postura adultocêntrica nas relações com as crianças.

O fio que tem me conduzido como referencial entende as crianças no seu grupo social e compreende o lugar ocupado por elas no âmbito da complexidade de cada contexto familiar, que é único e singular.

As experiências de pesquisa convocam-me a pensar no direito de participação (ALDERSON, 2005) das crianças como sujeitos desse contexto, em especial, quando se trata de uma questão de pesquisa sobre elas. Os retratos de pesquisas relatados evidenciam que, mesmo deixadas em segundo plano, e ainda que o

tema de estudo se refira à sua educação, elas se autorizam e *participam*, emitindo seus pareceres e opiniões e exigindo seu direito de participação.

No processo de pesquisa, o pesquisador reconhece as relações de alteridade entre adultos e crianças, já vividas no cotidiano das famílias, mas ele pode, sim, posicionar-se e valorizar o lugar da criança no contexto social (PEREIRA; MACEDO, 2012).

Nessa perspectiva, é preciso desconstruir a visão adultocêntrica da criança, que a considera numa visão vertical na pesquisa com famílias. É preciso reconhecê-la numa compreensão horizontal, em que crianças e adultos nos contextos familiares representam sujeitos importantes de serem ouvidos. Cada um ocupa seu lugar do grupo social, mas em contextos de igualdade, sendo possível afirmar que, se as crianças são atores nos atos cotidianos das famílias, a pesquisa é mais um lugar desse protagonismo.

Acredito que quando se trata de pesquisa com famílias não é mais possível desconsiderar as crianças. Pelo contrário, é preciso considerar o lugar ocupado na família, o lugar de criança, filho, neto, irmão, etc. Considerando as crianças como sujeitos sócio-históricos, elas têm muito a dizer, expressar sobre si, sobre os outros e sobre seu entorno.

Os estudos das infâncias estão prenhes de novos sentidos e significados em relação ao lugar da criança, mas esses precisam ser cultivados em todos os âmbitos da pesquisa. Portanto, quando consideramos as famílias, não podemos cair na *armadilha* da compreensão adultocêntrica de pesquisa, deixando de considerar as crianças.

O enfoque teórico abordado nos leva a tomar uma posição na relação de alteridade na pesquisa com famílias e considerar o lugar social de crianças e adultos no contexto familiar. Assim, o desafio que se instaura é construir essa mediação na pesquisa, articulando teórica e metodologicamente a relação entre adultos e crianças na família.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice M.; SOUZA MARTINS, José (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006. p.169-181.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis:Vozes, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório 3, Volume 4, Região Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sul**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI/UFRGS,2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2014.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização Primária: Tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2012**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000012774304172013432330149857.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1997.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto: Afrontamento, n. 17, p. 185-216, 2002.

MONTANDON, Cléopâtre. **L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du cœur**. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

_____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTANDON, Cléopâtre; KELLERHALS, Jean. **Les stratégies éducatives des familles**: Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 35-40, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SEABRA, Teresa. Educação das Crianças nas famílias: o que dizemos pais e as crianças. In: Congresso Internacional “**Os Mundos Sociais e Culturas da Infância**”, v. III, 2000, Braga. **Actas...** Universidade do Minho, Braga, 2000. p. 395-401.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

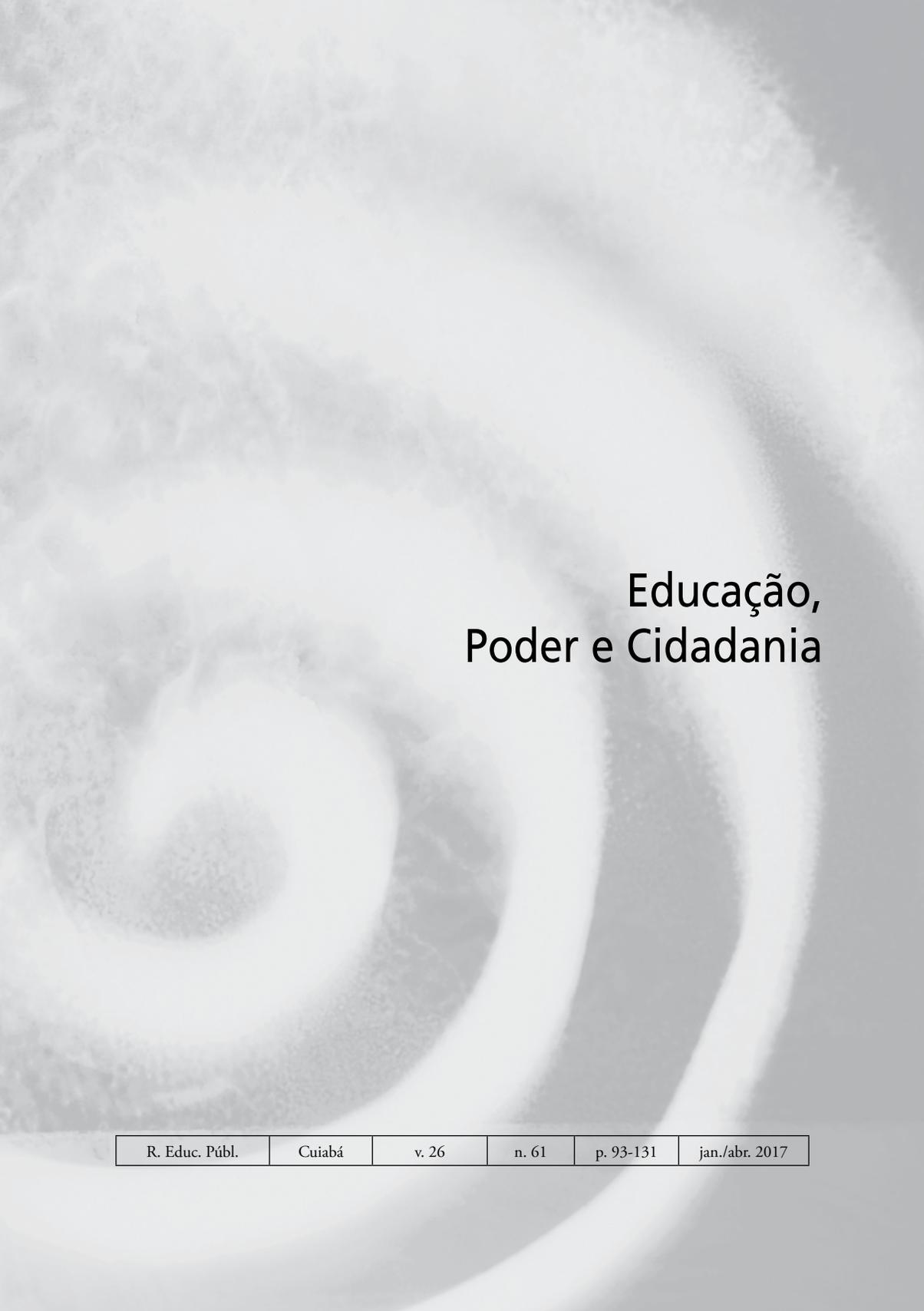
THIN, Daniel. **Quartiers populaires: L'école et les familles=Bairros populares: a escola e as famílias.** Tese (Doutorado)-Lyon, Universidade de Lyon II,1998. Tradução Livre dos Capítulos 3, 4, 5 e 6 por Ramon Correa de Abreu, FaE/UFMG, 2000/2001.

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 4 da Região Sul.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural”. Porto Alegre, junho, 2012. (inédito).

Recebimento em: 30/10/2015.

Aceite em: 27/06/2016.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 93-131

jan./abr. 2017

O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização

Curriculum and indigenous identities/differences: normalization, invisibility and subalternization

José Licínio BACKES¹

Ruth PAVAN²

Resumo

O artigo objetiva refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo dos anos finais do ensino fundamental e como esse está vinculado a processos de normalização, invisibilização e subalternização das identidades/diferenças indígenas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com 11 professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS), com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental. Os resultados indicam que as identidades/diferenças indígenas, ao não serem percebidas pelos professores, sendo os indígenas tratados de modo normal ou como se tivessem mais dificuldade de aprendizagem, contribuem para a sua subalternização.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Indígenas.

Abstract

This paper aims to reflect on the curriculum, particularly the curriculum of the final grades of basic education, and the way in which it is linked to normalization, invisibilization and subalternization of indigenous identities/differences. The field research was carried out by means of interviews with 11 teachers from a public school in Campo Grande (MS) with high Basic Education Development Index (IDEB) in the final grades of basic education. The results showed that teachers not perceiving indigenous identities/differences and dealing with them as normal or as if they had more learning difficulties contribute to their subalternization.

Keywords: Curriculum. Identity. Indigenous People.

1 Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Endereço profissional: Avenida Tamararé, n. 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. CEP: 79117-900. E-mail: <backes@ucdb.br>.

2 Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Endereço profissional: Avenida Tamararé, n. 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. CEP: 79117-900. E-mail: <ruth@ucdb.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 95-110	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Considerações iniciais

O artigo³ é resultado de duas pesquisas: uma financiada pela CAPES/INEP/SECADI, vinculada ao Observatório da Educação, e a outra com apoio do CNPq. O objetivo do artigo é refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo dos anos finais do ensino fundamental, e sobre como ele está vinculado a processos de normalização, invisibilização e subalternização das identidades/diferenças indígenas. No campo dos estudos étnico-raciais, segundo análise realizada por nós em artigos científicos classificados como A1 na área de educação, editados no Brasil, a preocupação recorrente tem sido com as identidades/diferenças negras, sendo que identificamos mais de 50 artigos publicados nessas revistas no período 2010-2014 sobre essa temática, mas não identificamos nenhum tendo como temática central a diferença indígena. O máximo que encontramos foram referências esporádicas à identidade/diferença indígena em alguns dos artigos da temática negra, mas em nenhum deles ela está em destaque. Mesmo o artigo de Pereira (2011), que cita no título tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08 (que trata da inclusão da cultura e história indígena na educação), a ênfase está na questão negra.

O currículo é entendido como uma arena onde os significados são disputados; ao lidar com conteúdos, produz também sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, identidades/diferenças indígenas. As identidades/diferenças indígenas, assim como todas as identidades/diferenças, são resultado das relações sociais de poder. Elas são histórica e culturalmente construídas, portanto, não são determinadas biologicamente nem possuem uma natureza ou essência fixa. Com Silva (1995, p. 195), entendemos que as narrativas do currículo “[...] representam os diferentes grupos sociais [e culturais] de forma diferente: enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas”.

Tendo presente esse entendimento de currículo, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com 11 professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 nos anos finais do ensino fundamental. A análise das entrevistas foi inspirada no campo dos estudos étnico-raciais, da interculturalidade e da colonialidade.

Destacamos que a opção teórica adotada nos faz entender que a forma como os professores lidam com os alunos indígenas se deve, entre outros motivos, ao

3 Trata-se de artigo inédito, mas com a incorporação de algumas reflexões desenvolvidas para a apresentação do trabalho no VI Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, ULBRA/Canoas (2015).

processo histórico e cultural que produziu a colonização e, com o fim dessa, a colonialidade, instituindo um modo específico de lidar com a diferença indígena, e às políticas de avaliação externa, que tendem à padronização e à homogeneização.

A ressignificação do currículo e a produção das identidades/diferenças

Nos últimos anos, os estudos de currículo têm mostrado o quanto ele não é apenas um meio de transmissão de conteúdos neutros e desinteressados, mas está centralmente ligado à produção de identidades e diferenças. Está havendo, portanto, um processo de ressignificação do currículo, protagonizado por teóricos e movimentos sociais.

Esse processo tem sido marcado pela pluralidade de perspectivas teóricas e movimentos. Neste artigo, privilegiamos alguns deles, a saber: a perspectiva dos estudos étnico-raciais com a temática negra, a perspectiva dos estudos indígenas, os movimentos sociais negros e indígenas, os estudos da interculturalidade e da colonialidade.

As discussões desenvolvidas no âmbito dos estudos étnico-raciais, com destaque para os ligados à questão negra, não deixam dúvidas de quem o currículo das escolas tem privilegiado sistematicamente a identidade branca e produzido a diferença negra como subalterna, inferior, seja pelo silenciamento da história e cultura africanas e pela presença do mito da democracia racial e do ideal de branquidade, seja pelas práticas racistas, que continuam presentes no espaço escolar, e outras formas. Esse movimento tem produzido efeitos interessantes, envoltos em tensões, relações de poder, negociações, conflitos, resistências e transformações.

Nesse sentido, cabe destacar que, mesmo com a Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos da história e cultura africana, há uma luta cotidiana a ser travada para que o currículo se torne mais plural. Gomes e Jesus (2013) fizeram uma pesquisa de abrangência nacional, buscando identificar como está a implementação da Lei 10.639/2003. Os principais resultados apontam que: a Lei foi importante para dar legitimidade às discussões étnico-raciais nas escolas; as escolas mais democráticas discutem mais as questões étnico-raciais; nas escolas há coletivos que discutem as questões étnico-raciais, mas há professores que não discutem; nas escolas onde o mito da democracia racial é mais forte, as práticas são mais individuais do que coletivas; a gestão tem um papel importante na formação continuada e na inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico; escolas com pouca preocupação com a educação também não se interessam pela discussão étnico-racial; os docentes ainda

possuem poucos conhecimentos (há estereótipos, confusão e superficialidade); as datas comemorativas (20 de novembro) ainda são um momento privilegiado para a discussão; e há escolas onde a intolerância religiosa dificulta a discussão.

Ainda que os estudos étnico-raciais em torno da temática negra privilegiem essa raça/etnia, muitos deles fazem referência à forma similar com que a identidade, cultura e história indígenas são tratadas nos currículos das escolas, mesmo depois da existência da Lei 11.645/2008, que obriga também a inclusão da cultura e da história indígena nos currículos da educação, bem como da sua luta em defesa dos seus direitos. Conforme afirmam Coelho e Coelho (2013), o currículo de nossas escolas está centrado na Europa, e os povos africanos e indígenas aparecem como coadjuvantes. Muitas vezes, a escola trabalha essas culturas de forma esporádica ou em *outros* momentos do currículo, como nas *feiras culturais*. Essas feiras, nas quais se apresentam danças, músicas, obras artesanais, etc., reiteram e reafirmam a ideia “[...] presente na narrativa do mito, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto que o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do branco.” (COELHO; COELHO, 2013, p. 71).

Apesar da proximidade entre a temática negra e indígena e de muitos interesses convergentes, o campo da educação indígena pode ser visto também como um espaço importante específico de luta pela resignificação do currículo. Diferentemente dos estudos ligados à temática negra, que voltam seu olhar para as escolas de forma geral, o foco central das pesquisas e lutas dos que lidam com a temática indígena tem sido a construção de escolas interculturais, bilíngues e diferenciadas, mas partilhando com os estudos da temática negra a ideia de que o currículo das escolas (não indígenas) privilegia sistematicamente a cultura e a identidade branca.

Pautado na análise de entrevistas realizadas com estudantes indígenas, Backes (2014) argumenta que as experiências desses povos mostram

[...] a resistência, a luta, a força dos povos indígenas em defesa de seus saberes, modos de ser e viver, não se curvando à matriz colonial e apontando que conhecimentos outros são possíveis, modos outros de ser são possíveis, modos outros de interpretar o mundo são possíveis. (BACKES, 2014, p. 19).

Mesmo que o foco seja a construção das escolas indígenas, as contribuições dessas reflexões para pensar as escolas não indígenas são uma fonte que não pode ser omitida para a construção de um currículo intercultural crítico que

rompa com a colonialidade. Como enfatizamos, vemos a perspectiva teórica da interculturalidade crítica e da colonialidade como central na luta pela ressignificação do currículo.

Tanto os estudos da temática negra quanto os da temática indígena mantêm uma profunda articulação com os movimentos sociais, respectivamente, negros e indígenas. Gomes (2012) argumenta que o Movimento Negro foi ressignificando a categoria raça – uma categoria produzida pelo poder colonial para hierarquizar as raças e justificar a dominação e escravidão de negros (e indígenas), transformando-a em uma categoria central de luta emancipatória, contra o racismo e em favor de uma sociedade justa e igualitária.

Gomes (2012) diz também que o movimento negro, seja entendido como um movimento mais restrito (luta política), seja como movimento ampliado (dimensão política, artística, religiosa, literária...), tem em comum a luta contra o racismo e a construção de uma sociedade não racializada, recorrendo ao conceito de raça não mais como categoria biológica, mas como categoria social e política. A autora esclarece que a luta pela educação, desde o início do período republicano, tem sido central. Ao mostrar a luta do movimento negro, a autora descreve vários momentos, entre os quais, ressaltamos: a luta pela educação e o direito à cidadania desde o início da República, a criação da Frente Negra Brasileira, a criação da Imprensa Negra Paulista, o Teatro Experimental do Negro, a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, a luta pelas ações afirmativas e, mais recentemente, um conjunto de leis que interferem na educação, com destaque para a Lei 10.639/2003, e mais a aprovação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas Universidades Federais e no ensino técnico federal. Segundo a autora, todas essas foram conquistas que tiveram a participação decisiva do movimento negro, que, ao politizar a categoria de raça, mostrou para o Brasil a necessidade de criar políticas mais justas, democráticas e igualitárias, reconhecendo a importância da raça como estruturante da sociedade brasileira. Toda essa luta ressignifica os currículos.

Assim, pode-se argumentar que há uma profunda articulação entre a luta do movimento negro e a desconstrução da colonialidade. A colonialidade, conforme Quijano (2002), Walsh (2013) e outros, produziu um padrão de poder racializado e hierárquico, segundo o qual os brancos estão no topo e os negros e indígenas na escala mais baixa. Segundo a lógica da colonialidade, o único conhecimento, cosmovisão e modo de vida válidos e verdadeiros são os euro-usa-cêntricos. Os demais, notadamente negros e indígenas, não são válidos, são formas inferiores de conhecer, viver e entender o mundo.

Esse padrão foi construído no período colonial, mas não acabou com o fim desse período. Pode-se dizer que ele se mantém até hoje; ele marca a forma de olhar

para as diferenças culturais e os currículos, porque imersos na colonialidade. Como estratégia de desconstrução, salienta-se a interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2013), distingue-se radicalmente da interculturalidade relacional e funcional.

A interculturalidade, conforme consenso do campo dos estudos indígenas, surgiu no contexto na educação indígena (CANDAU; RUSSO, 2010). Ela despontou insurgente, subversiva e questionadora da hegemonia branca. Entretanto, como aponta Walsh (2013), atualmente muitos governos neoliberais recorrem aos termos *intercultural* e *educação intercultural* com um sentido bem diferente do proposto pelos povos indígenas, pelos teóricos que procuram desconstruir a colonialidade ou, ainda, pelos que procuram articular a política da diferença com a política da igualdade, tal como defendido por Candau (2008). Para diferenciar a interculturalidade, cabe, então, segundo Walsh (2013), tipificá-la: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional reconhece que sempre houve diferenças e que essas sempre estão em relação ou em diálogo, mas ela não coloca em xeque as relações de poder assimétricas e desiguais que produzem as hierarquizações entre os grupos e sujeitos. Também não questiona as formas pelas quais a desigualdade é legitimada por meio de teorias da diferença que a associam a déficit cultural, ou seja, ela não questiona o padrão de poder estabelecido e o *status quo*.

A interculturalidade funcional compartilha, em grande parte, os pressupostos da interculturalidade relacional. Porém, como estratégia de cooptação e controle dos movimentos sociais (indígenas e negros), os grupos hegemônicos, por meio de políticas públicas paliativas (incluindo políticas curriculares), propõem algumas ações, mas que a rigor também não mudam as relações de poder, tampouco colocam em xeque a supremacia branca. Por isso, essa interculturalidade é denominada de funcional, pois cumpre a função de tentar controlar a luta e a força reivindicatória dos movimentos sociais.

Já a interculturalidade crítica, de certa forma, pode-se dizer que tem a ver com o sentido atribuído a esse termo quando foi gestado pelo movimento indígena, preocupado em construir uma escola voltada para a afirmação de sua cultura e identidade. Trata-se de uma interculturalidade que, longe de estar a serviço do grupo hegemônico, questiona sistematicamente o *status quo*. Para Pavan, Paniago e Backes (2014, p. 167), a interculturalidade crítica desconfia do diálogo proposto pela interculturalidade relacional e funcional, não porque não seja importante e necessário, “[...] mas o vê como possível somente quando se questionam radicalmente as assimetrias de poder, saber e viver que foram construídas pelo colonialismo e pela colonialidade”.

As reflexões da interculturalidade crítica, juntamente com as discussões da colonialidade e dos estudos étnico-raciais (indígenas e afro-brasileiros) e com as

lutas dos movimentos sociais, estão sendo fundamentais para a construção de outro currículo, portanto, para a construção de outras identidades/diferenças.

Essas reflexões são também um caminho promissor para entender como as identidades/diferenças estão sendo construídas pelo currículo das escolas no contexto atual, mais especificamente, como estão sendo construídas as identidades/diferenças indígenas em uma escola pública de Campo Grande (MS) com alto IDEB, portanto, enredada nas avaliações externas. Servem, ainda, para reconhecer os processos de normalização, invisibilidade e subalternização e para lutar sistematicamente contra eles.

O currículo e a produção de identidades/diferenças indígenas

Ainda que a avaliação externa não seja o foco deste texto, em nossa pesquisa, percebemos que a escola tem uma grande preocupação com essa avaliação, procurando adaptar os conteúdos e metodologias para que os alunos possam ter bom desempenho. Ainda segundo nossa pesquisa, isso faz com que muitas vezes o trabalho coletivo esteja mais focado em melhorar o desempenho nos conteúdos cobrados na avaliação externa (Língua Portuguesa e Matemática) do que no trabalho com conteúdos e o desenvolvimento de práticas que contribuam para a desconstrução do racismo e do sexismo.

Mesmo assim, cabe evidenciar que os professores, de modo geral, enfatizam a preocupação com as relações humanas e as boas relações entre alunos e professores como um fator decisivo para o bom rendimento escolar, atestado pelo desempenho no IDEB. Houve ainda destaque para a discussão das relações étnico-raciais voltadas para a questão negra, que, segundo os professores, tem sido uma preocupação em todo o ano letivo, embora mais forte em datas específicas. De acordo com nossa análise, essa discussão nem sempre se dá de forma a contribuir para a subversão e o questionamento das relações racistas e, em alguns casos, acaba reforçando visões estereotipadas da identidade e da cultura negra. Isso ocorre não devido a uma vontade deliberada da escola e do corpo docente, mas porque, como todos nós, os professores são produtos de uma formação monocultural e marcados pelo colonialismo e pela colonialidade, assim como a escola carrega as marcas de sua origem homogeneizante.

Mais especificamente em relação à presença das crianças indígenas na escola e aos conteúdos voltados para essa temática, observamos que a presença não é percebida por todos os docentes e que ainda não é preocupação da escola trabalhar a cultura indígena. Nesse sentido, cabe observar que, se vários professores mencionaram o convite a lideranças do Movimento Negro para proferirem

palestras na escola, não houve menção a esses convites a lideranças indígenas. Em se tratando de uma escola que se localiza no segundo estado do Brasil com a maior população indígena, inclusive com um contingente significativo de indígenas na capital, onde se localiza a referida escola, isso mostra a força da colonialidade, presente não só na sociedade e na escola, mas no processo formativo dos docentes.

Salientamos que dois dos 11 docentes entrevistados ainda não perceberam que na escola há alunos indígenas. Além dessa forma de invisibilidade, podemos destacar a referência a processos de normalização e a ideia ainda marcante de que todos na escola são iguais, usando-se como argumento o uso do uniforme, fornecido pelo estado de Mato Grosso do Sul: *Mas a questão do uniforme nivela todos. O uniforme nivela todos. É muito importante o uniforme nesse sentido.*” (Professor M).

Apesar de o professor citar o uniforme como importante no processo de nivelamento, há outros processos presentes na escola que mostram a preocupação em não levar em conta as diferenças. Os professores, de modo geral, ao serem questionados sobre como lidavam com a diferença, diziam que não a levavam em conta, pois ainda está presente a ideia de que considerar a diferença, no caso deste artigo, a diferença indígena, seria uma prática inadequada e é importante que sejam tratados como normais: “As diferenças que aparecem, geralmente, entre eles, para mim, é normal. [...] *Dentro da escola, a gente não fica colocando essa diferença, trazendo essa diferença para dentro da escola. Lá todos são iguais* (Professor P); *Porque na escola a gente preza muito isso, porque todos são iguais.* (Professor Q).

Como argumentam os autores utilizados neste artigo, tratar como normais e iguais alunos com histórias, identidades e culturas diferentes tem significado, na sociedade e no currículo da educação, tratar todos a partir da norma da branquidade. A igualdade e o tratamento igual, confundido como tratar todos como se fossem o mesmo (o mesmo que o sujeito branco) (SKLIAR, 2003), têm servido para apagar e silenciar as diferenças. A existência do sujeito normal produz os sujeitos anormais – sujeitos, em última instância, fora da norma branca: “[...] normalidade que inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153). Essa norma branca, por não ser problematizada, sendo uma presença ausente, torna-se mais eficiente para impor-se como norma, padrão a ser seguido: “[...] a raça funciona como uma presença ausente (ao menos para certas pessoas) em nossas sociedades.” (APPLE, 2001, p. 64).

Por isso, uma das questões mais importantes no currículo, para desnaturalizar a norma e praticá-lo na perspectiva da diferença, seria mostrar o processo histórico da construção do normal, os interesses implicados nessa construção e como ela nos afeta: “[...] é necessário, através do tido *anormal*, desnudar o normal, o

estabelecido, conhecer as estruturas que fortalecem a linearidade, reconhecer os efeitos da norma sobre cada um de nós e denunciar os lugares fixos.” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 883, grifo no original). Como explicam Backes e Pavan (2011, p. 109), o trabalho com as diferenças culturais no currículo e o fim dos “[...] processos de discriminação e inferiorização não passam pelo tratamento normal/igual, e sim pela problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais.” Essa problematização das relações de poder envolve centralmente o processo político e cultural da construção da norma.

Outra forma de invisibilizar a diferença indígena é enfatizar a mistura que existe na sociedade brasileira: *Acho que tem misturado, mas, indígena mesmo, eu acho que não tem não. Tem misturado. Têm umas meninas bem bonitas que têm características, mas não dá para dizer que são índias. Tinha uma aqui no ano passado, mas foi embora, era bem índia mesmo* (Professor N); *É, ela faz as coisas certinho, copia a matéria, só que é ali, chamando a atenção dela. Não é que ela seja indígena, assim, mas, pelos traços que ela tem, eu sei que é de origem indígena.* (Professor O).

Com a ênfase na mistura, usando expressões como *indígena mesmo, bem índia mesmo, não é que ela seja indígena*, pode-se dizer que a colonização e atualmente a colonialidade produziram em muitos docentes uma visão de indígena fixa e congelada no tempo e no espaço, de tal modo que as mudanças de identidade, próprias em todas as culturas, na cultura indígena, tendem a ser vistas como perda de identidade, como fim da identidade indígena, como se houvesse só um modo de ser indígena – aquele inventado no período colonial pelos brancos como estratégia de poder para governá-los conforme os interesses coloniais. Salientamos, com base em Bhabha (2007, p. 59), que fixar, congelar, estereotipar e cristalizar o outro faz com que ele (no caso, o indígena) tenha dificuldade ou perca “[...] seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso.” Além disso, a ênfase na mistura, particularmente no contexto brasileiro, historicamente está ligada à tentativa de apagar as diferenças por meio das teorias da mestiçagem, que traziam no seu bojo a eliminação da diferença (sobretudo negra e indígena) mediante a mistura das raças: “[...] a mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.” (MUNANGA, 1999, p. 110).

Há também um elemento presente em nossas entrevistas que costuma ser recorrente no contexto brasileiro e que também acaba invisibilizando a diferença e os processos de subalternização a ela articulados. Trata-se da ideia de que não há diferença racial e étnica, mas apenas social: *Quanto à questão da diferença do ponto de vista racial, étnico, aqui eu não percebo essa diferença, não. Não percebo. É*

mais no aspecto social. Racial, *eu não percebo. Exceto, com raras exceções, você tem alguma diferenciação.* (Professor R).

Para os autores com os quais estamos dialogando neste artigo, deve-se observar que há uma distinção importante a ser feita entre diferença e desigualdade, mostrando-se que o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. Da mesma forma, é importante esclarecer sempre que a luta pela igualdade e valorização da diferença não é antagônica e que as duas fazem parte da mesma luta: “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.” (CANDAUI, 2008, p. 47). Nesse sentido, ao invés de falarmos em diferença social, torna-se mais adequado falar em desigualdade social.

Além de falar em diferença social (e não em desigualdade social), pode-se perceber que, para o professor entrevistado, quanto menor for a diferença racial e étnica, tanto melhor. Cabe destacar que, além do processo colonial e da colonialidade, no contexto atual, há toda uma política de avaliação homogeneizante: “[...] os conteúdos, os materiais pedagógicos, os procedimentos didáticos e os resultados esperados devem ser uniformes, de modo a oferecer e a exigir de todos o mesmo.” (ESTEBAN, 2014, p. 467). Como professores, somos um efeito dos discursos que se dobram em nossos corpos. Podemos observar que o discurso colonial, da colonialidade e, mais recentemente, a política de avaliação, que se caracteriza pela padronização e homogeneização, tem afetado significativamente o currículo e a forma como a diferença é vista pelos professores.

Outra maneira de perceber como a diferença do aluno indígena é vista na escola é mostrar como os professores veem sua aprendizagem. Em relação a ela, as falas dos docentes mostram que eles a percebem como igual, mas muitos professores apontam a falta de responsabilidade/interesse e a maior dificuldade dos alunos indígenas: *Aos que não têm bom desempenho, eu vou atribuir a falta de responsabilidade com o estudo* (Professor P); *Eles apresentam uma dificuldade maior. Eu percebo na conversa com os professores, nas minhas aulas. Eles são mais tímidos, se socializam menos e têm uma dificuldade maior com o aprendizado do conteúdo* (Professor S); *Essa menina indígena tem certa dificuldade. Acho que até porque não teve uma base onde ela estudou. Porque tem isso também, a questão da formação aqui é cobrada mais. Mas eu percebi nela um desinteresse. [...] A gente fazia reforço para ajudar, a escola tem uma política assim, mas ela não ficava* (Professor U); *Olha, peguei aqui um ano só, uma aluna de quinto ano, a ascendência indígena, não direta, herdeira. Uma menina completamente desinteressada* (Professor Z).

Novamente, denotam-se as marcas do discurso colonial, que produziu a diferença indígena associada com inferioridade, e da colonialidade, que produz

os modos de ser, viver, pensar e interpretar o mundo como inferiores aos modelos euro-usa-cêntricos (WALSH, 2009). Com Quijano (2002, p. 13), argumentamos que a colonialidade “[...] esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação.”

Além da colonialidade, como já indicamos, há no contexto atual da escola a forte preocupação com as avaliações externas, que trazem, além dos efeitos já mencionados neste artigo, a responsabilização do aluno pela sua aprendizagem: “[...] a lógica do controle identitário tem nos seus pressupostos de legitimação a responsabilização do sujeito através da individualização dos atores, espaços e lugares.” (PACHECO, 2014, p. 364). Assim, novamente, há de se destacar a força que esse discurso vem exercendo sobre o currículo das escolas. Em função da lógica da avaliação, os alunos que não se doam aos conteúdos curriculares (da cultura hegemônica), somados às representações produzidas no contexto da colonização e sistematicamente atualizadas pela colonialidade, notadamente os alunos indígenas, costumam ser vistos como tendo maior dificuldade de aprendizagem e menor interesse e responsabilidade para com os estudos. Nesse sentido, “[...] a diferença que imputamos ao outro pode ser justificativa para tratá-lo como não cidadão ou não humano, pode sustentar o massacre, a escravização, a barbárie, a segregação” (ROSEMBERG, 2014, p. 747) – ou pode ser justificativa para a nãoaprendizagem, a falta de interesse, a falta de responsabilidade.

Por fim, trazemos uma questão que apareceu em nossas entrevistas e que nos fez lembrar Silveira (2002) quando problematiza o uso das entrevistas. De acordo com a autora, há um jogo de poder entre entrevistador e entrevistado que não é fixo; em vários momentos, o entrevistado acaba assumindo a direção da entrevista, respondendo e falando sobre coisas que fogem ao roteiro previsto. Os entrevistados “[...] saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não como personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo seja as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes.” (SILVEIRA, 2002, p. 140).

Nesse sentido, salientamos que não era nosso interesse ouvir os professores sobre *bullying* entre os alunos, mas a maioria dos professores fez referência a ele durante as entrevistas. Dois professores falaram de *bullying* quando a pergunta se referia a diferenças étnicas e raciais: *Esses dias, eu até dei uma bronca na sala de aula. Eles fazem brincadeira. [...] Mas, assim, não entre brigas, entre brincadeiras, que também não podem existir. E na hora a gente fala: ‘Ó, bullying, por favor, chama pelo nome’. Nós somos orientados a fazer isso (Professor T); Então, a questão do bullying, você quer citar. [...] A gente fala muito [...] Então, na acolhida, é falado sobre a questão do bullying, respeitar a diversidade.* Um professor, ao ser perguntado

sobre as diferenças presentes na escola, falou de *bullying*, relacionando-o à questão social: *Então, aqui, eu percebo quanto essa questão social, ela é, vamos dizer assim, menor em relação às outras escolas, mas também é vista [...]. E isso acaba sendo revertido em bullying, em falta daquela consciência de respeito entre as partes.* (Professor R).

Já o Professor L falou em *bullying* quando foi perguntado sobre a existência do preconceito e discriminação na escola: *Na acolhida, é sempre salientado. Tem acolhida todo dia. Na acolhida, é salientado que a política contra o bullying aqui é bem definida. É inaceitável o bullying no colégio.* O Professor V, ao ser questionado sobre discriminação, também falou em *bullying*, associando-o com a questão racial: *Já presenciei bullying, questão assim de debochar, de ter certa dificuldade ainda com uma menina que é negra, a questão racial, a questão da estética.* De forma semelhante, o Professor Y, ao ser perguntado sobre discriminação, respondeu: *Existe, sim. [...] Então, a gente tem que o tempo todo estar chamando atenção. Fala do bullying o tempo todo.* Por fim, temos a fala do Professor U, que, perguntado sobre o que se discutia quando a escola trabalhava o preconceito e a discriminação, respondeu: *No ano passado, foi trabalhado o bullying na escola. Foi falado que é sério estar chamando o outro de apelido: de gordo, de pretinho ou alguma coisa assim. [...] Foi dito também o que isso causa. As feridas abertas.*

Ainda que possa haver relação entre identidade étnico-racial e *bullying*, para Garcia (2009), trabalhar o racismo por meio do *bullying* pode ter algumas limitações, sobretudo pelo caráter psicologizante do *bullying*, que pode fazer com se privilegiem as motivações individuais, negligenciando-se as relações de poder e o contexto histórico e cultural produtor dessas relações e dessa violência em forma de *bullying*. Pode, ainda, ser uma forma genérica de falar dos processos de discriminação e racismo, transformando tudo em *bullying*, como parece ser a tendência da escola, que trabalha conflitos de gênero, raciais e de classe como *bullying*. Pode ser também, como destaca Barros (2011), se não privilegiar a dimensão individual e psicologizante, uma forma importante de problematizar o racismo e a discriminação, dando

[...] visibilidade a diversas modalidades de discriminação étnico-racial que ocorrem com crianças e adolescentes no contexto escolar. Pode permitir, inclusive, compreender conexões entre essa modalidade de violência com outras discriminações igualmente preocupantes. (BARROS, 2011, p. 12).

Ainda segundo o autor, é sempre importante notar que a discriminação e o racismo não são só um problema individual dos que o sofrem, mas um problema

de ordem social, cultural e histórico. Trata-se de politizar o *bullying*, mostrando que o racismo e a discriminação “[...] envolvem relações de poder e controle, além de estarem relacionados a processos histórico-sociais que apregoam o repúdio pela diferença.” (BARROS, 2011, p. 12).

Cabe salientar que, em nossa pesquisa, não percebemos nenhuma relação direta entre *bullying* e aluno indígena, mas, considerando que a escola associa *bullying* a conflitos de gênero, raça/etnia e classe (desigualdade social), pode-se inferir que, quando ela percebe um processo de discriminação e racismo contra um aluno indígena, a tendência seja trabalhá-lo na perspectiva do *bullying*, enfatizando a dimensão individual, ao invés de trazer a questão histórica, política e cultural.

Considerações finais

Os resultados mostram que os professores ainda lidam com os alunos indígenas com muita dificuldade de reconhecer suas diferenças. Apesar da presença de alunos indígenas nos anos finais do ensino fundamental, percebida por alguns professores, parte dos entrevistados afirmou não ter notado a presença de alunos indígenas, mostrando que esses estão sendo invisibilizados pelo currículo da escola. Já professores que disseram perceber a presença de alunos indígenas, quando perguntados como os tratavam, responderam que era de modo normal e *igual* aos outros, o que demonstra que a diferença é ignorada em nome de um suposto tratamento igual e normal, não se percebendo que, dessa forma, os sujeitos indígenas acabam sendo subalternizados, porque sua cultura e identidade são vistas sob a ótica da cultura hegemônica (branca, europeia, cristã...), tida como a normal.

Alguns professores ainda lembraram, durante as entrevistas, que os alunos indígenas possuem mais dificuldade para aprender, estabelecendo uma relação entre diferença e déficit. Portanto, observa-se, pela pesquisa realizada, que as identidades/diferenças indígenas no currículo dos anos finais do ensino fundamental, ao não serem percebidas pelos professores, serem tratadas de modo normal ou como se tivessem mais dificuldade de aprendizagem, são produzidas na perspectiva da subalternização.

Finalizamos o artigo reiterando que as formas de falar e lidar com os alunos indígenas presentes nas entrevistas dos professores não se devem a uma decisão deliberada deles. Elas são resultado do contexto que os produziu como professores, um contexto marcado, entre outros elementos, pelo colonialismo, pela colonialidade e, mais recentemente, também pelas avaliações externas homogeneizantes.

Referências

- APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p. 61-67, 2001.
- BACKES, J. L. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, p. 13-20, 2014.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 108-119, 2011.
- BARROS, J. P. P. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011, p. 1-14.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- COELHO, W. N. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 67-84, jan./mar. 2013.
- GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismos nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPEE, 2009, p. 1-15.
- GOMES, N. L; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. Movimento negro educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014.

FERRARI, A; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PACHECO, J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014.

PAVAN, R; PANIAGO, M. C. L; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional. **Acta Scientiarum. Education Maringá** v. 36, p. 165-175, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abril. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, set. 2014.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonilidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebimento em: 23/04/2015.

Aceite em: 21/09/2015.

Imprensa escrita e o imaginário sobre a violência escolar: um estudo a partir do jornal Folha de São Paulo

Press and imaginary about school violence: a study about the newspaper Folha de São Paulo

Joyce Mary ADAM¹

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a forma com que a imprensa divulga a violência de jovens e a violência ocorrida na escola. Propõe-se analisar ocorrências noticiadas no jornal, a Folha de São Paulo, no início dos anos 2000, ano em que se percebe o aparecimento de um número significativo de artigos e pesquisas que enfocam a violência escolar. Adota-se como referencial teórico a Sociologia do Imaginário, discutida por diversos autores, como Castoriadis (1986), Legros et al. (2007) e Taylor (2006), buscando analisar o imaginário sobre a escola e as interações que se processam na instituição escolar e seu entorno, nas notícias veiculadas sobre violência escolar.

Palavras-chave: Violência Escolar. Produção de Sentidos. Imaginário Social. Imprensa Escrita.

Abstract

This article aims to analyze the way in which the press discloses the violence of young people and the violence in school. It is proposed to analyze occurrences reported in the newspaper Folha de São Paulo, in the early 2000s, in which one perceives the emergence of a significant number of articles and research that focus on school violence. We adopt as a theoretical approach the Sociology of the Imaginary, discussed by several authors as Castoriadis (1986), Legros et al. (2007) e Taylor (2006), trying to analyze the imaginary about the school and the interactions that take place in the school institution and its surroundings, from the news about school violence.

Keywords: School Violence. Meaning Production. Social Imaginary. Press.

1 Professora Livre-docente da Universidade Estadual Paulista/Unesp. Acadêmicvisitor na Universidade de Cambridge-Uk/FacultyofEducatione UniversitéPicardie Jules Verne-França. Linha de pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Jovens e Violência. End.: Avenida 24 A, 1515, Rio Claro/SP. CEP 13506-900. Email: <joyce@rc.unesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 111-131	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A produção social da insegurança e o medo do crime, devido ao enfraquecimento dos laços sociais e à insegurança no emprego, aliados ao medo de falhar, são aspectos característicos do que alguns autores têm chamado de pós-modernidade (BAUMAN, 1998; SENNETT, 2006; TAYLOR, 2006). Outros autores, como Tavares dos Santos (2004), destacam o aspecto da chamada violência difusa, configurada nas micro violências que se processam no cotidiano, sem que se perceba sua existência, produzindo um modo de interação *naturalizado*.

Nesse contexto da violência difusa e do sentimento de insegurança social, Tavares dos Santos (2004), citando Bauman (1998) e Wacquant (2000), apontam para o crescimento, nos últimos vinte e cinco anos, da população de encarcerados e de todos os que obtêm a sua subsistência da indústria carcerária – a polícia, os advogados, os fornecedores de equipamento carcerário.

Colaborando ou legitimando o contexto social e político dominante têm-se os meios de comunicação, que contribuem para a criação de sentidos, a partir do que os diferentes grupos, que estão em interação na sociedade, defendem e estabelecem como regras e significados para sua atuação cotidiana. Nessa direção, o imaginário construído sobre os fatos do cotidiano resulta em representações sociais, que estabelecem o que é o certo e o errado, construindo as representações da violência e do que deve ser temido, assim como as formas de enfrentamento para essas situações.

Autores que têm se debruçado sobre a questão da juventude e da violência que a cerca, destacam aspectos tanto relacionados à questão econômica quanto à questão do rompimento de laços sociais e ausência de perspectiva de futuro como fundamentais nessa reflexão. Tal situação se torna mais agravante no caso de populações periféricas, que enfrentam a desigualdade social, o crescimento do crime organizado e a ausência de políticas públicas que favoreçam essa parcela da população.

O sentimento de insegurança propiciado pelo crescente avanço da violência social gera uma demanda por segurança, tornando essa preocupação cada vez mais visível, fazendo com que a mídia passe a se interessar por ela com mais frequência. No entanto, os acontecimentos tratados pela imprensa acabam sendo relativizados ou supervalorizados a partir do simbólico e do contexto social, produzindo uma cultura da violência (TONDATO, 2007).

Nesse quadro, a questão da *violência escolar* tem sido, atualmente, explorada por diversos pesquisadores, entre pedagogos, psicólogos e cientistas sociais, o que produziu, ao longo dos anos, diversas concepções que, direta ou indiretamente, englobam a temática. Como nos aponta Debarbieux (2001), a exploração da

mídia pelo assunto contribuiu para a criação do objeto, seja por colocá-lo em cena, seja por exagerá-lo.

A imprensa escrita e audiovisual ganha importância maior às vistas do referencial teórico do imaginário, à medida que atua na produção de sentidos, a partir do que diferentes grupos consideram e legitimam como verdade, como modo de atuação cotidiana. Esse imaginário que se constitui sobre os fatos cotidianos é responsável por instituir representações sociais que determinam formas de agir e de pensar.

Estudos sobre os efeitos da mídia, principalmente a televisão e sua contribuição para o cultivo do sentimento de insegurança e medo, foram destacados por Fernandez Villanueva et al. (2008) em estudo que aponta os efeitos das imagens violentas veiculadas pela televisão nos indivíduos. Diferentes estudos têm sido feitos, também, a respeito do discurso jornalístico e os diferentes tipos de violência, violência de gênero, violência de jovens e violências sociais. Nesse sentido, buscamos complementar essa discussão, tomando como objeto de análise a violência escolar e como a mídia impressa representa a escola e os eventos noticiados, analisando o imaginário que permeia tais representações.

Assim, o presente artigo objetiva analisar as diferentes concepções de violência de jovens e a violência ocorrida em espaço escolar, que a imprensa escrita divulga. Serão analisadas ocorrências noticiadas em um jornal de grande circulação no estado de São Paulo (SP), a *Folha de São Paulo*, em dois períodos centrais, que são os do início dos anos 1980, quando se considera que se consolida a massificação do Ensino Fundamental no Brasil, e do início dos anos 2000, quando se percebe o aparecimento de um número significativo de artigos e pesquisas que enfocam a violência escolar.

Para a coleta dos dados, buscou-se notícias em torno da violência escolar, com a finalidade de identificar alguns elementos, como, por exemplo, a caracterização dos atores envolvidos na ocorrência, o procedimento tomado pelas instituições abordadas (família, escola, polícia, etc.), bem como a abordagem linguística própria aos textos jornalísticos.

O clima de insegurança e medo, as condições socioeconômicas e alguns aspectos contemporâneos são destaques apresentados pelos jornais, sendo a imprensa, também, palco de disputas políticas, que se tornam importantes uma vez que se produzem e reproduzem em terreno simbólico (MARTIN-BARBERO, 2003). Assim, a análise dos dados foi feita utilizando-se o conceito de análise de conteúdo (BARDIN, 2000). Para tanto, foram traçadas categorias de análise, emergentes do próprio texto, a fim de compreender qual a relação desses acontecimentos com o simbólico, como são tratados pela imprensa e como essas representações produzem novos sentidos para um determinado grupo.

Violência e violência escolar: algumas reflexões

A questão da violência social, como já foi apontado, tem sido abordada de diferentes maneiras e encarada sob diferentes enfoques. A discussão que nos interessa mais de perto e que nos auxiliará na análise dos textos da imprensa sobre a violência escolar relaciona-se principalmente à produção do sentimento de insegurança. Castel (2010) destaca que, apesar de vivermos em sociedades que, sem dúvida, estão entre as mais seguras que já existiram, vivemos angústias alimentadas pela insegurança e pelo pânico. Tal sentimento de insegurança e de aumento da violência, assim como a intolerância com ações outrora consideradas como características da juventude, relaciona-se com o que é aceitável como comportamento de violência.

Mucchiell (2010) nos lembra que a definição do comportamento violento não é atemporal e nem cessa de evoluir em nossa sociedade, considerando que a discussão que hoje se faz sobre a violência se vincula ao fato de que nossa sociedade não suporta mais a violência, assim como não a legitima e não encontra sentido nela como proposta de ação no cotidiano.

A violência pode ser conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica, contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. Segundo Gilberto Velho (2000), a violência não se limita ao uso da força física. Afirma, ainda, que a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro. Assim, o que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos, que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, destaca-se que a discussão do termo *violência* não se restringe simplesmente à violência física, mas se refere também à violência psicológica, moral ou simbólica, que, no dizer de Bourdieu (1989), embora não agredindo o físico, se faz no plano da significação. Tal reflexão vincula-se estreitamente à noção de arbitrariedade cultural e é muitas vezes imperceptível aos olhos de quem não faz parte do mesmo universo. Pode ser exercida por diferentes instituições, como o Estado, a escola, a igreja, a mídia, etc. A violência simbólica só consegue ser exercida com o consentimento do indivíduo ou grupo dos que não querem saber que estão sujeitos a ela, ou a exercem.

Ao tentar clarear a conceituação de violência para discutir a violência no âmbito escolar, Debarbieux (2002) traz diferentes autores, como os que estão

destacados a seguir. Referindo-se a Bonafé-Schmitt, Debarbieux (2002) faz uma diferenciação entre violência e incivilidade. Considera que utilizar o termo violência ao se referir a uma amplitude de fenômenos, como agressão física, extorsão, vandalismo e o que é conhecido como incivilidade: linguagem rude, humilhação, xingamentos, é não utilizar bem o termo. Na definição limitada, considerada por Ballion (1999 apud DEBARBIEUX, 2002, p. 62), há violência “[...] quando há abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences.” Chesnais (1981 apud DEBARBIEUX, 2002) considera que o termo violência deve se ater ao seu núcleo bruto, que implica violência física grave, homicídio, estupro, danos físicos, roubo ou assalto armado. Tais concepções se limitam à concepção de violência restrita ao código penal e ignoram as pequenas violências do cotidiano, a violência silenciosa que se constrói no cotidiano, que levam a outras violências maiores. Além disso, a partir de tais considerações, as políticas preventivas de violência acabariam por se circunscrever em repressão mais do que à prevenção, corroborando com o que afirma Devine (2002):

Tudo isso nos leva de volta ao problema da definição, ao problema de o que, precisamente, queremos dizer por violência. É importante que nos demos conta de que as pesquisas e os programas de intervenção direcionados à redução imediata dos níveis de violência juvenil quase sempre enfocam a violência interpessoal direta que, tradicionalmente, é definida como os atos deliberados, por parte de crianças, adolescentes ou jovens adultos, que representam ameaça ou que vem a resultar em danos corporais graves ou morte. A limitação dessa definição é que ela situa o *locus* da violência precisamente no nível individual. (DEVINE, 2002, p. 219).

No Brasil, destacamos os trabalhos realizados por Sposito (2001), que aponta que é possível considerar os anos 1990 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, que englobam agora não só atos de vandalismo, mas, também, práticas de agressões interpessoais. Por outro lado, a autora afirma que, nem sempre os índices de violência no meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atingem os jovens. Em artigo de 2001, Sposito(2001) apresenta um balanço das pesquisas sobre violência escolar no Brasil, destacando que a relação conflituosa entre alunos e professores tem gerado um medo constante entre professores, que apelam para a segurança policial, o que afeta a qualidade da interação e o clima escolar.

De qualquer modo, observa-se que o medo de uma potencial situação em que a *violência* se manifeste, assim como o medo da perda do controle e da autoridade nas instituições escolares, tem levado as escolas e os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais a uma crescente proposição de medidas, no sentido do endurecimento de regras, normas e punições, a comportamentos considerados como de violência ou indisciplina.

No contexto das diferentes discussões atuais sobre violência, violência escolar e criminalidade, a imprensa tem dado destaque frequente a eventos que são categorizados como violência escolar e que vão de atos de indisciplina e incivildades até atos de real violência, o que pretendemos elucidar melhor a partir das análises a ser feitas.

Imaginário social, os textos jornalísticos e a produção de sentidos: algumas reflexões

Njaine e Minayo (2002, p. 286), em artigo em que discutem o discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade, utilizam uma frase bastante significativa para interpretar a atuação da mídia, afirmando que: “[...] a mídia não cria preconceitos, julgamentos ou verdades, mas absorve o imaginário social, revestindo-o de uma roupagem especial, tecnicamente sofisticada e específica para agradar aos mais diferentes segmentos sociais e aos mais variados gostos.”

Tomando essa afirmação, a reinterpretemos para o texto jornalístico, no sentido de que consideramos que, ao mesmo tempo em que ele absorve o imaginário social, o reveste ideologicamente, recriando esse imaginário, legitimando interpretações que vão ao encontro de políticas e práticas sociais contrárias à valorização da cidadania e de solidariedade.

A definição de imaginário social é essencial para a compreensão de seu papel na construção das instituições e das relações que se estabelecem em seu interior, assim como na produção dos sentidos.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões sobre o conceito do imaginário social e sua contribuição à análise em questão neste artigo.

O imaginário social, na concepção de Taylor (2006), não é apenas ideologia, mas define conceitos e práticas que caracterizam os diferentes contextos históricos econômicos e sociais. Destaca que a modernidade, tanto em sua origem como na atualidade, com suas múltiplas modernidades, deve ser compreendida a partir dos diferentes imaginários sociais construídos.

Outro autor que trabalha com o conceito de imaginário e sua importância para a compreensão das instituições é Castoriadis (1986). Esse autor fala sobre o significado do imaginário na constituição das instituições, juntando imaginário e funcionalidade como elementos complementares nesse processo: “A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1986, p. 159). Aponta a presença do imaginário nas ideias expressas por Marx (apud CASTORIADIS, 1986) quando ele se refere ao fetiche da mercadoria como elemento importante para o funcionamento efetivo da economia capitalista, apesar de considerar que, para o referido autor, esse imaginário tem um papel limitado. Assim, Castoriadis (1986) vem reafirmar o papel do imaginário na constituição das estruturas da sociedade, a partir da ação humana:

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas ‘reais’ que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver esses problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que esses problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem resolver, em função de um imaginário central da época ou da sociedade considerada. (CASTORIADIS, p. 162, grifo do autor).

Tais palavras chamam a atenção para o poder do imaginário, tanto em relação aos problemas reais criados em cada época como à sua resolução, a partir do imaginário. Assim, o imaginário não é só constituinte do problema, como também está presente nos encaminhamentos dados pela sociedade, os quais legitimam as ações correspondentes.

A imprensa constitui-se, ao lado de outras formas de comunicação, em veículo de produção de sentidos em que o imaginário e as representações sociais estão presentes. As vítimas, os heróis, os algozes, os padrões de interação social e institucional estão presentes nas linhas e entrelinhas, instituindo uma rede social simbólica vivenciada pelos diferentes grupos sociais e diferentes grupos de poder que a imprensa capta, interpreta e reinterpreta.

O sentimento de insegurança e a produção do medo na sociedade têm nos textos jornalísticos um referencial significativo, constituindo-se em fonte importante de análise. Martin-Barbero (2003) expõe sobre a importância da

comunicação e da cultura como campos primordiais de batalha política, por produzirem uma batalha no terreno simbólico. Essa batalha no terreno simbólico, em nossa maneira de ver, se expressa no imaginário social implícito nos discursos e imagens, que circulam na mídia produzindo e legitimando sentidos para os diferentes eventos cotidianos.

Nessa linha de pensamento é que se propõe a análise do texto jornalístico sobre a violência que acontece no espaço escolar, buscando a produção de sentidos, que contribui para a construção da rede social simbólica e o imaginário social vivenciado pelos diferentes grupos em interação.

A questão da violência na escola, embora esteja presente há muito tempo, principalmente, por meio dos rituais de iniciação, se restringia a uma violência aceita, como reforço do pertencimento a um mundo previamente estabelecido e fechado, o da academia ou da educação, como espaço restrito às classes dominantes. Debarbieux (2001) destaca o efeito da democratização da educação, do acesso à escola de camadas da população antes excluídas desse processo, promovendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de ingresso em um mundo antes proibido, mas, também, o desvelamento dos conflitos entre os que chegam e a instituição tradicional de então:

A chegada de novos públicos, até então à margem do segundo grau, produzia novas formas de desordem: a ‘bagunça anômica’. As dificuldades de manutenção da coesão social tiveram por consequência o enfraquecimento da consciência comum, concentrando-se na bagunça tradicional. A democratização do recrutamento escolar não corresponde necessariamente a uma verdadeira democratização da escola. Torna mais visível os bloqueios do sistema às crianças de certos subgrupos movidos pelo desejo de mobilidade social: a integração no sistema pedagógico tradicional é difícil para esses novos públicos e a desordem, longe de ser uma ‘anomia normal’, se torna progressivamente menos tolerada, tendo por corolário o reforço das punições.

[...] Uma escola que se massifica é uma escola que põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça. (DEBARBIEUX, 2001, p. 165, grifos do autor).

A escola, como instituição social, constrói-se a partir de imaginários que dão significados a ela e que estabelecem modelos de comportamento e modos de interação. O estabelecimento de regras e os modelos comportamentais, conforme as regras, resultam de práticas coletivas sancionadas e legitimadas

pelos grupos e que estão em sintonia com os contextos históricos, e isso, com a escola, não é diferente.

A afirmação de Debarbieux (2001), de que a democratização do recrutamento escolar não corresponde necessariamente a uma verdadeira democratização da escola, vem ao encontro do que afirma Taylor (2006) acerca de que nosso imaginário social ou nossa autoimagem de cidadãos iguais, em um Estado democrático, pode ser falso no sentido de ocultar certas realidades cruciais, como a da exclusão.

[...] si entendemos esto como algo más que um principio legitimador, es decir, si lo imaginamos como uma realidade plenamente efectiva, lo que hacemos es falsear la realidad, desviar la mirada para no ver los diversos grupos de excluidos o desposeídos, o imaginar que son los únicos responsables de su situación. (TAYLOR, 2006, p. 212).

Taylor (2006) apresenta a questão de que o que imaginamos pode ser algo novo, construtivo, algo que abra novas possibilidades, mas também pode ser pura ficção, que esconde ou oculta certas realidades cruciais como, por exemplo, nossa autoimagem de cidadãos iguais em um Estado democrático que ignora a exclusão e a desigualdade de nossa sociedade.

A instituição escolar e a imagem que se constrói dela podem expressar interpretações sobre sua estrutura e as relações entre os diferentes atores que estão envolvidos no processo educacional. Imaginar que a escola é democrática, como instituição, e que os alunos, famílias e comunidade é que muitas vezes não se encaixam no que ela, a princípio, *deve ser*, nos faz cair no imaginário de uma escola igualitária e justa e os que não se adaptam é que são os desajustados. Nesse imaginário, a boa escola é a do *pulso firme*, das regras e normas rígidas e repressivas, e o núcleo gestor competente é o que garante a *segurança* e a estabilidade. O destaque para as situações de violência extrema, com enfoque criminal e sensacionalista, em detrimento de discussões que enfoquem a violência simbólica institucional ou as situações de indisciplina e incivildades, mais comuns nesse cotidiano da escola, pode criar imagens falsas do verdadeiro problema, político e social, que enfrentam as escolas hoje.

É nessa medida que procuramos compreender qual é o imaginário veiculado nos textos jornalísticos ao apresentarem e refletirem sobre a violência social e a violência escolar. Buscamos compreender a produção do sentimento de insegurança, do medo do outro – que, no caso das escolas, tem se constituído no medo dos alunos, das famílias dos alunos e do entorno da escola – que se materializa no texto pela caracterização dos eventos noticiados sobre a instituição escolar.

Imaginário e produção de sentidos sobre violência escolar no jornal folha de São Paulo

Iniciamos a pesquisa em jornais, pela *Folha de S. Paulo*, por meio do Acervo Folha, disponível *on-line*, tendo como alvo notícias veiculadas no início dos anos 2000, que abordassem a temática violência escolar.

No acervo foi possível realizar a pesquisa das notícias, delimitando um período de tempo e um grupo de palavras-chave. Foram utilizadas palavras como violência, escola, polícia, vandalismo, medo, insegurança e outros termos relacionados, a fim de ampliar as possibilidades da pesquisa.

Procurou-se analisar as notícias agrupando-as de acordo com a ênfase dada pelo jornal, conforme registro de agressão de alunos contra colegas e contra professores, ataques à escola por pessoas de fora da escola ou vandalismos praticados por alunos. A seção do jornal onde são apresentadas as notícias foi considerada um aspecto importante, pois se é noticiada na parte de educação supõe-se que seja um problema a ser tratado nesse âmbito, se é noticiada na parte de segurança ou outra relacionada a órgãos de justiça ou de crimes parte-se do princípio de que a notícia terá forte ênfase relacionada a essas questões. Formam o corpus da pesquisa 46 notícias, referentes ao ano 2000 e 2001.

Realizou-se uma primeira leitura das notícias-com a finalidade de conhecer o material coletado e suscitar hipóteses para a análise. O conteúdo dos jornais, as mensagens em linhas e entrelinhas retomam o contexto do noticiado. Utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo para analisar o texto das notícias, investigando quais percepções são apresentadas ao leitor e quais sentidos se produzem nessa comunicação, como destaca Bardin(2000):

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 2000, p. 32).

Dessa forma, após uma primeira leitura do material, podem-se perceber alguns elementos, personagens e cenários que, geralmente, aparecem vinculados ao acontecido. Da escola temos a direção, professores, funcionários e alunos, em contrapartida, a presença da família e da polícia. De um lado, temos as ocorrências que contam atos violentos, compreendendo agressões físicas

(homicídios, brigas), assédio (ameaças, bullying), roubos e furtos, invasões e depredações. De outro lado, temos as notícias de cunho político, que abordam problemas referentes à violência escolar, bem como apresentam propostas e ações tomadas pelas instâncias educativas. Dentre as instituições destacam-se, além das instituições escolares, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), UDEMO (Sindicato dos Diretores), Apeoesp (Associação de Professores), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ONU (Organização das Nações Unidas), etc.

Foram encontrados também, nas ocorrências, dados estatísticos que apontam para o aumento ou queda da violência nas escolas e, ainda, notícias declarando um *surto de violência* em determinada região, geralmente, em bairros mais pobres e/ou periféricos.

Seguindo a proposta da análise temática de Bardin (2000), depois da leitura fluante, passamos ao processo de categorização. O processo de categorização consiste em verificar qual o sistema de organização dos elementos e personagens discutimos e compreender qual seu sentido diante do contexto apresentado.

Realizamos uma pesquisa de contagem de palavras para verificar quais eram os termos que mais apareciam nas notícias e, dentre eles, destacamos: escola (45); violência (37); aluno (34); segurança (24); polícia (15); drogas (12); e família (4). A partir daí, passou-se a selecionar as notícias em que aparecia a palavra escola associada à palavra violência. Como complemento observou-se, associados às notícias que se referiam à escola e violência, os sentimentos de insegurança, agressividade, medo, etc., que são os componentes de *unidades de contexto*, que serão definidos a seguir.

Foram criadas, então, as primeiras categorias, a partir dos trechos das notícias selecionadas, compondo as unidades de registro (BARDIN, 2000). A violência fora das escolas, as condições socioeconômicas das comunidades e a cultura organizacional da escola, aspectos que permeiam as notícias selecionadas, também foram foco de análise, como *unidade de contexto*, para codificar a *unidade de registro* (BARDIN, 2000, p. 107). Essa autora observa que, para compreender melhor determinadas mensagens, “[...] unidades de registro [...]”; há a necessidade de compreendê-las em seu contexto, que seriam as “[...] unidades de contexto [...]”.

As categorias referem-se às instituições envolvidas: família, escola, polícia (militares, civis e outros agentes de segurança) e governo (instâncias educacionais públicas), e foram vistas diante de quatro aspectos relativos a essas instituições: prevenção/precaução (na possibilidade do diálogo e socialização); ação/combate (projetos e criação de normas); ação/punição (advertências, expulsões, encaminhamento a órgãos responsáveis).

No que se refere aos envolvidos no ato da violência, sejam eles aluno, professor, morador da comunidade, etc., foram destacados os seguintes aspectos: ação/agressão (brigas, homicídios, suicídios, assédio, vandalismo, roubos/furtos); ação/coletivo (agenciamento de gangues, uso de armas e tráfico de drogas); medo (insegurança, evasão, exclusão) e apatia.

A relação entre as instituições e os procedimentos tomados frente ao ato violento trata-se de um elemento considerado pelo jornal e traduz as mensagens que são emitidas aos leitores, carregadas de sentido.

Podemos compreender, por exemplo, a responsabilidade atribuída à gestão da escola e ao governo como uma resposta à demanda social de segurança e da qualidade no ensino. Atribui-se à direção, de forma simbólica, o grau máximo de autoridade no âmbito escolar, na qual o discurso do jornal espera desse grupo um posicionamento quanto às questões da violência e da insegurança social. O imaginário presente é o de que uma direção forte e a presença da polícia na escola são as soluções para um controle maior do espaço escolar e a diminuição da violência escolar, como ilustram os seguintes excertos das notícias veiculadas:

A falha na segurança escolar já fez quatro vítimas de espancamento em colégios públicos de Ribeirão nos últimos cinco dias. Anteontem, dois alunos foram agredidos na Alberto Santos Dumont, no Sumarezinho, zona oeste. (TOMICIOLLI, FOLHA RIBEIRÃO, 25 mar. 2000, p. 2).

As discussões quanto à presença ou não da polícia, em meio escolar, são abordadas por diversas notícias, sendo vistas, de um lado, como figura de segurança, na defesa e prevenção de atos violentos, e, de outro, sua presença permanente na escola desperta um sentimento apreensivo para alunos, pais e funcionários (representação simbólica da polícia como proteção, mas também como repressão). Quando não, são apontadas as falhas organizacionais e a falta de recursos para aumentar o policiamento.

Das dificuldades encontradas na relação entre a polícia e a escola e a polícia e a comunidade, alguns procedimentos são tomados pela escola a fim de garantir a segurança. As notícias apresentam medidas e proposições, como o uso de detectores de metal, uso de câmeras de segurança, cancelamento de aulas noturnas (no período noturno, a escola está mais vulnerável a invasões, agressões e outras ilegalidades) e outras normas e atribuições a fim de evitar que os problemas de fora atinjam a escola. Além disso, há a chamada às famílias para maior participação dos pais na vida dos alunos como uma forma de prevenção, conforme ilustra a notícia a seguir:

Segundo o coordenador da Segurança Escolar de Ribeirão Preto, além 'do policiamento preventivo e repressivo imediato' para tentar diminuir a violência nas escolas, a polícia promove programas educacionais a alunos. Um dos programas citados por ele é o Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas), destinado a alunos da 4ª série. 'É para ensiná-los a dizer não às drogas. É uma semente que estamos plantando hoje e colheremos o fruto muito em breve'. 'Para ele, uma das medidas que diminuiria a violência nas escolas é a maior participação dos pais na vida escolar dos filhos. 'Uma pergunta que eu sempre coloco é: será que todo pai observa a bolsa de seu filho quando ele chega em casa?' (FOLHA DE SÃO PAULO, folha RIBEIRÃO, 27 abr. 2001, p. C1, grifo do autor).

Existe, pois, um imaginário em torno dos órgãos de segurança, no sentido de que eles representam um instrumento forte no combate à violência escolar. Essa compreensão expressa a ideia de que a produção da violência se encontra somente fora da escola. Sem dúvida que, para a repressão da violência social no entorno da escola, os órgãos de segurança são instrumentos importantes, mas não os únicos. A referência à ação dos pais, nessa notícia, é mais uma demonstração de que o imaginário presente é o de que a violência é trazida de fora da escola somente. A ação da polícia na escola, que ocorre por meio de cursos, que é outro aspecto dessa notícia, pode significar uma proximidade que promove a possibilidade de confiança e proteção mas acaba por representar uma imagem de proximidade com a repressão policial também.

Outra questão que nos parece pertinente discutir diz respeito ao processo de evasão dos alunos de escolas consideradas violentas, devido ao clima de insegurança que atinge a população. Esse clima de insegurança, nas notícias dos jornais, está geralmente ligado à transferência de alunos para outras escolas e/ou bairros ou, ainda, alunos que desistem de estudar, considerando a falta de expectativas e o medo.

Notícias alarmantes e que incluem a violência no entorno da escola mostram um conflito de atribuições entre órgãos vinculados à educação com órgãos vinculados à repressão policial. A notícia reproduzida a seguir traz tanto uma ideia alarmista ao utilizar o termo *surto de violência* como, também, o conflito citado:

Um surto de violência nas proximidades de escolas públicas de São Paulo deixou cinco pessoas feridas

a tiros e uma garota morta nos últimos dez dias. O número de tentativas de homicídio (cinco) nesse período quase alcança os sete casos do ano passado inteiro—representam 71% das ocorrências de 99. Em 99, além dos homicídios tentados, a polícia registrou seis assassinatos, 133 casos de alunos feridos em brigas e apreendeu 16 armas de fogo, segundo a Secretaria da Segurança Pública. A alta das últimas duas semanas bate março de 99, quando dois estudantes morreram baleados e houve uma tentativa de homicídio. A Secretaria de Estado da Educação não quis comentar os casos de crimes nas escolas, alegando que o problema é de competência exclusiva da Secretaria da Segurança Pública. (FOLHA DE SÃO PAULO, Cotidiano, 25 mar. 2000).

Essa notícia, apesar de se referir a crimes no bairro onde a escola se situa, utiliza a expressão *casos de crimes nas escolas*, produzindo um sentido equivocado da questão e reforçando o imaginário da insegurança que se estende automaticamente do entorno para o interior da escola, sem análises mais aprofundadas.

Mesmo quando a notícia refere-se a pesquisas promovidas por instituições como a UNESCO, a ênfase é para a violência criminal, como pode ser observado na notícia reproduzida a seguir:

A UNESCO também está interessada em quantificar os atos de vandalismo e depredação, o tráfico e a utilização de drogas no ambiente escolar e a violência sexual entre os alunos. Os questionários da pesquisa, intitulada ‘Violência nas Escolas—Um Termômetro da Violência Escolar’, serão aplicados inicialmente nas 111 escolas que aderiram ao programa ‘Todos Pela Paz’, parceria entre a UNESCO e o governo do Estado. O programa, que começou a funcionar no fim de semana passado, prevê que as escolas participantes fiquem abertas aos sábados e domingos para a realização de programações culturais e de lazer, atendendo um público com poucas opções de atividades. O ‘Todos Pela Paz’ surgiu a partir da constatação de que os maiores índices de mortes violentas ocorrem entre jovens de 16 a 24 anos, faixa etária que teria também o maior percentual de autores de crimes no Estado. (GRILO, FOLHA DE SÃO PAULO, Cotidiano, 29 ago. 2000, p. C5, grifos do autor).

Os aspectos da violência simbólica ou da *violência difusa*, como conceitua Tavares dos Santos (2004), mesmo sendo veiculados no programa *Todos pela Paz*, não trazem para reflexão do leitor o cotidiano da escola em termos das relações que se estabelecem em seu interior. Não estão presentes, como processo de reflexão, os diferentes preconceitos e estabelecimentos unilaterais de regras e as dificuldades originadas por um imaginário a respeito dos alunos, famílias e comunidade, que os coloca em lados opostos. A própria questão apresentada como origem do *Todos pela Paz* enfatiza a questão da criminalidade.

As famílias são descritas, em geral, como fragilizadas, seja a partir de suas condições econômicas, de sua estrutura de vida, ou de como participam da escola. A possibilidade de diálogo aparece com frequência vinculada aos projetos de socialização (exemplo: a escola permitir o uso das quadras de esportes pela comunidade, projetos que propõem a abertura da escola nos finais de semana, etc.).

Os ataques a professores, também, aparecem noticiados e reafirmam a fragilidade da escola e dificuldade dos professores e gestores em lidar com o problema. O imaginário de que o professor deve se mostrar forte, e não se deixar dominar pela situação de insegurança ou sucumbir à pressão da violência presente no entorno da escola, está presente na seguinte notícia:

O vigia Adirlei Remundine, 22, que estuda na primeira série do ensino médio, decidiu transferir sua matrícula de uma escola no Campos Eliseos para um supletivo na região central neste ano. Ele tomou a decisão após estudar em três escolas diferentes nos últimos quatro anos. Durante esse período, ele frequentou as escolas Dom Alberto José Gonçalves, Alberto Santos Dumont e Professora Amélia dos Santos Musa. 'Não existe condições de estudar nessas escolas no período da noite. É muita confusão e o tráfico de droga é visível dentro e fora dos colégios', diz o vigia. Ele diz acreditar que o clima de insegurança também influencia no rendimento dos alunos e na qualidade do ensino. Para o vigia, muitos professores têm medo dos alunos e acabam facilitando as avaliações. (BRAGHETO; SASTRE. FOLHA DE SÃO PAULO. Folha Ribeirão, 12 jan. 2000, p. 1, grifo do autor).

As notícias de cunho político discutem propostas e projetos que visam acabar com a violência nas escolas e atuam na produção de pesquisas, no sentido de conhecer como o fenômeno está colocado em determinada região, qual a variação e os tipos de violência. A UDEMO aparece nas notícias,

revelando sua autoridade e legitimidade frente às demais instâncias. Essa entidade é responsável por grande número das pesquisas sobre a violência escolar. As propostas se orientam no sentido de gerar novas possibilidades de inserção dos jovens na sociedade, afastando-os da violência e da criminalidade, como, também, projetos de conscientização contra a violência (por exemplo, elaboração de trabalhos sobre o bullying) e de valorização da escola.

A notícia que será destacada a seguir mostra que a ênfase dada pela UDEMO é nas ações de instituições fora da escola, tais como família, comunidade e polícia. Ações que reflitam sobre os processos de interação no interior da escola e propostas que analisem a escola como produtora e reprodutora de violência simbólica dificilmente são encontradas.

Do total de escolas pesquisadas pela Udemo no Vale do Paraíba, 84% disseram estar desenvolvendo algum tipo de projeto com o objetivo de reduzir a violência escolar. Na pesquisa, a sugestão mais apresentada pelas escolas para acabar com a violência foi a ‘valorização da escola e o envolvimento de pais, alunos e comunidade’ (54,84%). Em segundo lugar, aparece ‘policciamento permanente’ (38,71%). ‘Nosso cliente é a sociedade. Se ela quer que a gente vá até a escola, então iremos’, disse o tenente-coronel Celso Carlos de Camargo, comandante da PM em São José. Ele afirmou que vai aumentar o número de carros nas rondas escolares (atualmente há quatro carros na ronda em São José). Outras sugestões das escolas, entre as 17 apresentadas, foram o uso de uniforme (38,71%), alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (32,26%), contratação de vigias (32,26%), implantação de um programa de renda mínima para famílias carentes (25,81%) e construção de centros de lazer (19,35%). (SILVA. FOLHA DE SÃO PAULO - FOLHA VALE, 12 fev. 2000, p. 1, grifos do autor).

Ainda nesse raciocínio, o imaginário que a escola tem de si mesma é que ela é uma “[...] ilha de virtudes rodeada de ignorância” (DUBET; DURU-BELLAT, 2000, p.19), como se pode observar também no texto que é destacado a seguir.

Para a polícia, a prefeitura e o Estado, a violência apontada por pais de alunos de escolas das regiões sul e leste de

São José dos Campos não está localizada no interior das unidades, mas sim nos próprios bairros. A secretária municipal da Educação, Maria América Teixeira, disse, por meio de sua assessoria de imprensa, que não há registros de violência dentro das escolas. A secretária informou que os pedidos de transferências representam casos isolados e que as 11 escolas municipais de bairros da região sul, por exemplo, têm uma fila de espera com 3.185 estudantes. (FOLHA DE SÃO PAULO. Folha Vale, 27 abr. 2001).

Muito raramente encontram-se notícias em que há destaque para a ação de professores ou diretores que tomaram atitudes no sentido de mudar a história das escolas, como a que é reproduzida a seguir. Em geral, a ênfase é para situações de violência criminal e pouca reflexão sobre os aspectos que geram os conflitos e que levam a esse tipo de violência extrema.

A rotina da Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteadado, na Vila Brasilândia (zona norte de São Paulo), mudou completamente quando Eliane Bernardo de Melo, 51, assumiu em 88 o cargo de diretora. As pichações, a insegurança e as brigas diárias deram lugar a uma escola limpa onde, segundo os alunos, há mais respeito. De exemplo da violência, a escola passou a ser considerada por entidades de defesa da paz um símbolo de luta. Alunos, funcionários e professores concordam que a mudança começou pela atitude da nova diretora. (FOLHA DE SÃO PAULO. Cotidiano, p. C8, 09 jul. 2000).

Essa notícia destoa da maioria das outras veiculadas, pois o que se observa é, de um lado, a cobrança de ações, predominantemente, de repressão por parte da escola ou da polícia e, do lado dos órgãos ligados a secretarias de educação e outras entidades, uma pressão da imprensa por essas ações e uma atitude defensiva e menos propositiva dos primeiros. Tal aspecto vem corroborar com a ideia de que a imprensa, ao não ter como foco central uma real análise da problemática, que provoque os leitores a refletir sobre a complexidade das relações intra e extra-ambiente escolar, supervaloriza a violência mais conectada ao crime e reforça o sentimento de insegurança, assim como medidas mais repressivas que preventivas.

Conclusões

Procurou-se, ao longo da pesquisa, apresentar algumas concepções sobre violência e violência escolar e identificar como a imprensa, mais especificamente o jornal Folha de São Paulo, se refere e como descreve as situações e consequências da violência escolar.

Considera-se que a mídia atua como um dispositivo de poder, uma vez que relativiza os acontecimentos conforme interesses diversos, e que sua comunicação é criada e opera por meio de símbolos, que são interpretados pelos indivíduos, gerando diferentes compreensões, mas que, de certa maneira, expressa e reforça o sentimento de insegurança social.

Conclui-se que a forma como a questão da violência escolar é tratada pela mídia acaba inflando o conceito, supervalorizando as situações mais graves e vinculadas ao crime, contribuindo com a produção do sentimento de insegurança social, formando um imaginário sobre a violência escolar que leva a discussão para o estabelecimento de medidas repressivas, mais que educativas.

Ao desfocar a discussão da violência escolar, orientando-a tanto para a insegurança e criminalidade como para um olhar somente para fora da escola, a imprensa não contribui para que as questões que originam violências e incivildades no interior da escola tenham espaço significativo de reflexão. O imaginário de uma escola justa e *ilha de virtudes cercada de ignorância*”, como definem Dubet e Duru-Bellat (2000, p. 19), e o imaginário sobre os alunos, famílias e o entorno da escola como única fonte da citada violência, contribuem para que medidas repressivas sejam consideradas as únicas possíveis. Apesar de se ter observado, nas notícias veiculadas, as mútuas responsabilizações entre poder público, polícia, escola e sociedade, pouco se percebem discussões que evidenciem a complexidade e como o imaginário social criado por essas instituições orientam as conclusões e propostas de como enfrentar a questão da violência escolar.

Como foi destacado, a partir de diferentes estudos, a crescente demanda social por segurança e os destaques dados pela imprensa às situações de violência nas escolas, resultam em um sentimento do aumento desse tipo de violência, exigindo do poder público novas medidas frente ao problema, ao mesmo tempo em que se espera das instituições escolares novas possibilidades de ensino-aprendizagem, maior socialização, relação com a comunidade, etc., a fim de reduzir fatores que contribuem para a violência. Faz-se necessária a compreensão da real questão da violência que permeia o cotidiano escolar, no sentido de elaborar ações e políticas nesse contexto e não no contexto do alarmismo que, muitas vezes, está presente na mídia.

O imaginário que orienta um grupo social, o qual a mídia reproduz ou que ajuda a produzir, é, ao mesmo tempo, gerador dos problemas da violência e o caminho para criar novas possibilidades para o enfrentamento e prevenção da violência escolar, dependendo dos valores e princípios veiculados.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2000.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRAGHETO, A.; SASTRE, A. Violência afasta estudantes de escolas de periferia de Ribeirão. Folha de São Paulo. Folha Ribeirão, 12/01/2000, p. 01. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/01/12/68>>. Acesso em jan. 2012.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da Questão Social**. 5. ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.
- DEVINE, J. A Mercantilização da Violência Escolar. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin Démocratique**. Paris: Éditions Du Seuil, 2000.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. et al. Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. **Comunicación y Sociedad**. Madrid, v. XXI, n. 2, p. 85-113, 2008.

GRILO, C. Unesco pesquisa violência escolar. Folha de São Paulo, Cotidiano, 29 ago. 2000, p. C5. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2908200016.htm>>. Acesso em: mar. 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Diretora muda rotina da escola. Caderno Cotidiano, 9 jul. 2000, p. C8. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/07/09/15>>. Acesso em: fev. 2011.

LEGROS, P. et al. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MUCCHIELLI, L. Notre Societé est-elleplus Violente? **Revue Sciences Humaines. Les Grands Dossier**, Paris, número 18 mars-avril, 2010. Disponível em: <http://www.scienceshumaines.com/notre-societe-est-elle-plus-violente_fr_25031.html>. Acesso em: 29 nov. 2010.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 7, n. 2, p. 285-297, 2002.

SENNET, R. **La Cultura Del Nuevo Capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

SILVA, J. B. Pesquisa da Udemo mostra que violência se estabiliza, mas ações das gangues preocupam. Folha de São Paulo, Folha Vale, 12 fev. 2000, p. 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/02/12/69>>. Acesso em: fev. 2011.

SILVA, J. M. P.; SALLES, L. M. F. Imaginário, cultura global e violência escolar, **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, jan./jun.2010.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-12, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

TAYLOR, C. **Imaginários Sociais Modernos**. Barcelona: Paidós, 2006.

TOMICIOLI, A. R. Ribeirão soma 4 agressões em escola. Folha de São Paulo. Folha Ribeirão, 25 mar. 2000, p. 2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ribeirao/ri2503200001.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

TONDATO, M. P. Violência na mídia ou violência na sociedade? A leitura da violência na mídia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, abr. 2007.

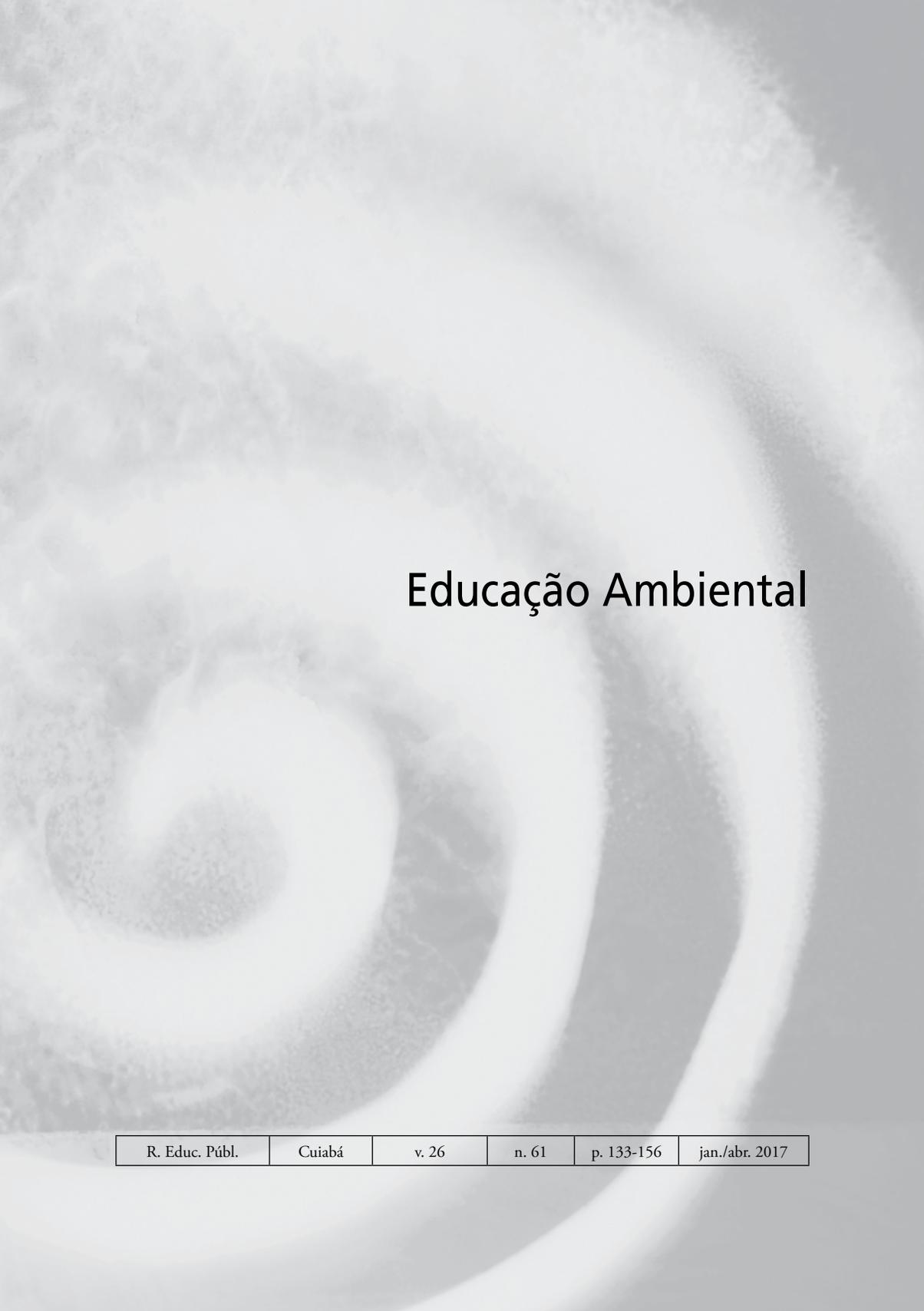
VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 11-25.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora REVAN, 2007. (Coleção Pensamento Criminológico, 6).

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

Recebimento em: 09/02/2015.

Aceite em: 18/05/2015.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 133-156

jan./abr. 2017

Representações Sociais dos idosos sobre a experiência vivida nas transformações ambientais

The elderly's social representations of the experiences lived throughout environmental changes

Franciely Ribeiro dos SANTOS¹
Ademir José ROSSO²

Resumo

Este artigo analisa as representações sociais (RS) dos idosos sobre as transformações socioambientais do município de Ponta Grossa-PR nos últimos 50 anos. Tem como objetivo identificar e compreender as representações de homens e mulheres idosos com o espaço vivido. A coleta de informações ocorreu mediante entrevistas abertas, recorrentes e de caráter narrativo. As informações foram analisadas pelo *software* ALCESTE. Duas categorias foram delimitadas quanto à representação do espaço, as quais se objetivam com o predomínio do sexo feminino acerca do micro e do mesoambiente, e do sexo masculino relacionado ao meso e ao macroambiente.

Palavras-chave: Idosos. Representações Sociais. Identidade. Educação Ambiental.

Abstract

This article analyzes the elderly's social representations of the socio environmental transformations that have occurred in the city of Ponta Grossa, PR over the last 50 years. It aims to identify and understand the representations of elderly men and women regarding the space they have lived in. The collection of data occurred via open and recurrent interviews, following a narrative path. The data was analyzed by the ALCESTE software. Two categories were defined, regarding the representations of space, dealing with the female gender on micro and mesoenvironments, and the male gender on meso and macroenvironments.

Keywords: Elderly. Social Representations. Identity. Environmental Education.

1 Doutora em Educação. Bolsista CAPES e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participa do Grupo de Pesquisa Questão Ambiental, Gênero e Condição de Pobreza. End.: Rua Olga Aleda Cavagnari, 447, Jardim Carvalho, Ponta Grossa/PR – CEP: 84015-812. Tel.: (42) 98406-6743. *Email:* <francielyribeirosantos@gmail.com>.

2 Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando no estágio supervisionado na Licenciatura de Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa/PR. *Email:* <ajrosso@uepg.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 135-156	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A crise ambiental, como crise de conhecimento, mantém estrita ligação com a educação, em seu sentido amplo, como constituinte e motriz do desenvolvimento humano (LEFF, 2004; LOUREIRO, 2006). É uma crise que desvela a mudança na concepção das relações entre seres humanos <-> meio ambiente. A razão moderna transformou a natureza e o próprio ser humano em objetos do conhecimento científico e da exploração capitalista (LOUREIRO, 2006).

Porém, em seu intento de se posicionar criticamente ante a racionalidade técnico-científica do meio ambiente, a educação busca problematizar as concepções e atitudes geradas pela razão moderna, visando à construção de novas formas de conhecer, ser e agir sem abandonar a *clareza da responsabilidade social*. Assim, a “[...] Educação Ambiental, antes de tudo, é educação [...]” (LAYRARGUES, 2006, p. 15). Não uma educação genérica, mas constituída por uma práxis educativa e social voltada para a construção de valores e atitudes para a transformação social e da natureza, portanto, libertária e dialógica (LOUREIRO, 2005, p. 69). Nela, o “[...] diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens [...]”. É uma exigência existencial que não pode “[...] reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91). Portanto, a educação ambiental (EA) não é apenas uma relação entre o eu e o outro, mas entre o ser e o saber ambientais (LEFF, 2004, 2006; LOUREIRO, 2006).

A preocupação do saber ambiental está em uma “[...] nova visão de mundo que transforma os paradigmas do conhecimento teórico e dos saberes práticos [...]”, e que incorpora princípios e valores que respeitam e dialogam com a diversidade cultural, a equidade social e a solidariedade transgeracional, além de valorizar a experiência vivida (LEFF, 2006, p. 279). Diante disso, nesse contexto, a história de vida dos idosos ganha significado para a EA. A partir da memória dos idosos, sejam homens ou mulheres, podemos conhecer mais a nossa realidade, explorar a dimensão histórica e cultural da qual fazemos parte, compreender a gênese dos problemas socioambientais, bem como propor alternativas de superação por meio da ação coletiva, dialógica, emancipatória e transformadora (FREIRE, 2005; LOUREIRO, 2006; CARVALHO; TOZONI-REIS, 2009).

Como contemporânea do movimento de preservação da natureza e dos movimentos sociais surgidos na década de 60 do século XX, a Educação Ambiental (EA) fundamenta-se na teoria crítica, e como tal, está ligada às questões de equidade social, econômica e de gênero. No Brasil, a visão crítica que relaciona os problemas naturais aos sociais começa a ganhar espaço a partir da década de 90, antecedida pelo ambientalismo ecológico militante. Apesar das discussões e dos movimentos socioambientais, a EA não é homogênea; em seu interior, ela contempla a convivência e disputa entre a educação tradicional e a educação crítica. Assim, a EA guarda ainda traços do conservacionismo naturalista e normativo (KAWASAKI; CARVALHO, 2009), pois o que “[...] prevalece é uma dispersão de visões e previsões sobre a existência humana e sua relação com a natureza, mas não a diversidade de consciências alimentadas por interesses e valores diferenciados” (LEFF, 2006, p. 324).

Análises de trabalhos e pesquisas de EA publicados em eventos da área entre os anos de 2001 a 2008 revelaram que a maioria das ações e pesquisas envolve os sujeitos do Ensino Fundamental II e do Ensino Superior, deixando de lado segmentos importantes da sociedade como um todo (KAWASAKI; CARVALHO, 2009; RINK; MEGID NETO, 2009; ROSSO; SANTOS, 2010). Igualmente, “[...] pouco se tem estudado sobre a continuidade ou ruptura(s) dos modelos explicativos do comprometimento e conduta pró-ambientais de escalas variadas” (PINHEIRO, 2006, p. 168). Frente a essas lacunas, apresenta-se, neste artigo, uma discussão sobre como os idosos se apropriam e se identificam com o espaço a partir da perspectiva da teoria das representações sociais.

Nessa ótica, é possível identificar, a partir das experiências vividas e das memórias, tanto as marcas da industrialização nacional e local como as mudanças nos meios de produção e consumo. Questionamo-nos: quais são as representações sociais dos idosos diante das transformações socioambientais do meio em que estão inseridos? Para responder a essa questão, buscou-se: identificar as representações sociais dos idosos sobre as transformações socioambientais de Ponta Grossa-PR, nos últimos 50 anos; conhecer e compreender as representações, apropriações e identidades dos idosos sobre o meio ambiente.

Para desvelar as cognições e representações das transformações socioambientais socialmente construídas e partilhadas, assim como as relações de apropriação e identificação com o município de Ponta Grossa nos últimos 50 anos, contamos com as narrativas e memórias dos idosos participantes da pesquisa.

Saberes ambientais e a superação de dicotomias

A EA busca problematizar e questionar as concepções e atitudes fundadas na perspectiva unilateral e individualista da modernidade. Entre essas dicotomias destacam-se: ciências exatas x ciências humanas; natureza x sociedade; masculino x feminino; novo x velho. Elas instauraram um *gap*, constituindo uma relação entre dominadores – donos das regras do jogo nos campos científico, político e econômico – e os dominados (BOURDIEU, 2011). Essa é uma relação unilateral, pois nega o senso comum, suas tradições e saberes populares que envolvem os mais velhos e as mulheres. Tal fato demanda uma episteme que contribui para a superação das dicotomias – característica do projeto da modernidade e subjacente à racionalidade cartesiana – e a construção de novos paradigmas de conhecimento em favor de outra realidade social e ambiental (LEFF, 2004, 2006; SANTOS, 1990).

Para romper com tal pragmatismo é preciso trocar as lentes, permitir a diversidade de visões com a integração de potencialidades inexploradas dos excluídos das pesquisas científicas e ampliar as possibilidades de transformação e geração de novos conhecimentos e atitudes, pois a *crise ambiental é a primeira crise do mundo real produzida pelo desconhecimento do conhecimento*, que não representa mais a realidade (LÖWY, 2000; CARVALHO, 2012). “Abre-se assim um diálogo de saberes e uma hibridação entre ciências, tecnologias e saberes populares” (LEFF, 2004, p. 78-79).

A experiência dos idosos ajuda a construir um referencial histórico para a compreensão das transformações e dos atuais problemas socioambientais. Sua valorização traz responsabilidades diante do grupo social ao qual o idoso pertence, visto que não é apenas recordação ou reprodução, mas “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55). O diálogo com as experiências vividas na educação dialógica ultrapassa a seleção arbitrária feita na educação bancária (FREIRE, 2005), que não aborda o passado recente e é apresentada aos alunos como “[...] uma sucessão unilinear de lutas de classe ou tomadas de poder por diferentes forças [...]”, afastando “[...] os aspectos do cotidiano [...]”, como se fossem menos importantes (BOSI, 2003, p. 13).

Porém, a inserção dos idosos e as suas memórias, apoiada em conhecimentos significativos, cria um olhar intergeracional com os mais novos sobre as transformações ocorridas no meio ambiente e na sociedade em que eles estão inseridos (CARVALHO; TOZONI-REIS, 2009; ROSSO; SANTOS, 2010). Enfrentar o problema, trazendo para o debate os excluídos,

significa enxergar e aceitar que a crise ambiental precisa ser tomada como uma oportunidade de reflexão isenta de preconceitos teóricos ou práticos que residem e fundamentam a própria crise. Negar a participação desses atores é uma atitude que acentua a crise e os priva de terem a experiência da realidade e de refletirem sobre as oportunidades abertas por ela (ARENDDT, 1972).

Como exemplo, verifica-se que, no que diz respeito à luta pelos direitos das mulheres e das questões ambientais, a efetivação dessa reconstrução está na “[...] participação e projetos conjuntos, nos quais as forças e os talentos de cada um contribuam de maneira complementar” (SOUVÉ, 2005, p. 33). A equidade entre homens e mulheres não está em racionalizar o pensamento feminino aos moldes do masculino ou dominá-lo, mas em inserir as mulheres, suas experiências e realidade cotidiana nos processos de aprendizagem pessoais e coletivos, uma vez que para a maioria das mulheres a intervenção na EA começa em seus lares e comunidades, em micros e mesos espaços (CLOVER; HILL, 2013).

Esse posicionamento se opõe ao pensamento dominante até meados do século XX, quando a maternidade era a única função valorizada da mulher no contexto social (BORSA; FEIL, 2008). Consideradas “[...] menos transcendentais à natureza do que os homens [...]”, as mulheres eram, então, “[...] associadas à representação de uma ordem inferior.” (DI CIOMMO, 1999, p. 45). Na realidade, “[...] mulheres e homens estão relacionados aos papéis sociais de gênero que são cultural e historicamente construídos” (CRUZ, 2010, p. 913). Assim, o enfrentamento da crise socioambiental, gerada pela razão masculina, necessita compreender que a mulher

[...] não é apenas diferente do homem, mas é distinta da sua experiência concreta de vivência da condição feminina, que define a experiência, porque o enraizamento biológico origina e confirma a experiência social do gênero feminino, o que é reconfirmado na socialização e repassado pela predisposição genética. Nesse anel de interações próprias da complexidade, não há limites estanques para o que é próprio da natureza ou da cultura. (DI CIOMMO, 2003, p. 438).

Por estarem envolvidas no cuidado com os filhos e no cultivo de alimentos, as mulheres aprenderam a construir uma relação de reciprocidade com a natureza e com o próximo diferente da lógica de pensamento da razão masculina. Foram as primeiras a sofrer as consequências das transformações ambientais, principalmente as mulheres pobres e com baixa escolaridade (COZER, 2011). Essa é uma ideia

que vem ganhando força no Brasil a partir da década de 90 e se opõe à dominação masculina sobre a natureza e a produção de conhecimentos para o domínio e exploração da natureza (ARRUDA, 2002; CRUZ, 2010; DI CIOMMO, 1999, 2003). A “[...] consciência ecológica se inscreve, assim, em uma política da diferença referida aos direitos do ser e à invenção de novas identidades atravessadas e constituídas em e por relações de poder no saber” (LOUREIRO, 2006, p. 326).

Apropriação e representações do meio ambiente

As representações sociais originaram-se em meados da década de 60 do século XX, sendo fontes de suas críticas: a Psicologia Social, considerada comportamentalista, individualista, sem sujeito social; o marxismo, em que o sujeito era refém da estrutura e superestrutura; e as representações coletivas de Durkheim, por seu caráter fixista. A sociologia durkheimiana estava “[...] conscientemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração [...]” (DUVEEN, 2011, p. 14). Já a proposta de Moscovici foi “[...] orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social [...]” (DUVEEN, 2011, p. 15).

Moscovici interessa-se pelo potencial de mudança proveniente das RS, pois “[...] os indivíduos não se limitam a receber e processar informações, são também construtores de significados e teorizam a realidade social [...]” (VALA, 2010, p. 457). As RS “[...] emergem de pontos duradouros de conflito [...] da própria cultura [...]”, constituídas por instituições como o Estado, a Igreja, que configuram o ápice da hierarquia social, e demais poderes instituídos pela modernidade, como a ciência. Nesse sentido, o fenômeno das RS pode ser visto como a forma pela qual “[...] a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação [...]” (DUVEEN, 2011, p. 16-17). Por isso, a contribuição das RS para este estudo está em reconhecer que “[...] nós percebemos o mundo tal como é [...]”, e que “[...] todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico, ou quase físico, em que nós vivemos [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 30).

As RS transformam o não familiar em familiar. Isso ocorre a partir dos processos denominados de ancoragem e objetivação, que expressam maneiras de lidar com a memória e as experiências na construção de valores e atitudes (MOSCOVICI, 2011). A ancoragem é um processo que transforma o que é

novo ou perturbador em familiar, mediante a categorização e comparação a um conjunto de conhecimentos apropriados anteriormente. Já a objetivação, conceito de maior interesse para essa discussão, é o processo de transformação de conceitos abstratos em realidades concretas, em uma imagem. Com a imagem, “[...] o conceito deixa de ser um signo e torna-se replica da realidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 74).

As RS podem, também, ser definidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22). A “[...] experiência vivida remete sempre a uma situação local concreta; ela é uma forma de apreensão do mundo pelas significações [...]” (JODELET, 2005, p. 44). As noções de experiência e do vivido nos remetem a uma modalidade de consciência que inclui “[...] os aspectos do conhecimento, as dimensões emocionais, de linguagem e de discurso [...]”, assim como “[...] exige, fortemente, as considerações das práticas e das ações que remetem a considerações dos contextos e dos ambientes de vida” (JODELET, 2005, p. 41). No estudo das questões socioambientais, as RS oferecem alternativas para pensar a dimensão psicossocial, quando são estudados diferentes aspectos do meio ambiente e modalidades de conhecimento que revelam coisas sobre o mundo e os objetos que os humanos constroem (KUHNE, 2002).

Para compreender melhor a relação seres humanos-meio ambiente há que se buscar explicações que tratem do sujeito psicológico nas relações que estabelece com o ambiente e com as interferências do meio sobre o sujeito. O processo de exercer domínio sobre determinado espaço e objeto refere-se a essa apropriação como um processo “[...] psicossocial central na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu [...]”, permitindo construir sua identidade (CAVALVANTE; ELIAS, 2011, p. 63). Por ser um elemento chave das representações, a identidade permite articular a compreensão da relação entre a realidade subjetiva e a objetiva. A identidade nas RS é o lugar de enraizamento da consciência individual (KUHNE, 2002) em que se destaca “[...] o papel das lembranças na constituição do processo identitário, trazendo à mente identificações e diferenciações que habitam nosso passado ambiental” (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 213).

O estudo da representação ambiental não envolve, apenas, aspectos isolados de um lugar, mas todos os elementos que constituem o entorno das pessoas para conhecer seus comportamentos e atitudes, pois “[...] a maneira de ocupar

um espaço e transformar sua materialidade está ligada à natureza social dos comportamentos associados àqueles objetos ou contexto físico” (KUHNE, 2011, p. 255-256). Além do conhecimento de como uma pessoa representa determinada organização espacial, é fundamental compreender os valores e significados atribuídos ao ambiente. Significados construídos na coletividade fazem parte desse processo, sem desconsiderar a micro e a macroesfera dos acontecimentos sociais. A interação que se objetiva no mundo, a experiência vivida, incorpora significados que se expressam em comportamentos. Temos, assim, “[...] a possibilidade de construir avaliações, impressões e significados sobre uma determinada realidade”. Compreender a representação ambiental das pessoas pressupõe desvelar suas ações e os significados construídos sobre elas (KUHNE, 2011, p. 258).

Metodologia e informações analisadas

Com a análise do conteúdo das informações provenientes de entrevistas abertas, recorrentes e de caráter narrativo, esta investigação apresenta perspectiva quantitativa e qualitativa (TRIVIÑO, 1990; SANDÍN ESTEBAN, 2010). A análise de conteúdo visa a “[...] obter o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 42). Como desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica, “[...] une níveis de conhecimento macro e micro” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 138). Com isso, busca-se a representação social acerca da apropriação e identificação com o espaço.

Antecedendo a realização da entrevista, os sujeitos eram informados sobre os objetivos, os procedimentos e os cuidados que seriam adotados na análise e na divulgação dos resultados. Após a transcrição, a entrevista era reapresentada para que os informantes pudessem completar e retificar as informações antes de serem analisadas.

Foram entrevistados dez idosos, seis homens e quatro mulheres, moradores do município de Ponta Grossa-PR por no mínimo 50 anos, com faixa etária superior aos 60 anos e de diferentes classes sociais. Abertas e de caráter narrativo, nas entrevistas procurou-se que os sujeitos relatassem quais foram as transformações socioambientais de Ponta Grossa nos últimos 50 anos (FLICK, 2009). Verificada a falta de alguma temática no decorrer da narrativa, os sujeitos eram solicitados a discorrer sobre ela. As categorias, definidas por

entrevistas piloto, eram: desmatamento, crescimento econômico, poluição, consumo, lixo, higiene, ferrovias, pobreza e desigualdade social.

Para este texto, cada entrevista foi organizada de forma a constituir um parágrafo único. Essas informações foram analisadas pelo software ALCESTE, formando o *corpus* textual da análise (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O *corpus* Idosos foi constituído de dez unidades de contexto inicial (UCI) e de 483 unidades de contexto elementar (UCEs), das quais foram analisadas 386, correspondendo a 88,13% do total. Assim, a análise das entrevistas por meio da análise de conteúdo sob a perspectiva das representações sociais baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades. Ou seja, tem o propósito de identificar os diferentes núcleos de significação que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias (BARDIN, 2002).

O *software* realiza a leitura e classificação das palavras conforme as ocorrências e agrupa-as em classes. A análise feita pelo software é efetuada em quatro etapas, as quais constituem um conjunto de processamentos que incluem a leitura do texto e o cálculo dos dicionários, o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs, possibilitando, ao final, uma classificação hierárquica que seleciona as palavras específicas das classes e as articulações entre elas.

Para a organização das classes, adotou-se o ponto de corte do X^2 mínimo de 3,84, excluindo-se quatro palavras em cada classe. A ordenação decrescente dos valores do X^2 revela a contribuição das palavras para a delimitação das classes (CAMARGO, 2005). Na Figura 1, pode-se verificar o dendrograma que demonstra as classes advindas das partições do conteúdo das entrevistas.

Realizada a análise pelo software ALCESTE, verificou-se a delimitação de duas classes. Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da Classe 1 foram seis: quatro mulheres (Suj_7; Suj_8; Suj_9; Suj_10) – sendo que, com exceção da Suj_10, professora primária aposentada, as demais são do lar –; e dois homens (Suj_2; Suj_5) que habitavam em lares com predomínio de mulheres. O Suj_2, barbeiro aposentado, morava com a esposa e uma filha solteira, ambas aposentadas; o Suj_5, funcionário público aposentado, morava com a esposa na casa da sogra, onde residiam também duas cunhadas, solteiras e aposentadas. Já a Classe 2 contou com a participação de sujeitos apenas do sexo masculino: Suj_1; Suj_3; Suj_4. O Suj_1 trabalhou com o corte de madeira na cidade e região; o Suj_3 se constitui num ferroviário aposentado, ao passo que o Suj_4, filho de imigrantes italianos, trabalhou em uma empresa familiar que explorava recursos minerais.

Figura 1 – Dendrograma do corpus textual Idosos

Corpus Idosos, 10 UCIs, 386 UCEs, 88,13%					
Classe 1, Micro e Mesoambiente, 184 UCEs, 47,67 %.			Classe 2, Meso e Macroambiente, 202 UCEs, 52,33 %		
Palavras	F	X ²	Palavras	F	X ²
gente	71	33,84	campo	21	17,39
ambiente	19	21,94	fazenda	18	17,2
meio	23	21,06	região	17	16,2
pode	24	19,77	paulista	17	13,42
criança	18	17,75	Ponta Grossa	33	13,01
estudar	14	15,95	veio	21	12,69
roupa	13	14,77	mato	25	12,53
vez	19	14	vieram	13	12,25
trabalho	29	13,87	nome	15	11,48
lixo	14	13,05	cavalo	12	11,28
ver	13	11,89	igreja	12	11,28
idoso	10	11,27	vila	12	11,28
antigamente	26	9,6	serraria	17	11,05
limpar	8	8,97	grande	30	10,52
difícil	10	8,49	cidade	46	9,62
pobre	23	8,2	estrada	10	9,35
educar	7	7,83	imigrante	10	9,35
faltar	7	7,83	Paraná	10	9,35
invasão	7	7,83	voltava	10	9,35
papel	7	7,83	dava	17	9,02
plástico	7	7,83	bairro	12	8,62
neste	9	7,37	dono	9	8,39
preocupação	11	7,36	fizeram	9	8,39
vida	11	7,36	vinham	20	8,2
ano	17	6,75	madeira	18	8,13
vai	17	6,75	pé	11	7,68
ensinar	6	6,69	crescer	8	7,44
procurar	6	6,69	estação	8	7,44
televisão	6	6,69	rio	26	7,44
dia	21	6,5	Nova Rússia	8	7,44
pessoal	37	6,32	indústria	17	7,29
preservar	8	6,28	parte	24	7,19
serviço	8	6,28			

Fonte: Os autores, 2014.

Segundo Bourdieu (2011), quando consideramos o gênero, podemos relacionar as escalas ambientais às estruturas sociais constituídas historicamente. Ao observarmos o Dendrograma (Figura 1), nota-se clara distinção das palavras quanto às escalas ambientais. A Classe 1, formada por vocábulos que configuram a escala do micro e do mesoambiente, contém palavras e sujeitos que representam o ambiente doméstico, espaço privado. Já a Classe 2 refere-se às escalas do meso e do macroambiente, envolvendo os ambientes do espaço público, os quais abarcam desde as cidades, ou povoamentos, até o ambiente em sua totalidade, abrangendo os recursos naturais e os relativos à sociedade. A delimitação das escalas ambientais nos permite analisar a relação indivíduo-ambiente, assim como suas percepções, apropriações e identidades (MOSER, 2005; PINHEIRO, 2006).

A representação e a apropriação do meio são distintas entre as classes. Na Classe 1 as palavras com maior ocorrência revelam atitudes de reciprocidade e cuidado, tanto com o meio em que estão inseridas como com o próximo, ao passo que a Classe 2 indica sujeitos instituídos de poder e ações de exploração, bem como revela a constituição da razão masculina de domínio sobre o meio ambiente, visão naturalizada historicamente.

Quanto aos sujeitos, na Classe 1 a palavra gente (nós) é a que representa o maior pertencimento, com maior frequência (71) e X^2 (33,84). Portanto, os sujeitos dessa classe fazem uma leitura das transformações socioambientais a partir de si, ou seja, do interno para o externo, demonstrando que possuem uma leitura relacionada e mais complexa das transformações e problemáticas socioambientais. O relato a seguir exemplifica como os sujeitos dessa classe descreveram as transformações socioambientais a partir de si.

Ponta Grossa era uma cidade de interior e eu era vizinha da minha avó. As propriedades eram imensas e o meu quintal tinha chiqueiro, porco, galinheiro, cavalo, pois naquela época nem todos tinham automóvel e se andava a cavalo, de carroça ou charrete. Tinham os pomares de frutas da estação, a gente não comprava frutas nas feiras, era muito difícil. Supermercados não havia, só havia feira, então a gente comprava só o que precisava, porque a gente sempre tinha no quintal. Na casa da minha avó tinha vaca leiteira que a gente mesmo ou o pai tirava leite, faziam queijo, manteiga e a gente não precisava sair para fazer compras. As ruas não tinham calçamento. Os banheiros, a gente não tinha água encanada. (Suj_10).

Quando os sujeitos entrevistados citam as crianças, faz-se uma relação entre trabalho, educação e consumo. Eles destacam a importância do trabalho na

formação moral das crianças, hábito comum do passado, principalmente em relação às contribuições dos afazeres domésticos ou na aquisição de uma profissão. Associam a redução da marginalidade ao trabalho, mas também denunciam a situação de abandono das crianças na atualidade, destacando a importância e a responsabilidade dos adultos.

Antigamente se vivia mais em família, não se vivia na rua ou em frente da televisão e com as drogas [...]. Quem sabe o povo era viciado até por falta de conhecimento, hoje é mais por curiosidade das crianças. Os pais de hoje tem mais problemas pra educar os filhos que antigamente. (Suj_7).

Hoje a gente vê as crianças morrendo a míngua, andando na rua. Isso faz parte da humanidade! Eu não posso fazer nada, mas faz parte. Aqui em Ponta Grossa, principalmente, está faltando muita coisa. Não precisaríamos ver crianças cuidando uma das outras aí pela rua, na beira de calçadas. Veja hoje as crianças com seis anos já estão roubando porque não tem serviço e não podem trabalhar! (Suj_6).

A pobreza é vista como algo natural, mas seu crescimento está relacionado ao aumento da população. Conforme o Suj_3, *Pobreza sempre existiu [...]. Está certo hoje mudou, a população dobrou, não tinha gente como tem hoje. [...] Acho que depois de 80 para cá, ou 90, a gente começou a ver bolsões de pobreza. Às vezes aparecia algum ou outro pobre, mas muitos, muitos pobres não.* (Suj_10). Para a Suj_7:

Hoje tem muita, é demais. [...]. No campo se vive com pouca coisa, na cidade tem que pagar aluguel, isso e aquilo, foi isso que cresceu muito a pobreza na cidade, o pessoal do interior que vinha para cidade e não conseguia se colocar e então não conseguiam mais voltar [...]

Os participantes da pesquisa também destacam a importância dos idosos e de sua experiência de vida nos cuidados com o meio ambiente. *O idoso por mais que ele não seja formado ele tem muita experiência de vida, ele viu muita coisa.* (Suj_3).

Creio eu que o idoso, através da sua experiência pode conversar, [...] pode procurar conscientizar as pessoas neste sentido, e é preciso que isto aconteça. Reclamar para as autoridades, para que eles colaborem neste sentido, procurem limpar porque tem as pessoas que fazer o

serviço, como os garis, mas isto é em determinadas ruas e em outras não. (Suj_2).

A partir dos verbos podemos identificar as ações, as atitudes das pessoas que as praticam. Entre os verbos citados, destacam-se alguns que reforçam indicativos de ação pessoal e de valorização da importância de tais atitudes em outras pessoas: poder, estudar, trabalhar, limpar, ir (vai), preservar, existir e perceber. Ao focar nos verbos estudar e trabalhar percebemos uma relação com as crianças do passado e do presente, assim como as mudanças nos meios de produção e nas atividades domésticas. O estudo não era visto como algo obrigatório, essencial, por isso a alfabetização e o domínio de operações matemáticas básicas bastavam. A continuidade dos estudos era uma característica das classes sociais mais favorecidas. Embora se tenha enfatizado que existe uma associação entre investimentos, valorização do estudo e desenvolvimento econômico e industrial de uma cidade, uma das entrevistadas destacou que [...] *naquela época não se estudava muito e a gente era pobre, meu pai morreu cedo e eu fui trabalhar. Minha mãe mandou todo mundo se virar, trabalhar de empregada* (Suj_6).

Ao falar sobre a relação que geralmente há entre estudo e trabalho, os Suj_7 e _3 fizeram os seguintes comentários:

[...] era mais fácil, se uma pessoa estudou um pouquinho, tirou o ginásio ou o magistério, ela estava empregada. Atualmente você se forma, sai da universidade e ainda tem que fazer um curso para poder conseguir um emprego. (Suj_7).

O pai falava você vai trabalhar e estudar à noite, agora não, o pai prefere, eu te dou tudo, mas você vai estudar, eu acho que está certo! Tem que estudar, se abre uma vaga para quarenta pessoas, tem que ter estudo, o guri tem que se preparar. Então aquilo de trabalhar de dia e estudar a noite é ruim, é pesado, você chega lá cansado. (Suj_3).

Entre os substantivos utilizados pelos depoentes estão: meio ambiente, roupa, lixo, invasão, papel, plástico, televisão, dia, serviço, desperdício, sítio, quintal, garrafa, pão, saúde e tecido. Aqueles empregados com maior incidência (meio ambiente, roupa, papel e lixo) tratam principalmente das relações entre seres humanos meio ambiente seres humanos, e dos objetos presentes em seu cotidiano. O meio ambiente aparece como uma preocupação recente quanto aos cuidados e à gerência dos recursos naturais. Entre os maiores erros apontados

está o desperdício, principalmente da água, pois a representação que se tinha da natureza era a de um recurso infinito e por isso não havia preocupação futura com as atitudes tomadas. O lixo não era visto como um problema porque sua produção era reduzida e o reaproveitamento de embalagens e roupas era comum. Os materiais que não poderiam ser reaproveitados (materiais não orgânicos) eram queimados no fundo do quintal, ou algumas pessoas os enterravam. As roupas eram relacionadas ao trabalho doméstico, considerado difícil porque envolvia dificuldades com o deslocamento da água e perigo para passá-las devido às brasas utilizadas para o aquecimento do ferro de passar. Os idosos também relacionaram as roupas ao consumo, pelo fato de não serem compradas. A costura era tida como uma atividade de comum domínio entre as mulheres, para que pudessem atender às necessidades de vestuário de sua família. Em alguns casos as roupas eram encomendadas, mas esse era um procedimento que cabia apenas às famílias com melhores condições financeiras, ou em uma ocasião especial.

[...] a gente não via poluição de rio na época, não tinha porque o lixo doméstico era pequeno, não havia ainda o plástico e lata era pouquíssimo então o lixo doméstico era pouco e enterrado no quintal. Os quintais eram grandes, tinha [...] um buraco e a gente ia jogando o lixo lá, [que] degradava porque era mais lixo orgânico, pois não havia aquele lixo como tem hoje. [...]. A mãe da gente tinha muito trabalho, pois não havia fralda descartável, era fralda de pano, as famílias eram grandes, sempre tinham nenê em casa e todo o dia tinha que lavar a roupa, lavar fralda, quando chovia secava no fogão a lenha, na cozinha. Para passar a roupa, a gente usava ferro de brasa [...] porque naquela época não existia a abundância de energia elétrica que tem hoje [...]. (Suj_10).

Quanto ao papel, os relatos mostram que a sua utilização era bem menor que nos dias de hoje. Era facilmente encontrado nas mercearias como embalagem das mercadorias e, quando havia acúmulo, era queimado como lixo. Os idosos entrevistados relacionaram o aumento da utilização do papel com problemas ambientais, como as enchentes, devido ao descarte incorreto. Os adjetivos antigo, difícil e usado apareceram na descrição do passado e dos desafios postos no enfrentamento do cotidiano. São comparativos usados em relação ao presente que ressaltam a importância das mudanças trazidas pela tecnologia moderna, as quais acarretaram uma melhora de vida, principalmente no que tange ao aumento da expectativa de vida.

Antigamente você passava horas conversando com uma pessoa, hoje já não dá mais, a vida é corrida, o cara não escuta, não quer saber. [...] O povo gostava de contar causos, no meu tempo era assim, hoje a vida está tão corrida que não te dão atenção, mas que é bonito é, é a experiência de alguém. (Suj_3).

Antigamente máquina era difícil, antigamente era tudo muito sofrido para os agricultores, era com arado, cavalo que puxava. Não tinha automóvel, não tinha caminhão, tudo era difícil. Para vir da agricultura para a cidade tinha que vir de carroça, tudo era complicado, mas eles plantavam feijão, batatinha, tudo quanto é coisa e muito milho! (Suj_9).

As experiências vividas pela Classe 2, ao abordarem as escalas ambientais do meso e do macroambiente, estão relacionadas ao ambiente natural. As memórias são descritivas e de distanciamento com os fatos narrados, pois se referem à visão do outro e suas ações. Devido à importância econômica do passado, os sujeitos que apareceram com maior incidência nas falas foram fazendeiros, imigrantes (europeus, alemães, italianos e russos), dono, prefeito e tropeiro. Como os verbos configuram uma relação entre as ações praticadas e os sujeitos, os verbos vir (veio, viram, vinham), voltar, dar (dava), fazer (fizeram), crescer, cair, comer, soltar, tocar e transportar indicam, nos relatos, ações de deslocamento. Entre os substantivos mais evocados estão os que abrangem o ambiente natural, de organização espacial e de exploração econômica. Ao considerarmos o X^2 (Quadro 1), verificamos que a palavra campo é a que apresenta maior X^2 . Confirmando a dimensão espacial de análise, os adjetivos grande e enorme foram os mais usados.

Ao analisarmos as representações das palavras campo, fazenda, mato, serraria e imigrante verificamos objetividade nas descrições. O uso repetitivo da palavra campo para fazer referência ao domínio vegetal da região evidencia não só a expansão, mas também a exploração humana e econômica ocorrida ao longo do tempo. Segundo o Suj_1, *Era tudo campo, e a cidade ia crescendo por cima dos campos, como em Uvaranas, era só campo. Mato era só para o lado de Oficinas*. Já a palavra mato está relacionada ao desmatamento, pois caracterizava as áreas de floresta ombrófila mista, constituída por matas araucária e atlântica, abrigo de animais comumente vistos antigamente. Tal desmatamento era ocasionado pelas serrarias, primeiras indústrias da cidade.

[...] tinha a região de Itaiacoca, era um lençol só de Pinheiro, você chegava na serra e olhava por cima, era

um pinheiro só [...]. Eu ia juntar pinhão e enchíamos o saco com cada pinhão grande assim! E esses pinheiros foram derrubados, hoje não tem um, não tem nada. [...] As primeiras indústrias foram as serrarias, pois tinha muita madeira. (Suj_1).

Tinha a fábrica de cerveja, depois passou a ser Antártica e acabaram tirando dali. E as fábricas de madeira, muito madeireiro, pois entrava muita madeira. [...] Tinha madeira por demais e ninguém ligava, não tinha IBAMA. Eu penso que eles achavam que nunca iria terminar a madeira. (Suj_5).

As fazendas configuravam o domínio territorial e econômico de seus donos sobre o município. Os imigrantes são citados como importantes contribuintes para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade: [...] *foram os imigrantes que ajudaram a cidade crescer* (Suj_1). Presentes nas atividades agropecuárias, com médias e pequenas propriedades, os imigrantes foram também responsáveis pelo comércio de animais, como o porco, pela ampliação das atividades comerciais e técnicas de produção.

O sonho dos imigrantes era fazer a América, que era fazer dinheiro, muitos fizeram e não só no Brasil. Os imigrantes ficavam lá onde é aquela escola em Oficinas, era um bruto de um barracão. O governo tinha um senhor que cuidava e dava alimentação para os imigrantes, até eles irem se esparramando um para lá e outro para cá. [...]. (Suj_4).

Tudo era mato, foram desmatando, desmatando, colocavam uma chacinha ali, outra lá, e foram tirando. [...]. O movimento econômico do nosso Paraná, por exemplo Ponta Grossa, era com a comercialização de porco, erva-mate e madeira, depois vieram outras coisas, foram produzindo outras coisas. Mas o primeiro movimento foi de porco [...]. (Suj_1).

No Quadro 1 é possível retomar e verificar os elementos que sinalizam e definem as escalas ambientais (micro, meso e macroambientes) e suas apropriações feitas pelas Classes 1 e 2 de formas distintas.

Quadro 1- Comparação dos substantivos constituintes das Classes 1 e 2

Classes	Ambiente natural	Abrangência territorial	Agropecuária	Elementos urbanos	Elementos domésticos
Classe 1	meio ambiente	sítio		lixo, coleta, saúde	roupa, papel, plástico, televisão, quintal, garrafa, pão, tecido
Classe 2	campo, mato, capão, rio	Ponta Grossa, região, cidade, Curitiba, Brasil, São Paulo, Paraná	cavalo, porco, chiqueiro, carroça, madeira, soja	comércio, bairro, serraria, vila, estação (trem), av. Carlos Cavalcanti, Nova Rússia (bairro), Itaiacoca (distrito), indústria	família

Fonte: Autores, 2014.

A relação dos sujeitos da Classe 2 com o meio está atrelada ao trabalho e à exploração do ambiente. Revela-nos as transformações nos setores econômicos (agricultura, pecuária, indústria e comércio), permitindo a construção do conhecimento histórico local, o qual está muitas vezes distante dos currículos escolares. No entanto, não podemos deixar de evidenciar que a construção de suas identidades e a apropriação do espaço estão vinculadas ao meso e ao macroambientes. Já os sujeitos da Classe 1, ao reconstruírem suas memórias a partir do *eu* para com o *outro* numa relação afetiva e de cuidado, revelaram saberes ambientais que valorizam não apenas a relação entre seres humanos-meio ambiente, mas entre os próprios seres humanos.

Considerações

No estudo aqui apresentado foi possível analisar e compreender as RS de idosos homens e mulheres acerca das transformações socioambientais do meio que ocupam, verificando como eles se apropriam e constroem suas identidades. Alicerçadas por vinculações simbólicas, de apego, na construção das relações pessoas-ambiente, essas representações foram constituídas por diferentes escalas ambientais (micro, meso e macroambiente) que configuraram a delimitação da objetivação por meio da apropriação e identidade delimitadas pelo gênero.

A Classe 1, predominantemente feminina, construiu suas relações a partir do micro e do mesoambiente, envolvendo a esfera familiar, o local de moradia e proximidades, configurando relações de permanência com o meio. Os sujeitos

participantes relataram uma relação de bem estar, saudosista, apesar das dificuldades com os afazeres domésticos característicos da época. Também destacaram a relação de proximidade, maior dependência e democratização dos recursos naturais, diante do acesso à água, lazer e remédios (plantas). A dimensão relacional para os idosos ficou mais restrita. Nas suas relações familiares atuais eles não identificam elementos de quando eram crianças, o diálogo intergeracional.

As memórias da Classe 2 foram delimitadas pelas escalas ambientais do meso e do macroambiente, caracterizando relações de deslocamento com o espaço, já que o local de moradia não configura suas fronteiras de análise. Os homens idosos também relataram relações de bem estar com o meio, mas com saudosismo da beleza natural da região no passado. Destacaram o desenvolvimento econômico e as transformações decorrentes, mas as trataram como se fossem naturais, parte do progresso. Quanto à dimensão relacional, família e amigos, os entrevistados deram ênfase às transformações ocorridas nas relações sociais devido ao distanciamento trazido pelo trabalho e os recursos tecnológicos de comunicação. Assim como na Classe 1, suas relações sociais estão mais restritas no presente, em comparação com o passado. Também falaram sobre a desvalorização do idoso, de suas experiências de vida e a falta do diálogo familiar.

Assim como em outros estudos, o isolamento dos idosos não está restrito às esferas econômicas e sociais, mas é observado também nas relações familiares e sociais. Entretanto, contrários à ideia de que o envelhecimento seja um prelúdio para o fim da vida, destacamos que as delimitações físicas não os tornam menos responsáveis. Não deixam de ser atores, pois continuam a transformar o meio em que vivem de forma direta ou indireta. O passar dos anos e a experiência acumulada enriquece-os. Portanto, os idosos não perdem a capacidade de produção simbólica.

Se os princípios educacionais da EA visam ao envolvimento de todos, então quais são as estratégias, os programas voltados para os idosos, em geral, e para as mulheres, em particular? Será que os seus objetivos estão em manter as distinções de apropriação e construção de identidades fragmentadas entre as gerações e os gêneros? As discussões e problematizações da EA não devem ficar restritas ao ambiente escolar. Precisam estar presentes nos mais diversos grupos de convivência. Assim, a EA estará contribuindo para a construção de apropriações e identidades com conhecimentos e saberes integrados. No entanto, é importante o envolvimento de pesquisadores que busquem conhecer e compreender como as relações entre os seres humanos com o meio são construídas. Identificar os valores e as atitudes ajuda a delimitar um campo de atuação para que ações educativas sejam efetivadas diante das demandas de cada comunidade. Resgatar e construir as relações sociais por meio das interações intergeracionais e de gênero contribui para a construção entre os seres e os saberes na construção de valores e atitudes altruístas.

Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e teoria de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BORSA, J. C.; FEIL, C. F. O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão. **O portal dos Psicólogos**, v. 185, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf>>. Acesso em : 10 fev. 2015.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539. V. 1
- CARVALHO, C. D.; TOZONI-REIS, M. F. C. Coletivizando saberes: (re) construção da memória ambiental de moradores de Botucatu. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 111-135, 2009.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.
- CLOVER, D. E.; HILL, R. Adult Learning, Education, and the Environment. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 10, p. 1-28, 2013.
- COZER, L. S. Gênero y Cambio Climático. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./jul., 2011.
- CRUZ, T. A. Mulheres da floresta do Vale do Guaporé e suas interações com o meio ambiente. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 13, p. 913-925, set./dez, 2010.

DI CIOMMO, R. C. **Ecofeminismo e educação ambiental**. São Paulo: Cone Sul, UNIUBE, 1999.

_____. Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 423-443, jul/dez, 2003.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-28.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p.17-44.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009.

KUHNEN, A. **Lagoa da Conceição: meio ambiente e modos de vida em transformação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

_____. Percepção ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 250-266.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: EA e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação natural da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, p.15-38, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 121-130, 1998.

_____. A Psicologia Ambiental: competência e Contornos de uma disciplina. Comentários a partir das contribuições. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, (1/2), p. 279-294, 2005.

PINHEIRO, J. Q. Experiência “ambiental” de ambientes representados. In: GÜNTHER, Hartmut; PINHEIRO, José Queiroz; GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 167-180.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, dez. 2009.

ROSSO, A. J.; SANTOS, F. R. Terceira idade, natalidade e educação ambiental numa perspectiva intergeracional e arendtiana. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 2, maio/ago., 2010, p. 166-176.

SANTOS, B. S. O Estado e o Direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o Poder e o Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 30, p. 13-43, jun. 1990. p. 13-43.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO,

M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artemed, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

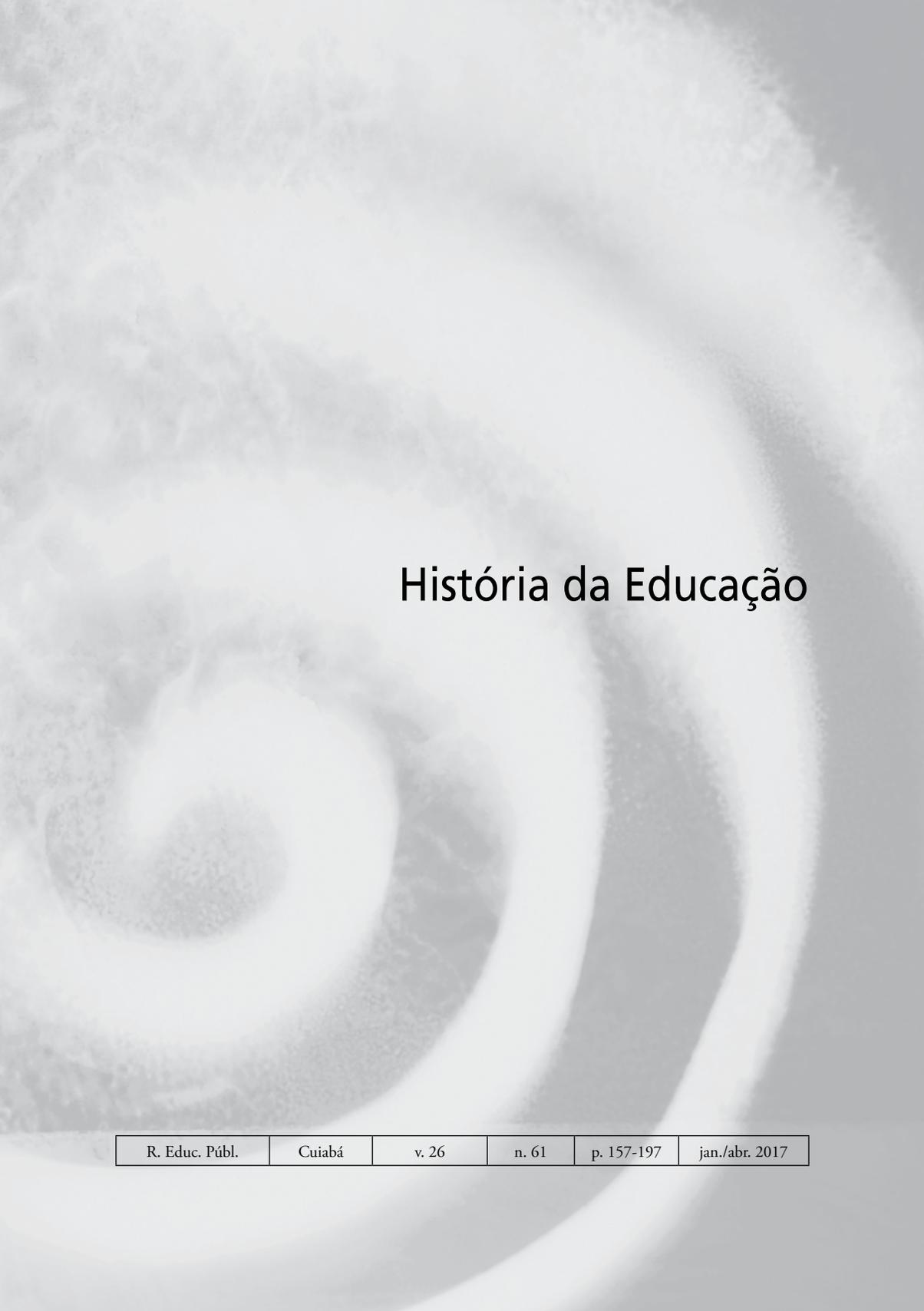
VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia Social**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 457-501.

Agradecimentos

Ao CNPq, CAPES e à Fundação Araucária.

Recebimento em: 31/05/2016.

Aceite em: 06/09/2016.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 157-197

jan./abr. 2017

Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935

School administration in the headquarters of the Brazilian
republican government between 1922 and 1935

André Luiz PAULILO¹

Resumo

O artigo identifica aspectos da história da administração escolar no Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930 mediante análise dos livros *O ensino na capital do Brasil, Novos caminhos e novos fins* e *Educação pública: administração e desenvolvimento*. O estudo de conteúdo dessa produção possibilitou um panorama do conhecimento sobre administração escolar no Rio de Janeiro durante as gestões de Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira. As análises da historiografia da educação fundamentaram a investigação das condições de administração educacional no país e permitiram identificar processos de constituição do seu modelo racional burocrático.

Palavras-chave: História da Administração Escolar. Políticas Públicas de Educação. Reforma Educacional. Escolarização moderna.

Abstract

The article identifies aspects of the theories of school administration in Rio de Janeiro city between 1922 and 1935 based on the analyses of their respective books, *O ensino na capital do Brasil, Novos caminhos e novos fins* and *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Studies contend these books made it possible a general overview of the knowledge base of school administration in Rio de Janeiro in the management of Carneiro Leão, Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira. The historiography studies offered the analytical elements for the investigation of the scholar administration conditions in country and permitted to identify constitution process of the it self rational-bureaucratic model.

Keywords: History of School Administration. Public Education Policy. Education Reform. Modern Schooling.

1 Doutor em Educação. Professor no Departamento de Filosofia e História da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp). End.: Av. Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Bloco F, sala 06. CEP.: 13083-865 E-mail: <paulilo@unicamp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 159-175	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Nos anos 20 e 30 do século passado, o centro de gravidade da política educacional parece ter passado de São Paulo para a capital federal. Indicam-nos as seguidas reformas da instrução pública implementadas na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. A década e meia que separa a designação de Carneiro Leão para o cargo de diretor-geral da instrução pública do Distrito Federal da exoneração de Anísio Teixeira das funções de Secretário da Educação e Cultura do Rio de Janeiro deu novos contornos ao mando nos órgãos centrais da administração do ensino. Nesse período, as concepções de escola e de educação foram sendo reconfiguradas na cidade pela implantação política de práticas da pedagogia da escola nova. O empreendimento envolveu um notável esforço de reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública. Habitualmente estudadas em função dos grupos que as instituíram e das ideias cuja circulação garantiram, as reformas da instrução pública ainda carecem de uma análise interna do seu centro decisório. O primeiro obstáculo à compreensão histórica da administração educacional, portanto, é contornar os limites da historiografia sobre o assunto.

A bem da verdade, a preferência pela história dos reformadores e não das reformas ou pelo estudo isolado das reformas desvendou-lhes a dinâmica e a criatividade. Sobretudo, a individuação da análise enfatiza o brilho das ações notáveis, retirando sua força explicativa das trajetórias pessoais dos reformadores. Por outro lado, as interpretações gerais e de conjunto do movimento de reforma dos anos 20 e 30 do século passado têm assentado um amplo entendimento dos aspectos políticos da administração educacional sem, contudo, demonstrar alguma preocupação sistemática quanto às questões mais técnicas dos órgãos que viabilizaram o mando nas repartições do ensino na época. Ainda que esses estudos tenham colaborado para detalhar expectativas e distinguir projetos de reforma da sociedade a partir da educação, apenas indiretamente trataram da prática governadora.

Em razão disso, pensei em primeiro tratar do modo como as questões acerca do mando e da prática governadora se consolidaram na historiografia das reformas da instrução pública na Primeira República para depois então expor como se compreendeu o problema da administração educacional nos anos 20 e 30 a partir de experiências de direção do aparelho público de ensino da capital federal. A tarefa aqui, portanto, é mostrar a administração educacional como objeto da análise histórica, tão indicativa das condições escolares e de educação na sede do governo republicano durante a passagem da República Velha para o Estado Novo quanto assente na historiografia da educação.

Para tanto, a série de relatos que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira publicaram acerca de suas administrações serviu de fonte à análise. Após o estudo do estado da arte da pesquisa em administração educacional entre

1922 e 1935, ocupei-me da maneira como então se entendeu e lidou com os dispositivos do mando na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Os modos pelos quais Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira perceberam, apreciaram e representaram suas respectivas reformas, logo após realizá-las, definiram o horizonte de preocupações da última parte das análises que seguem. Nesse sentido, e seguindo de perto a metodologia de análise proposta por Foucault (2003, p. 253), pretendi examinar “[...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual ele funciona.” Trata-se de um procedimento que consiste em buscar os elementos por meio dos quais o poder era veiculado e orientado. Para os objetivos deste texto, isso significou questionar os modos de descrição e de interpretação utilizados pelos reformadores do ensino entre 1922 e 1935, na cidade do Rio de Janeiro, para construir sua própria narrativa sobre a rede de expectativas e compromissos que se impôs às realizações de então.

A direção-geral do ensino como questão historiográfica

A reorganização administrativa da educação durante o período que se segue à mudança do regime político no Brasil, em 1889, foi posta como questão de estudo em algumas pesquisas históricas. Quando, entre 1968 e 1988, as atenções no país se voltaram para reivindicações das responsabilidades do Estado na educação, foram publicados os primeiros resultados de investigações que tratavam da criação e funcionamento da Diretoria-Geral de Instrução. A partir de diferentes perspectivas e com objetivos específicos, abordavam as tentativas para estabelecer e definir as atribuições de um órgão central para a administração escolar e, assim, as soluções republicanas para reorganizar as práticas escolares nos estados. Sobre São Paulo e o então Distrito Federal se desenhou o principal desses estudos, no entanto, conforme observou Nagle (1974, p. 202), o esforço “[...] de estruturação dos órgãos da administração escolar [...]” foi geral no país.

Além do próprio Nagle (1974), Casemiro Reis Filho (1981), para São Paulo, e Penna (1987) e Gandini (1980), em relação ao Distrito Federal, historiaram a direção-geral, propondo interpretações que ressaltavam o papel central dos reformadores no processo sobre os quais se reestruturaram e foram administradas as escolas. Trata-se de discussões sobre o modo como as diretorias gerais de instrução se constituíram estruturalmente e, ao mesmo tempo, foram se tecendo ao sabor de conjunturas e de atuações individuais. Em que pese constituírem apenas uma parte muito reduzida da análise, o estudo da história da administração

escolar nessas obras permitiu questionar as práticas políticas adotadas com relação à educação de um ponto de vista mais operacional.

Na sua marcante interpretação sobre a educação no Brasil durante os anos 20, Nagle (1974, p. 201) ressalta o problema do estabelecimento de órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares. Na seção intitulada “[...] administração escolar [...]”, o autor recua aos primórdios do regime republicano no país e se detém na Inspeção Geral de Instrução Pública, explicando que se tratava de seção geralmente subordinada às Secretarias do Interior ou às Secretarias da Agricultura, Indústria e Comércio dos estados. A substituição das Inspetorias por Diretorias Gerais vai se completar no país durante a década de 20, quando foram diversas as iniciativas de reforma do ensino público.

Segundo a interpretação de Nagle (1974, p. 201-202), a criação das Diretorias Gerais vai mostrar “[...] os sinais mais evidentes da tentativa para submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, do ponto de vista burocrático e administrativo.” Foi o resultado de um esforço geral “[...] para estabelecer e definir as atribuições de um órgão central e para traçar normas que regulassem todo o funcionamento dos sistemas escolares estaduais.” Não obstante essa preocupação em estabelecer generalizações, Nagle também se ocupou das particularidades do processo de reforma administrativa da educação nos estados. Assim, notou que nas reformas baiana (1924-1928), mineira (1926-1930), carioca (1927-1930) e pernambucana (1928) aparecem Conselhos consultivos e deliberativos como órgãos auxiliares das Diretorias Gerais. O autor também foi sensível às outras modalidades de estrutura administrativa então montadas. Nas reformas cearense (1922), baiana (1924) e mineira (1927) foram organizados conselhos municipais para a fiscalização local do ensino, composto por promotor de justiça, pelo presidente da Câmara municipal, pelo diretor de escola e por pessoas da localidade. Ainda nas reformas mineira, pernambucana (1928) e do Distrito Federal (1928) instalaram-se setores propriamente técnicos. Esse foi o caso da seção técnica do Conselho Superior de Educação em Minas Gerais e das diretorias técnicas criadas no Distrito Federal e em Pernambuco.

Nagle (1974) também considerou os recursos adotados no campo da administração escolar para proporcionar maior eficiência ao funcionamento dos sistemas escolares. Entre as medidas que menciona estão: a divisão dos estados em delegacias de ensino, a transformação da inspeção escolar de serviço fiscalizador em instrumento de assistência técnica, o estabelecimento de concursos para o provimento de cargos e a estruturação de carreira para o magistério. O autor foi mais detido quanto ao recenseamento escolar, recurso que entende ter sido o principal para dar à escolarização as feições de uma atividade planejada. Comenta

o recenseamento paulista realizado em 1920 e os subsequentes, empreendidos no Ceará por Lourenço Filho, na Bahia por Anísio Teixeira e no Distrito Federal por Fernando de Azevedo.

Para o caso de São Paulo, nos primeiros tempos da República, Reis Filho mostra o papel da diretoria de instrução na reforma da instrução entre 1892 e 1896. Subordinada à Secretaria do Interior, a direção-geral do ensino foi um posto do funcionalismo que resistiu à mudança de regime político em 1889, permanecendo diretor até a aposentadoria, em 1896, o mesmo funcionário nomeado em 1885, Dr. Arthur César Guimarães. Sobretudo, a análise que Reis Filho faz do primeiro surto reformista paulista depois da República adverte que as decisões de reforma em São Paulo partiram de outros quadros do governo. A reforma da Escola Normal foi iniciativa do seu diretor, Caetano de Campos, em 1890, e a reforma geral do ensino que então se seguiu, entre 1892 e 1896, dependeu mais da atuação de Gabriel Prestes, na Assembleia Legislativa, e de Cesário Mota, na Secretaria do Interior. No período que se seguiu, Reis Filho (1981) observa que a administração dos serviços de educação pública foi colocada sob as influências político-partidárias. Para o que ocorreu a partir de 1898, o autor acentua a feição autoritária da concentração de poderes nas instâncias superiores de decisão e a consolidação do domínio dos chefes municipais na designação da burocracia estadual.

É significativo que a direção-geral da instrução pública no período estudado por Reis Filho pareça um órgão autômato do governo do Estado. Trata-se da situação inversa ao papel da Diretoria-Geral de Instrução Pública no Distrito Federal no período investigado por Penna (1987) e Gandini (1980). Nos estudos que ambas as autoras produziram sobre as reformas Fernando de Azevedo, no primeiro caso, e Anísio Teixeira, no outro caso, a direção-geral do ensino impõe-se como instância privilegiada de decisão sobre a organização do ensino. Fundamentalmente, nessas duas abordagens a execução da reforma escolar dependeu das iniciativas e do comando dos titulares do cargo de direção do ensino.

Para Penna (1987, p. 32), a experiência azevediana como diretor de Instrução Pública no Distrito Federal, entre 1927 e 1930, “[...] suscitou polêmicas apaixonadas, porque produziu uma ruptura na unidade do pensamento pedagógico dominante desde o Império.” A autora afirma que a obra de Fernando de Azevedo na direção-geral do ensino da capital teve uma finalidade eminentemente social, “[...] fugindo da distorção técnica e vendo a educação como problema político” (PENNA, 1987, p. 33). Principalmente, trata do modelo empregado na reorganização da instrução pública da capital do país como o resultado das decisões e do planejamento realizado pelo então diretor-geral da instrução pública.

Embora partindo de uma crítica contundente da administração anisiana da educação do Distrito Federal, Gandini (1980) repete o procedimento de Penna. Também ela considera o diretor-geral da instrução o principal agente da reorganização administrativa do aparelho escolar existente. Em Gandini, a operacionalização dos objetivos de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução do Distrito Federal é que torna evidente o viés liberal e a marca burocrática da reforma do ensino de 1932-1933. O trabalho de Anísio Teixeira na capital do país foi sobretudo compreendido nessa abordagem da autora nos limites da “[...] racionalidade legalística-administrativo (GANDINI, 1980, p. 93). Segundo Gandini (1980), então, o aumento do grau de burocratização e controle administrativo do ensino resultou da atuação de Anísio Teixeira na Diretoria-Geral de Instrução. Como na análise de Penna, as conclusões de Gandini sugerem que a organização do mando na direção-geral do ensino foi central para a implantação da reforma entre 1932 e 1935.

Conforme mostram essas abordagens, a história da administração educacional foi primeiramente uma senda para a compreensão da cultura dos dirigentes e das ideias e disposições de suas empreitadas. Nos estudos históricos, a administração do ensino no início do século XX foi geralmente analisada em função de figuras importantes, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

O fazer administrativo dos reformadores do ensino no Distrito Federal

O envolvimento profissional com a educação e a atenção à especificidade da cidade do Rio são as principais frentes de abordagem dos serviços educativos administrados pela diretoria-geral de instrução já abertas pela historiografia. Clarice Nunes (1992) foi quem primeiro assumiu essa ótica para abordar as pautas educativas dos anos 20 e 30 do século passado. Em diversas de suas análises, mostra que, nesse momento, os educadores profissionais se utilizaram de diversas áreas do conhecimento para criar “[...] um olhar específico sobre a vida social e escolar” (NUNES, 1992, p. 170). Nunes (1992) especialmente sublinha que a Estatística, a Psicologia, a Sociologia, o Direito, a Música, a Educação Física e a Arquitetura Escolar permitiram a esses intelectuais se afirmarem socialmente como elaboradores de representações que reforçavam a secularização da cultura, e politicamente, a reorganização do Estado e dos serviços que ele prestava.

Por outro lado, Nunes (1992, 1993, 1995, 1996) colocou a cidade em foco ao associar de forma sistemática as representações do espaço urbano e da própria escola dentro do espaço escolar e o alcance do trabalho desses educadores. Sobretudo, ao fazê-lo, ocupou-se dos saberes e poderes que foram acionados

para construir uma política educativa desdobrada no cotidiano da cidade. Em Nunes, a peculiaridade das práticas urbanas e o papel da escola dentro delas são elementos indissociáveis para o entendimento da construção de um estilo de vida urbano moderno na sociedade brasileira. Também José Claudio Sooma Silva (2004, 2008) tem publicado estudos nessa direção. Suas investigações acerca das relações que os tempos escolares mantêm com os ritmos urbanos e vice-versa exploram as intenções racionalizadoras da administração do ensino entre 1922 e 1930 e os seus limites. Tanto quanto Nunes, Silva compreende o compromisso dos educadores com a organização do aparelho escolar da capital como parte de uma expectativa de futuro que exigia árduo esforço ideologizador.

A atividade intelectual e política que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira provocaram quando na direção-geral da instrução pública do Distrito Federal vem tendo sua história descrita. Geralmente centrado nas decisões tomadas na direção-geral do ensino, o que se está produzindo acerca das reformas da instrução entre 1922 e 1935 na capital federal inclui estudos sobre as estratégias, as instituições e os artifícios do mando na administração central do ensino. Naquilo que se poderia chamar de fazer administrativo, Vidal (1998) foi perspicaz em observar que a fala da continuidade, utilizada em 1932 por Anísio Teixeira em relação a Azevedo e Carneiro Leão, assumiu caráter de diferença. Na tentativa de desembaraçar essas falas, Vidal iluminou a singularidade das ações reformistas de Azevedo e Anísio Teixeira na educação da capital brasileira. Mostrando as suas diferenças de acepção e iniciativa, destacou alguns contornos da prática discursiva desses educadores e analisou as implicações que tiveram na implementação de ambos os programas de reforma. Mesmo escassos ainda, os estudos de conjunto sobre as reformas da instrução pública carioca no período reiteram a interpretação geral de Vidal.

Há, no entanto, traços comuns entre essas administrações que aqui importa não negligenciar. Bacharéis em direito, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira insistiram no papel pedagógico da legislação no processo de reforma do ensino público. Conforme mostrou Faria Filho (1998), a conotação pedagógica implícita na ação legislativa foi intensamente explorada desde o século XIX pelos grupos que atuaram na elaboração das leis do ensino no país. Com maior ou menor resultado, tanto Carneiro Leão quanto Azevedo e Teixeira propuseram reformas na legislação escolar. Carneiro Leão não obteve autorização para sua reforma, Fernando de Azevedo trabalhou pela aprovação de um novo Código de ensino, integral e harmônico, e Anísio Teixeira legislou incessantemente, reformando os serviços escolares por meio de sucessivos decretos-lei. O caráter político da intervenção de todos os três nesse âmbito diz respeito à ideia de que se tratava de uma ação demiúrgica sobre a sociedade, “[...] de uma ação

necessária das instituições estatais e/ou das classes ilustradas sobre o heterogêneo povo brasileiro no sentido de civilizá-lo e prepará-lo para contribuir para com o progresso da nação [...]”, nas palavras de Faria Filho (1998, p. 112).

Outra seara comum de atuação foi a utilização de material impresso como estratégia de divulgação de ideias e metodologias educativas. Já em 1926, Carneiro Leão reivindicava a organização de um impresso oficial da Diretoria-Geral de Instrução Pública. No entanto, somente quatro anos depois, em 1930, o *Boletim de Educação Pública*, criado pelo decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, na administração de Fernando de Azevedo, satisfaria essa exigência. Diana Vidal (1992) já chamou a atenção para o fato desse periódico ter servido tanto para divulgar princípios da escola nova quanto cobrir as iniciativas da administração. Anísio Teixeira promoveu mudanças na editoração do *Boletim* e, naturalmente, focou outras questões e feitos, mas manteve esse órgão como dispositivo de constituição de um lugar de autoridade técnica. Também a viabilização do acesso à bibliografia estrangeira, a atuação junto aos jornais da capital e a publicação dos programas escolares em volumes bem editados foram meios de difusão e imposição de modelos pedagógicos ou de gestão dos serviços educativos. Entre 1922 e 1935, a profusão de livros, notícias e impressos conseguida pela Diretoria-Geral de Instrução diz respeito aos esforços de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira para remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas na capital do país.

Embora sob perspectivas e concepções um tanto singulares entre si, esses reformadores do ensino da capital federal insistiram na formação em serviço do magistério durante o período de 1922-1935. Entre 1923-1924 e 1924-25, Carneiro Leão organizou cursos de férias para apresentar e discutir os programas primários das escolas do Distrito Federal com o professorado da capital. Foi explícita a sua intenção de assim conferir uma maior unidade de orientação (CARNEIRO LEÃO, 1942). No discurso de inauguração desse curso, o diretor-geral de instrução dizia visar a uma organização geral diretora, “[...] zelar pela adoção dos melhores métodos e sua aplicação inteligente em todas as escolas” (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 75). De 1928 a 1930, a Diretoria-Geral patrocinou diferentes cursos para divulgar as orientações doutrinárias da reforma de ensino. Entre abril e maio de 1928, ocorreu o curso de conferências sobre a escola nova. Em 1929, a exposição de cinematografia educativa contou com um ciclo de 12 conferências de divulgação dos usos e metodologias da projeção de imagens animadas na escola. No mesmo ano, professoras e enfermeiras visitadoras tiveram formação em saúde num curso de 34 conferências ministradas pelos inspetores médico-escolares da capital. Entre 1932 e 1935, Anísio Teixeira organizou cursos regulares de especialização, aperfeiçoamento e extensão na Escola de Professores do Instituto de Educação, institucionalizando as iniciativas de formação de professores em atividade. Tão

diversas quanto contínuas, essas estratégias de ação sobre o magistério marcaram as três gestões que se sucederam entre 1922 e 1935 na cidade do Rio de Janeiro com um esforço sempre renovado de preparação do professor já em serviço.

Também foi comum a Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira a utilização da estatística como forma de dar a ver os resultados obtidos com a reforma da instrução pública. A organização dos serviços de estatística da Diretoria-Geral de Instrução Pública foi uma prática que se sofisticou entre 1922 e 1935. No primeiro quadriênio desse período, a estatística foi um expediente da secretaria na Diretoria de Instrução da capital, tendo Carneiro Leão já apontado a necessidade de uma repartição própria para esse tipo de registro. Em 1928, a reforma do ensino permitiu a Fernando de Azevedo criar uma seção específica para o serviço de estatística da instrução pública junto à subdiretoria administrativa. Mas é só no último quadriênio desse período, quando Anísio Teixeira organiza o Departamento de Educação, que surge a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e a administração central do ensino passa a apurar os dados estatísticos por meio de um órgão específico de registro dos índices relativos à educação do Distrito Federal. Segundo Clarice Nunes (1992), foi por meio dos serviços de estatística que se puderam criar perfis e tipologias no campo da saúde, da conduta social e da aprendizagem e certo mapeamento da vida escolar. Ainda que ilusórios, os efeitos produzidos pelos diagnósticos estatísticos da Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal serviram para operacionalizar políticas de rendimento escolar, controle da matrícula e frequência, distribuição de professores e organização de turmas. Sobretudo como dispositivo de administração da demanda e dos fluxos escolares, a estatística teve validade e importância na instituição de uma política de conjunto da rede pública de ensino na capital federal entre 1922 e 1935.

A ação por meio de planos e programas foi outro traço comum a Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Invariavelmente, entre 1922 e 1935, cada nova administração organizou e publicou programas escolares novos, a cada vez modificados na forma e na concepção de apresentação dos conteúdos do ensino. Existiram, entre outros, ainda, planos de edificação escolar, de inspeção médico-escolar, de distribuição de material e orçamentários, visando projetar o futuro e intervir na realidade imediata do sistema de ensino. Por meio de comissões de trabalho diversas, estudos estatísticos e preceitos científicos de doutrina, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira buscaram combater a improvisação e o autodidatismo, além de abrir a possibilidade de operacionalizar determinada política pública de educação.

Para essas práticas da administração central do ensino na sede do governo federal, os anos 1930-1931 serão um marco político importante. Os acontecimentos de 1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública

no ano seguinte fecham um ciclo da história das reformas da instrução pública. Conforme compreendeu Marta Carvalho (2000), a nova política de educação que o Governo provisório instalado pela revolução de 1930 passa a apregoar viu em Azevedo um representante da velha ordem. E, apesar de contar com o apoio técnico e político de intelectuais legitimados como profissionais da educação na campanha pela causa educacional dos anos 20, logo se viu que as ações que se foram desenvolvendo a partir do Ministério da Educação e Saúde Pública atingiriam tanto a elaboração da proposta política contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, para o ensino no país como as suas realizações no Distrito Federal (NUNES, 2000). Por um lado, saíram-se vitoriosos aqueles que Nunes (2000, p. 497) chamou de “[...] empreiteiros da derrubada das realizações de Anísio Teixeira”. Por outro, vai-se extinguir o sonho de estruturação autônoma do campo da educação. Sonho esse que Ana W. Mendonça (1997, 2002) notou ser parte de um projeto de reconstrução nacional inteiramente distinto do desenvolvido no âmbito do governo federal.

Pensar o fazer administrativo

A preocupação com o registro da experiência administrativa desenvolvida entre 1922 e 1935 na Diretoria-Geral de Instrução do Distrito Federal foi simultânea ao que então se vinha realizando. Por meio de relatórios e compilações de discursos, Carneiro Leão (1926), Fernando de Azevedo (1931) e Anísio Teixeira (1935) publicaram aquilo que escreveram no exercício do cargo de diretor-geral da instrução pública da capital federal. Conforme reconheceu Sander (2007), mesmo sendo de caráter descritivo e de reduzida sistematização teórica, foi essa produção que serviu de referência para as primeiras lições de administração escolar no país. O período dos anos 20 e 30 do século passado pode assim ser tomado como um momento de orientação técnica nos estudos de administração escolar. Benno Sander (2007, p. 32) considera que nessa época “[...] os estudiosos de administração educacional passaram a adotar a orientação técnica e pragmática própria da fase organizacional da história republicana.” Mais significativo ainda, trata-se de que, a partir de então, haveria obras de referência para o trabalho de administração do ensino. Ao inaugurar o curso de Administração Escolar na Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1933, Anísio Teixeira (1942, p. 23) lembrou a importância de *O ensino na capital do Brasil*, escrito por Carneiro Leão em 1926 e, em 1933, regente do curso, referindo-se a ele como um “[...] manual experimental de administração escolar [...]”, como um “[...] tratado prático de administração escolar”.

De fato, o livro de Carneiro Leão (1926, p. 7) permitiu o contato com um “[...] saber de experiências feito [...]”, a um só tempo apontando as urgências da situação presente e as exigências do futuro. Anísio Teixeira (1942, p. 24) não só se declarava fiel em relação às lições recebidas, mas, principalmente, seguro da “[...] continuidade e duração da obra educacional que não se pode fazer, sem essa estreita aliança entre os que nos precederam e os que nos irão um dia, suceder.” Mesmo que já seja sabido que essa fala da continuidade na prática administrativa assumiu caráter de diferença (VIDAL, 1998; VIDAL et al., 2004), a referência de Anísio Teixeira à obra de Carneiro Leão não foi pouco significativa. Há nela igual preocupação com o esforço consciente e organizado para dar aos órgãos de administração do ensino a especialização a responsabilidade e a projeção indispensáveis na realização do ensino escolar.

A decisão de Carneiro Leão (1926, p. 7) publicar *O ensino na Capital do Brasil* circunscreveu uma interpretação da diretriz tomada: “[...] penso que a direção do ensino não é tarefa meramente pedagógica nem tão pouco apenas burocrática, mas antes de tudo de caráter social e política de importância considerável em toda parte.” No plano político, Carneiro Leão sustentou uma crítica contundente à instabilidade que caracterizava a direção do ensino ao defender, sem reservas, uma organização de efetivo controle da composição dos quadros do magistério e da distribuição dos recursos. No plano social, a crítica era específica e condenava os vínculos entre a escola e a sociedade. Carneiro Leão (1926, p. 42) acusava o que entendia ser a conivência da escola com o espírito artificial em que, julgava, vivia a sociedade brasileira e que não lhe parecia ser outra coisa que não “[...] uma cópia servil, um quase decalque das coisas europeias.”

Pouco considerada no estudo da administração educacional, o volume de textos e discursos sobre a reforma do ensino de 1928, compilado por Fernando de Azevedo em 1931, foi um empreendimento do mesmo tipo. *Novos caminhos e novos fins* foi publicado com o subtítulo sugestivo de *a nova política de educação no Brasil* e o propósito de mostrar a *larga e sólida* construção da reforma que então ele dirigiu entre 1927 e 1930. Nesse livro, a ideia de “[...] política da educação [...]” confere à administração escolar um significado mais amplo. Azevedo (1931, p. 32) enfatizou que “[...] toda reforma por mais adaptada que seja às condições específicas do meio social, cria uma necessidade constante de reajustamento, nos seus detalhes.” Em razão disso, pareceu-lhe que o desdobramento progressivo das realizações de reforma colocava o reformador em face de problemas cujas soluções dependiam da sua adaptação integral, “[...] com o mínimo de atritos e de transigências”. Nesse sentido, pode-se ver que, no entendimento de Azevedo (1931, p. 32), os propósitos de reforma dependiam de uma direção uniforme, vigilante e onipresente.

Fundamentalmente percebida por Azevedo (1931) em função da política pública que deveria viabilizar, a administração educacional era um elemento de organização da escola e de sua remodelação. Enquadraram-se nesse modo de compreender a administração dos serviços educativos as disposições então tendentes à adaptação da escola ao meio, à aproximação efetiva da escola e da família e à participação de instituições sociais na obra de educação pública. O que se procurou por essa forma, Azevedo (1931, p. 42) mesmo o disse, foi “[...] a reorganização radical de todo o aparelho escolar, em vista de uma nova finalidade pedagógica e social.” Em *Novos caminhos e novos fins*, o agora ex-diretor da instrução na capital federal, explicitou o substrato que amparou esse esforço:

Os materiais de construção foram os mesmos que serviram à obra educacional de Lunatscharsky, na Rússia, de Otto Glöckel, em Viena, e de J. Vasconcellos, no México; mas a construção da reforma, lançada nas mesmas bases, apresenta, na sua estrutura e nas suas linhas fundamentais, um aspecto original que a distingue, nitidamente, ao primeiro exame, das reformas que a precederam. (AZEVEDO, 1931, p. 30).

A preocupação maior, entretanto, pareceu ser com a efetividade dos resultados. A apresentação de *Novos caminhos e novos fins* foi particularmente insistente nesse aspecto. Sobretudo, foi nela em que Azevedo (1931, p. 31) avaliou os resultados e o alcance da reforma de 1928:

O contato áspero com a realidade, com que se submeteu à prova decisiva a sua aplicabilidade, longe de enfraquecê-la e comprometer-lhe o êxito definitivo, só contribuiu para transformar num ambiente de entusiasmo e dedicação a atmosfera de expectativa simpática, em que se iniciou a sua execução atropelada de dificuldades.

As ideias de construção, aplicabilidade e organização apareceram na forma de Azevedo justificar os resultados acumulados pela reforma de 1928 e também operam um sentido preciso de administração. Nos termos em que Fernando de Azevedo discutiu a implantação dessa reforma, a obra de gabinete tinha suas bases na realidade e nas condições do meio. A administração educacional se faria por meio desse contato, cabendo-lhe, a fim de intervir, incorporar as conquistas das modernas teorias educativas e organizá-las num corpo de doutrina, com caráter homogêneo, unidade de concepção e harmonia de linhas. A forma como Azevedo caracteriza *a nova política educacional* em *Novos caminhos e novos fins* tem bastante efeito sobre a ideia que se tinha da administração educacional conquanto opõe-

se a “[...] política estreita, ignóbil e de uma voracidade insaciável” (AZEVEDO, 1931, p. 35) praticada no âmbito da classe política do país. Naquele momento, tratava-se de propor uma política orientada pela racionalidade das soluções planejadas, livre do compadrio e dos preconceitos partidários.

Anísio Teixeira esteve envolvido com as mesmas questões quando dirigiu a educação pública da capital federal, entre 1931 e 1935. Seu relatório de 1934, publicado pelo Departamento de Educação em 1935, também advogou à educação uma direção capaz de colocá-la a salvo das investidas da *politicagem*. Há, na historiografia, todo um acúmulo de análises que mostram as pretensões racionalizadoras da administração de Anísio Teixeira no Departamento de Educação do Distrito Federal (GANDINI, 1980; NUNES, 2000; VIDAL, 2001). Para esses estudos, inclusive, a racionalização dos processos administrativos da educação fica muito mais evidente em Anísio Teixeira que em Azevedo. As iniciativas sobre as quais Anísio Teixeira (1935) prestou contas no relatório de 1934 justificam e explicam em muitos dos seus aspectos essa interpretação historiográfica. Entre 1932 e 1935, a administração dos serviços educativos não só foi reformada; sobretudo, houve especialização de funções. Criaram-se órgãos de estudo, coordenação e elaboração de planos, com finalidades de execução ou assistência técnica, conforme seu plano de trabalho determinasse dirigir e superintender ou quantificar, pesquisar e orientar.

No relatório de 1934, Anísio Teixeira procurou explicar todo esse plano de criações. Utilizou-se amplamente de seus relatórios anteriores de 1932 e 1933 para compor o texto que, então, seria publicado em 1935 como separata do *Boletim de Educação Pública* com o título *Educação Pública: administração e desenvolvimento*. Compartilhando com Azevedo a preocupação com a fisionomia técnica da direção geral da educação, Anísio Teixeira (1935, p. 63) mostrou ter um cuidado ainda mais acentuado com o controle da heterogeneidade do aparelho escolar da capital e de sua articulação:

Organizei, assim, serviços de estudo, coordenação, controle e atuação direta ou indireta sobre a escola. A experiência vem surtindo os melhores resultados, embora sem a mesma celeridade em todos os aspectos e é esse o fundamento documentado da consolidação que ora proponho, e que representa, a meu ver, um grande passo para a integração do magistério e de seus órgãos de assistência, orientação e administração, em uma consciência comum de trabalho, uma compreensão nítida da especialização de suas funções e um reconhecimento otimista de que o problema da organização e articulação eficazes de um sistema escolar pode vir a ser resolvido.

Na maneira de proceder a essa organização, há uma diferença de concepção fundamental entre Anísio Teixeira e Azevedo. Enquanto Azevedo organizou a implantação da reforma do ensino a partir de um corpo de doutrina, com caráter homogêneo, unidade de concepção e harmonia de linhas, Anísio Teixeira (1935) pretendeu mostrar como a obra de renovação devia ser realizada por estágios progressivos. Diferentemente de Azevedo (1931), Anísio Teixeira (1935, p. 103) não procurou justificar as suas reformas por meio da discussão de um plano integral e perfeitamente articulado, “[...] desenvolvido a golpes de lógica e de doutrina”. Ao contrário, admitiu vir realizando “um trabalho de experimentação progressiva, graduado segundo as contingências inevitáveis das circunstâncias” (TEIXEIRA, 1935, p. 103).

O problema da heterogeneidade de recursos e resultados do aparelho escolar carioca foi, em grande parte, discutido por Anísio Teixeira no relatório de 1934 em função desse senso de diferenciação. As conclusões dos diversos inquéritos revelavam a desigualdade das condições de funcionamento das escolas públicas cariocas. A criação de diversos serviços especializados, os cursos de aperfeiçoamento, as tentativas de exame objetivo do aproveitamento escolar, a introdução de novos processos de classificação de alunos, entre outras várias medidas apresentadas em relatório pelo diretor do Departamento de Educação da capital federal, procuraram reverter essa situação por meio do que se experimentava e se verificava ser útil em cada circunscrição da cidade. Não obstante as iniciativas empíricas, a verificação objetiva dos resultados discutidos no relatório de 1934 serviu a um conjunto sistemático de esforços e de estudos cujos efeitos Anísio Teixeira (1935) associou ao empenho de então para melhorar qualitativamente a organização e os processos de ensino e para ampliar e estender facilidades de educação.

Nesse sentido, em conjunto com *O ensino na capital do Brasil e Novos caminhos, novos fins, Educação pública: administração e desenvolvimento*, indicava o papel político que a administração educacional assumiu nas apostas iniciais dessa geração de educadores. Ainda entre 1922 e 1935, o discurso da organização e administração do ensino sustentou grande parte das opções políticas embutidas nas estratégias reformistas operacionalizadas na capital federal. Pensar esse discurso hoje implica ainda perguntar acerca do jogo das forças políticas e seus efeitos sobre a memória que se constituiu desse movimento de reformas. Por essa razão, a depuração política que se seguiu aos acontecimentos de 1930 e entre 1935 e 1937 e as rearticulações do movimento educacional que isso provocou, também demandam compreensão quando se vai estudar a história da administração educacional do período. Conforme previne Laura de Mello e Souza (2006) separar a administração da política condena o observador à apreensão mecânica e funcionalista do fenômeno do mando. A administração educacional não prescindiu da política nos limiares do Estado Novo, seus *manuais experimentais*, seus *tratados práticos*, e, muito provavelmente, seu

ensino, continham indícios disso. Os problemas que isso coloca para a compreensão de administradores da envergadura de Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira ou de Lourenço Filho e do movimento no qual se engajaram parecem apontar para as contradições, os impasses e os limites do mando nos aparelhos de direção da educação do país. Rigorosamente, os registros que esses professores deixaram das suas práticas de direção fornecem as pistas acerca da viabilidade política das ideias em circulação nos centros decisórios do aparelho educativo. Nesse aspecto, contudo, são fontes úteis também para abordar os modos como se fez a administração da educação na transição da República Velha para o Estado Novo.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos, novos fins**: a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **Planejar e agir**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1942.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O manifesto e a liga internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.147-181.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M.C (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. p. 17-30.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Coleção Ditos e Escritos IV).

GANDINI, Raquel Chaino. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LOPES, Sônia Castro. **Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

_____. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 58, p. 156-172, jul. 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

NUNES, Clarice. A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). **Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L., 1995. p. 13-37.

_____. **A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)**. Tese de Concurso para Professor Titular em História da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESSE/UFF. UFF, Niterói, 1993.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Os missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

_____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 151-182, 1992.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Perspectivas, 1987.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1981.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. A reforma Fernando de Azevedo e o meio social

carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, D. (Org.). **Educação e reforma**: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. p. 111-143.

_____. **A reforma Fernando de Azevedo**: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930). Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2004.

SOUZA, Laura de Melo. **O sol e a sombra**: política e administração na América Portuguesa do século XVIII. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

TAVARES, Fausto. **Na marcha do ensino**: organização burocrática do ensino Estadual no São Paulo Republicano – 1892-1910. Tese (Doutorado em Educação)-, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Palavras proferidas pelo Diretor Geral de Instrução Pública no momento da inauguração do curso de Administração escolar na Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal. In: CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Planejar e agir**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1942. p. 23-25.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública. Administração e Desenvolvimento**. Relatório do Diretor Geral do Depto. de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficina Graphica do Depto. de Educação, 1935.

VIDAL, Diana. Desembaraçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (1927-1935). **Cadernos de História e filosofia da Educação**. v. II, n. 4, p. 75-98, 1998.

_____. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-160, jan./abr. 2004.

_____. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSE, 2001.

_____. **Fragmentos para uma História da Educação no Distrito Federal (1930-1935)**: análise do Boletim de Educação Pública. São Paulo: FEUSP, 1992. 75 p. (mimeo).

WARDE, Miriam Jorge. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 221-240.

Recebimento em: 25/01/2015.

Aceite em: 04/09/2015.

Marcos legais para a institucionalização da formação docente em Mato Grosso (1910-1970)

Legal milestones for the institutionalization of teacher training in the state of Mato Grosso (1910-1970)

Silvia Helena Andrade BRITO¹
Margarita Victoria RODRÍGUEZ²
Artur D'Amico BEZERRA³

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar os marcos legais que acompanharam o processo de institucionalização da escola normal pública em Mato Grosso, entre 1910 e 1970. Para tal, foram compilados a legislação estadual, outros documentos públicos e dados censitários. O texto discorre sobre dois aspectos para analisar a legislação: o crescimento do ensino primário e a expansão da escola normal no Brasil e em Mato Grosso. Como conclusões, destaque-se o maior acesso à formação de professores por meio das escolas normais a partir dos anos 1930, quando as matrículas no ensino primário começaram a se tornar mais significativas no estado.

Palavras-chave: Escola Normal. Mato Grosso. Legislação. Formação de Professores.

Abstract

The paper aims to analyze the legal milestones that accompanied the process of institutionalization of public teacher education in the state of Mato Grosso, between 1910 and 1970. The documents studied were the state legislation, other public documents and some census data. The text discusses two aspects to understand the teacher education courses: the development of the primary school and the expansion of teacher education courses in Brazil and in the state of Mato Grosso. With respect to the proposed object, there was an expansion of access to teacher education courses in the 1930s, when enrollment in primary education started to become more significant.

Keywords: Teacher Education School. Mato Grosso. Legislation. Teacher Training.

- 1 Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Professora Associada III - Curso de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Educação/CCHS/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. End.: Cidade Universitária, Caixa Postal 549. CEP: 79070-900. Campo Grande – MS. Tel.: (67) 3345 – 7617. Email: <s.helena.brito@uol.com.br>.
- 2 Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (1996), Professora Adjunta II - Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação/CCHS/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. End.: Cidade Universitária, Caixa Postal 549. CEP: 79070-900. Campo Grande – MS. Tel.: (67) 3345 – 7617. Email: <poroyan@uol.com.br>.
- 3 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrando do PPG em Educação/Campo Grande/UFMS (2013 a 2015). End.: Cidade Universitária, Caixa Postal 549. CEP: 79070-900. Campo Grande – MS. Tel.: (67) 3345 – 7617. Email: <arturdamico@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 177-197	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Tendo como marco temporal as primeiras sete décadas do século XX, o objeto deste trabalho é a legislação referente à escola normal pública em Mato Grosso, considerando especialmente o momento histórico relacionado à sua implantação e consolidação nessa unidade federativa da região Centro-Oeste do Brasil. Seu objetivo é analisar os marcos legais que acompanharam o processo de institucionalização da formação docente no estado, no período histórico que se estende entre 1910 e 1970.

Para tal, foram compilados a legislação estadual e outros documentos públicos, dados censitários e a bibliografia já produzida sobre a temática (CARVALHO, 2014; SÁ, 2006; SÁ; SÁ, 2008; SIMIÃO, 2006; SIMÕES, 2014). Além disso, dado não ser possível apresentar a legislação estadual⁴ e os acervos escolares em sua totalidade, duas categorias de análise são destacadas, uma vez que norteiam as reflexões sobre os documentos coligidos: *acesso*, elemento que aflorou na pesquisa sobre o ensino normal, uma vez que se relaciona às diretrizes e propostas de expansão da formação docente em Mato Grosso; e a *organização do trabalho didático* na escola normal, em especial enfatizando os planos de estudo do ensino normal mato-grossense, entre os anos 1930 e 1970.

Visando a atender o objetivo explicitado, inicia-se o artigo com reflexões acerca do momento histórico em que se deu o desenvolvimento da Escola Normal no Brasil e em Mato Grosso (parte 1). Segue-se apresentando o processo de constituição do ensino normal no Brasil (parte 2) e a expansão do ensino normal público em Mato Grosso (parte 3). O item seguinte trata da legislação que amparou esse processo de expansão em Mato Grosso (parte 4), finalizando-se o artigo com algumas considerações sobre o objeto proposto para debate.

Brasil e Mato Grosso entre os anos 1910 e 1970

Para se pensar no momento histórico em que se deu a consolidação e a expansão do modelo de Escola Normal no país, importa lembrar que, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil experimentava um processo de intensas mudanças sociais, acompanhadas do fortalecimento e predomínio de algumas unidades federadas, que tinham a hegemonia das decisões políticas e econômicas do país e comandavam o aparelho de Estado, em âmbito nacional. Na Primeira República, o controle político

4 Ao privilegiar o exame da legislação produzida no âmbito estadual, no entanto, não se desconsidera a importância cada vez maior assumida pela União frente ao processo educacional, bem como sua prerrogativa de normatizar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que aconteceu principalmente no período que se inaugurou com a chamada Era Vargas.

e econômico do país estava concentrado nas mãos de frações da burguesia agrária, principalmente a relacionada à atividade de produção e exportação do café. Essa última, nos diferentes estados, estava aliada a representantes de fazendeiros, comerciantes e/ou empresários de outros setores, que também controlavam as atividades manufatureiras urbanas, vistas como o polo mais dinâmico da sociedade (BASBAUM, 1986).

Essa acumulação de capital, efetivada especialmente durante o período da Primeira Grande Guerra, possibilitou que o país investisse no mercado interno e na produção industrial. A nova configuração da economia brasileira exigia uma força de trabalho especializada, questão que motivou um amplo debate envolvendo educadores, intelectuais e políticos, e desencadeou a implantação de políticas e investimentos na área educacional. Sob o ponto de vista político, o país atravessava um período de notória convulsão e profunda crise de legitimidade, o que provocou sucessivas mudanças de governantes nos anos 1920, até a tomada do poder por Getúlio Vargas.

Os anos 1920, portanto, estiveram marcados pelo confronto de ideias e correntes divergentes – nacionalismo, socialismo, comunismo, liberalismo, anarquismo, influenciadas pelos movimentos internacionais e pela crise econômica mundial de 1929. Essa crise repercutiu diretamente sobre o desenvolvimento das forças produtivas no campo, visto que foram perdidos os subsídios estatais que garantiam a produção, por um lado. Por outro, foram rompidas as tradicionais alianças políticas para a eleição presidencial, culminando com a *Revolução* de 1930, ápice de uma série de movimentos armados, caracterizada por Leôncio Basbaum (1986, p. 294) como “[...] uma insurreição político-militar com apoio parcial do povo.” Esse fato implicou a substituição do poder hegemônico de uma facção da classe dominante por outra, ou seja, da burguesia agrário-exportadora pela burguesia urbano-industrial, em ascensão, que contribuiu para a consolidação do capitalismo no Brasil.

Toda essa convulsão econômica e política foi acompanhada por uma intensa mudança no âmbito cultural e educacional. Para Antônio Candido (1984, p. 28), “[...] não foi o movimento revolucionário que começou as reformas [do ensino]; mas ele propiciou a sua extensão para todo o país.” Essas transformações, presentes desde os anos 1920, propiciaram o fortalecimento do processo de estruturação e ampliação da rede escolar no país.

As modificações envolveram não apenas a infraestrutura e a organização administrativa da escola, mas também foi instalado um novo ideário educacional, acarretando uma orientação pedagógica e práticas escolares inovadoras, como consequência da influência de concepções escolanovistas de origem europeia e estadunidense. Nesse momento histórico, a escola normal ganhou nova vitalidade e centralidade, porque era a instituição encarregada de *divulgar e propagar* as recentes ideias e métodos pedagógicos junto aos futuros professores e contribuir para o processo de modernização do país.

Tais mudanças foram reforçadas a partir de 1930, quando o governo orientou suas ações para a criação de um sistema educativo centralizado e controlado oficialmente. Reforçando tal perspectiva, Nagle (2001, p. 281) lembra que todo esse movimento de transformação da sociedade provocou mudanças na própria natureza da escola primária:

[...] ocorre numa fase de tentativa de democratização da cultura que resulta de um esforço para superar determinadas características semicoloniais da sociedade brasileira. É por causa desse processo de transformação que vão aparecer novas exigências ligadas ao problema de formação do professorado. As alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda; na realidade, ambas constituem duas facetas de um mesmo problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária. (NAGLE, 2001, p. 281).

As transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no primeiro momento, que precedeu o movimento de outubro de 1930, fizeram-se acompanhar pela nova legislação imposta pelo governo provisório, que sancionou decretos visando à organização do ensino secundário e à instalação de universidades. Tais medidas, no entanto, não foram suficientes para acomodar os interesses das forças políticas responsáveis pela condução de Getúlio Vargas ao poder, mesmo após a promulgação da nova Constituição, em 1934. Assim, em função da instabilidade política, Getúlio Vargas liderou um golpe de Estado, abrindo o período do Estado Novo, com a outorga de uma nova carta constitucional ao país, em 1937.

Instaurado o Estado Novo e já tendo sido deflagrada a Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1º de setembro de 1939, o país passaria por novas mudanças que, de acordo com Prado Jr., possibilitaram uma marcada evolução econômica, na qual “[...] se verificarão acentuados e crescentes desequilíbrios e desajustamentos que se prolongam na vida social e política” (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 301).

Cabe ressaltar que o conflito bélico intensificou e revigorou também a economia exportadora de produtos primários, voltada para atender à demanda internacional de alimentos e matérias-primas necessárias para manter as grandes potências envolvidas na guerra. Além disso, observou-se um declínio

na importação de produtos industrializados, situação que favoreceu a produção nacional e a instalação de indústrias locais, especialmente no estado de São Paulo.

Assim como no restante do país, em Mato Grosso também foi sentida uma queda na exportação de todos os produtos locais – carne, charque, couro, erva-mate, borracha, entre outros – entre os anos 1920 e 1930. Da mesma forma, a partir do final dos anos 1930, o aumento das exportações brasileiras, devido ao *esforço de guerra*, também atingiu o estado, que experimentou um progresso material notável, fundamentalmente no âmbito comercial, tendo em vista o ressurgimento da exploração dos seringais nativos, por um lado, e a revitalização do polo comercial de Corumbá, por outro lado.

Nesse sentido, no primeiro caso, em agosto de 1942, foram abertas novas estradas, como, por exemplo, a estrada de ligação entre Cuiabá e Santarém, no estado do Pará. No segundo, houve a construção do ramal ferroviário a partir de 1938, que ligou Mato Grosso a Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia. Também em Corumbá, deu-se o incremento da extração de manganês, atendendo a necessidade norte-americana, na perspectiva do *esforço de guerra*. Esses são dois exemplos que mostram as oportunidades abertas pelo desenvolvimento capitalista nesse momento histórico, em que os países centrais estavam voltados para o conflito bélico mundial ou para a reconstrução da sua infraestrutura produtiva (BRITO, 2001).

Tais conjunturas favoráveis permaneceram até meados dos anos 1960, quando se restabeleceram as condições de fluxo de mercadorias, e sobretudo de capitais, no contexto da sociedade capitalista. Essas novas condições colaboraram para fortalecer a agropecuária nas regiões norte e sul de Mato Grosso.

No que tange à questão educacional, apesar desse ambiente *modernizante e progressista* no Brasil e também no estado de Mato Grosso e das circunstâncias econômicas mais propícias para a expansão do ensino primário e o aumento da demanda escolar, a escola normal enfrentou dificuldades para se materializar e encontrou obstáculos para se expandir.

A forma como se desenvolveram as mudanças na formação de professores no Brasil, por meio da institucionalização da escola normal, é tratada a seguir.

Reformas do ensino e normatização da escola normal

Saviani (2005) pontua três momentos decisivos na história da formação docente no Brasil. O primeiro foi a reforma da escola normal do estado de São Paulo, em 1890, inspirada no modelo republicano, que se propagou por todo o Brasil. O segundo momento se deu com as reformas do ensino de inspiração escolanovista, realizadas no Distrito Federal, em 1932, dirigidas por Anísio

Teixeira, e no estado de São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, em 1933. Tais reformas demarcaram o modelo organizacional e pedagógico de escola normal que, posteriormente, foi assumido por vários estados brasileiros. Algumas dessas inovações pedagógicas foram incorporadas na Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 1946 (BRASIL, 1946). Por fim, o autor identifica a reforma do ensino estabelecida em 1971 como o terceiro momento decisivo, porque se criou a habilitação para o magistério e se desmontou a tradicional formação normalista.

O primeiro desses momentos, a reforma paulista da escola normal, é conceituado como uma instância fulcral pelos historiadores (SILVA, 2003; SOUZA, 1998; TANURI, 2000; VIDAL, 2001; VILLELA, 2000), porque significou a incorporação de práticas pedagógicas e de novos conteúdos curriculares: Matemáticas – Álgebra e Escrituração Mercantil; Ciências Físico-Químicas; Desenho, Solfejo e Canto Escolar; Educação Física – Calistenia, Ginástica e Exercícios Militares; Geografia (que foi separada da cadeira de História); Economia Política e Educação Cívica. Além disso, houve a criação da escola modelo anexa à escola normal, entendida como lócus de formação prática dos futuros docentes. Os docentes que viabilizaram essa proposta e muitos normalistas formados pela instituição paulista atuaram no interior do estado de São Paulo e em outros estados da federação, inclusive em Mato Grosso.

Conforme Tanuri (2000, p. 68, grifo nosso), as iniciativas que levaram “[...] ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, [estiveram] sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país.” Assim, foi essa a proposta que determinou o padrão de organização e funcionamentos das escolas normais entre os anos finais do século XIX e os primeiros 30 anos do século XX (SAVIANI, 2009).

O segundo momento importante para a política de formação docente, de acordo com Saviani (2005), teve lugar com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e a reforma de São Paulo (1933), realizada por Fernando de Azevedo, baseadas nas concepções escolanovistas. Como proposta inovadora, entre outros aspectos, introduziram as escolas-laboratórios, que operavam como espaços para experimentação pedagógica dos futuros professores, com base científica e técnica.

A reforma mais estruturada e orgânica foi elaborada por Anísio Teixeira. Com o Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, foi criado o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com o intuito de oferecer uma formação científica, racional e profissional para os professores, elevando a formação docente ao nível superior, mediante um plano curricular que atendesse às necessidades sociais e organizacionais da instrução pública do país (VIDAL, 1996, 2001).

Na Escola de Professores do Instituto foi adotada uma matriz de conteúdos científicos e pedagógicos, tidos como os mais apropriados para serem implementados pelas escolas normais, organizados em três cursos: a) fundamentos profissionais; b) cursos específicos de conteúdo profissional; c) e integração profissional. Tal modelo de formação dispunha, no primeiro ano do curso, das seguintes matérias: História da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, Introdução ao Ensino - Princípios e Técnicas, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação).

Com efeito, a Escola Normal, dirigida por Lourenço Filho entre 1932 e 1935, foi transformada em Escola de Professores, constituindo-se um outro modelo a ser seguido. Funcionava como um laboratório de experimentação e contava com uma estrutura complexa de apoio – jardim-de-infância, escola primária, escola secundária – na qual os futuros docentes realizavam as suas práticas. Também havia o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Biblioteca Central de Educação, outras bibliotecas escolares, uma filмотeca, museus escolares e radiodifusão (VIDAL, 2001; SAVIANI, 2005).

Simultaneamente, em 1933, em São Paulo, Fernando de Azevedo elevou a formação docente ao nível superior, por meio da criação do Instituto de Educação de São Paulo. Completando os dois empreendimentos, em 1935, por iniciativa também de Anísio Teixeira, criou-se a Universidade do Distrito Federal e a Escola de Professores foi incorporada à universidade, com o nome de Escola de Educação. Por fim, em 1939, foram implantados os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Desse modo, a formação docente assumiu um caráter técnico-profissional, modelo que inspirou as escolas normais do país, como pontua Saviani (2005).

Embora as escolas normais tenham incorporado as novas concepções no campo pedagógico, as mudanças introduzidas na formação de professores nos anos 1930 e 1940 somente se transformaram em uma diretriz nacional no ano de 1946. Essa legislação era parte do conjunto que ficou conhecido como Reforma Capanema, apesar de ter surgido durante o governo provisório do presidente José Linhares. Nesse momento histórico, o então ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, baixou uma série de decretos que novamente reformaram o ensino, entre eles o Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946).

O ensino normal adotou a mesma estrutura dos demais cursos de nível médio. Foi dividido em dois ciclos: o primeiro, destinado à formação de regentes, com duração de quatro anos, correspondente ao ciclo ginásial do curso secundário, funcionaria nas Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, destinado à formação de professores primários, com duração de três anos, correspondia

ao ciclo colegial do curso secundário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. O regulamento também previa a existência de jardim-de-infância e escola primária anexos, além de cursos de especialização para professores primários “[...] para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Tal adequação do ensino normal aos moldes do ensino secundário foi criticada porque mantinha as tradicionais características das escolas normais. Saviani (2009, p. 147), entretanto, ressalta:

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu propriamente modificações e inovações no modelo de ensino normal. Na verdade, referendou mudanças que já estavam sendo praticadas em vários estados da federação.

Após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi promulgada a Constituição Federal em 1946. A Carta Magna retomou a orientação descentralizadora e liberal da Constituição Federal de 1934, que deixava aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de estruturar seus respectivos sistemas de ensino, seguindo as orientações das diretrizes e bases da União. Desse modo, os estados tiveram autonomia para organizar e regulamentar as modalidades de ensino. A maioria dos estados, contudo, adotou a Lei Orgânica do Ensino Normal como modelo para organizar as suas escolas. Somente São Paulo e Bahia mantiveram um sistema próprio, porém não fugiram significativamente do modelo proposto pela referida Lei (TANURI, 2000).

Tais pressupostos foram reafirmados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961 (BRASIL, 1961), importante ainda porque explicitou a equivalência entre todas as modalidades de ensino médio. Em outras palavras, o ensino normal, assim como o ensino agrícola, comercial e industrial, foram avaliados como plenamente equivalentes ao ensino secundário de formação geral, dando aos seus alunos o direito de prosseguirem seus estudos em quaisquer carreiras do ensino superior.

Finalmente, como último momento desse processo, o modelo de formação docente que havia sido historicamente construído com as escolas normais como lócus privilegiado para a formação do professor primário foi desmontado, pela aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

Regulamentação e institucionalização da escola normal pública em Mato Grosso

A legislação referente à escola normal pública em Mato Grosso, levando em conta especialmente o momento histórico relacionado à sua implantação e consolidação nessa unidade federativa da região Centro-Oeste do Brasil, também foi influenciada pelos lineamentos organizativos e normas legais implantadas pelo estado de São Paulo na Primeira República. Em função disso, estruturou suas instituições formadoras conforme aquele modelo.

É relevante mencionar que a primeira instituição escolar estatal para formação de professores criada nesse período foi a Escola Normal de Cuiabá, em 1910⁵, atendendo em particular à capital, sede administrativa e política do estado, e à região norte de Mato Grosso. A iniciativa, parte das políticas do governo de Pedro Celestino Corrêa da Costa, tinha como propósito criar as condições para o fortalecimento do ensino primário na região, entendido como “[...] base fundamental de todo o verdadeiro progresso social, que é tanto que o primeiro passo a dar para esse fim é a formação de bons professores” (MATO GROSSO, 1910 apud SÁ, 2006, p. 20). Para a instalação e a organização do estabelecimento, bem como para atuar na reorganização do ensino primário, foram contratados os normalistas Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, egressos da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo⁶.

O segundo estabelecimento voltado para a formação de professores a ser organizado pelo poder público, a Escola Normal de Campo Grande, foi

5 Como em outras províncias do país, também em Mato Grosso houve outras tentativas de instalação de escolas voltadas para a formação de professores, por parte do poder público. Assim, com base no Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias as responsabilidades de manutenção do ensino primário e secundário, o governo mato-grossense previu a criação de uma escola normal no Regulamento de 1837, que só veio a funcionar em 1840, tendo sido extinta em 1844. Nova tentativa de manter uma escola normal foi concretizada em 1874. Ela permaneceu funcionando até 1880, quando o “[...] Barão de Maracaju ao assumir a Presidência da Província, inaugurou o Liceu de Línguas e Ciências incorporando, a esta instituição, o Curso Normal” (SÁ, 2006, p. 16). Este último foi transformado uma vez mais em curso independente, com a criação do Externato Feminino em 1889, durante a reforma de Souza Bandeira, no ocaso do Império. Com a instalação do regime republicano, foi reabsorvido novamente pelo Liceu, união que durou apenas dois anos. Em 1894, a Escola Normal de Cuiabá foi fechada, tendo se mantido assim até a primeira década do século XX.

6 Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlman formaram-se em São Paulo, em 1909. Chegaram a Cuiabá em 1910. O primeiro ocupou a direção da Escola Normal da capital e da Escola Anexa até 1916, quando passou a exercer a advocacia. Já Kuhlman foi diretor do Grupo Escolar Senador Azeredo, além de ser professor particular e escritor. Também importa assinalar que, entre 1910 e 1924, outros normalistas originários de São Paulo foram contratados por sucessivos governos mato-grossenses (REIS; SÁ, 2006).

instalado em 21 de abril de 1930, pelo então presidente do estado, Aníbal Toledo (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008; SIMÕES, 2014). Esse movimento foi determinado pelo processo de expansão da cidade de Campo Grande, que iria se transformar no polo socioeconômico de maior importância no sul de Mato Grosso, principalmente após a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que permitiu o estabelecimento de relações comerciais mais estreitas com São Paulo.

Também foram significativas para a implantação de novas escolas normais as necessidades postas pela intensificação da urbanização em todo o estado, o que demandou a expansão do ensino primário em Mato Grosso. A título de exemplo, verificou-se a expansão do ensino primário em Mato Grosso entre os anos 1920 e 1950, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1 – Crescimento do atendimento escolar no ensino primário – Mato Grosso – 1920 a 1950

Ano	População de Mato Grosso	População escolarizável (5 a 14 anos) ⁽¹⁾	População escolarizada	Atendimento ⁽²⁾ (%)	Variação relativa no atendimento (%)
1920	246.612	65.493	9.419 ⁽³⁾	14,4	100,0
1940	432.265	88.174	25.803 ⁽⁴⁾	29,3	114,9
1950	522.044	142.562	34.378 ⁽³⁾	24,1	- 5,2

(1) Devido às classes de idade utilizadas nos recenseamentos desses anos, só foi possível considerar a população entre 5 a 14 anos. (2) Percentagem da população escolarizável que recebeu instrução.

(3) Alunos matriculados em escolas primárias. (4) Pessoas de 5 a 14 anos que receberam instrução primária.

Fontes: BRITO, 2001.

Os dados da tabela 1 evidenciam que, no período 1920-1950, houve um aumento de 111,7% na população mato-grossense, da mesma forma que aconteceu um crescimento de 117,7% na faixa de idade entre 5 e 14 anos. Em 1920, 14,4% da população escolarizável, ou seja, da população com idades variando entre 5 e 14 anos, estava frequentando a escola primária pública e particular em Mato Grosso. Já em 1950, o atendimento registrou 24,1% da população escolarizável recebendo instrução elementar, variação que foi suficiente para passar a incluir perto de um terço da população em idade escolar do estado. Houve, também, o aumento de 265,0% no número de vagas oferecidas pelas escolas primárias em Mato Grosso, que passou de 9.419, em 1920, para 34.378, em 1940. Além disso, o número de pessoas escolarizadas entre 5 e 14 anos, em relação à população total, passou de 3,8% para 6,6%.

Os dados em destaque mostram que, apesar da seletividade que marcava o acesso à escolarização primária – pois apenas um terço da população em idade escolar frequentava escolas, o ensino elementar se encontrava em expansão em Mato Grosso. Tal fato também favoreceu o processo de institucionalização da formação docente, em particular por meio da implantação de escolas normais (tabela 2).

Tabela 2 - Expansão das escolas normais públicas em Mato Grosso - 1910 a 1954

1910-1929	1930-1936	1937-1947 ⁽¹⁾	1948	1950	1954
1 escola	2 escolas	----	2 escolas de segundo ciclo	3 escolas de segundo ciclo	4 escolas de segundo ciclo

(1) No período em questão, entre 1937 e 1947, as duas escolas normais públicas foram incorporadas ao Liceu Cuiabano e ao Liceu Campo-grandense.

Fonte: BRITO, 2001.

Como se vê na tabela 2, particularmente a partir dos anos 1930 – e principalmente nos anos 1940 e 1950, foram instaladas novas escolas normais estatais em Mato Grosso, acompanhando o processo de expansão do ensino primário (tabela 1). Em 1949, foi instalada a Escola Normal de Aquidauana (CARVALHO, 2014); em 1952, a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas; e em 1954, a Escola Normal de Ponta Porã⁷, todas situadas em municípios na região no sul do estado de Mato Grosso⁸.

Ora, analisando tais dados, percebem-se três momentos históricos em relação à escola normal em Mato Grosso: o primeiro, que vai de 1910 a 1929, quando da instalação da primeira escola normal, a de Cuiabá; o segundo, de 1930 a 1947, marcando a instalação da primeira escola normal no sul do estado, em Campo Grande. No terceiro momento, de 1948 aos anos 1970, os marcos históricos foram o processo de expansão da escola normal e o seu ocaso, motivado pelas transformações advindas da instalação de um novo projeto social, político e

7 Na mensagem dirigida à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Fernando Corrêa da Costa, em janeiro de 1955, ainda não aparecia a Escola Normal de Ponta Porã, criada no decorrer do ano de 1955 (MATO GROSSO, 1955), o que explica o porquê de não ser contabilizada na tabela 2. Da mesma forma, Elpídio Reis (2005), em obra que tem como objetivo um balanço acerca das realizações estatais quando da existência do Território Federal de Ponta Porã, entre 1943 e 1946, aponta a criação de uma Escola Normal Regional nesse período, na sede do território, a saber, a cidade de Ponta Porã. Tal informação, contudo, precisa ser cotejada a partir de outras fontes documentais.

8 Os dados disponíveis até o momento não indicam a criação de Escolas Normais na região norte de Mato Grosso, exceto a Escola Normal de Cuiabá, como já visto, situada na capital do estado, até o ano de 1955.

educacional para o Brasil, como parte das reformas implementadas pelo regime militar, a partir da segunda metade dos anos 1960.

A seguir, discute-se a legislação sobre o ensino normal público em Mato Grosso, partindo-se das duas categorias anunciadas na introdução – o acesso e a organização do trabalho didático, examinando particularmente os planos de estudos, tendo em vista cada um dos momentos históricos definidos.

O acesso e os planos de estudos do ensino normal público

Tratar do *acesso* ao ensino normal estatal implica refletir, entre outras, sobre duas questões: a disponibilidade de escolas e as formas de acesso a esse ensino.

No primeiro momento histórico aqui focalizado, entre 1910 e 1930, havia apenas uma escola normal no estado, situada em Cuiabá. Os marcos legais para esse período eram, principalmente, o Decreto n. 353, de 27 de janeiro de 1914, e o Decreto n. 742, de 29 de setembro de 1926, ambos tendo como objeto o Regulamento da Escola Normal de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1914; 1926).

Não há informações disponíveis, até o momento, acerca da disponibilidade de vagas na Escola Normal de Cuiabá, ou seja, quantas vagas a instituição ofereceu entre 1910 e 1929, partindo de sua posição como a única escola normal existente no estado. Os dados coletados por Sá (2006), contudo, mostram um crescimento no número de alunos matriculados entre 1911 e 1916, respectivamente 16 e 65 discentes, majoritariamente mulheres. Ao mesmo tempo, no entanto, era bem menor o contingente de formados. A título de exemplo, no ano de 1916, dos 65 matriculados, somente seis concluíram o curso (SÁ, 2006)⁹.

Em relação às condições de acesso à matrícula no curso normal, o Decreto n. 353, de 27 de janeiro de 1914, em seu artigo 29 (MATO GROSSO, 1914), arrolava os conhecimentos a serem demonstrados no exame de suficiência para ingresso no curso, a saber: a gramática elementar da língua portuguesa, a literatura de prosa e verso, a escrita sobre ditado e caligrafia, a aritmética, o sistema legal de pesos e medidas, a morfologia geométrica, o desenho à mão livre, a moral prática e educação cívica, a geografia geral e história do Brasil, as noções de cosmografia, as noções de ciências físicas, químicas e naturais, e a leitura de música e canto.

9 Não é possível, com os dados existentes até o momento, determinar com precisão que regiões de Mato Grosso eram atendidas pelos professores formados pela Escola Normal de Cuiabá. Entre os relatos de memórias de professores entrevistados por Maria da Glória Sá Rosa (1980), encontram-se normalistas formadas entre os anos de 1913 a 1938, que se dirigiram para as escolas do sul de Mato Grosso, principalmente por motivos familiares ou pela dificuldade de lotação, sobretudo nas escolas primárias urbanas no norte do estado.

Além disso, o inciso único do artigo 30 deixava claro que, para realizar o exame de suficiência, era indispensável que o candidato tivesse sido aprovado no exame final do curso completo de instrução primária, de acordo com as disposições regulamentares em vigor. Abria-se uma exceção, no entanto, para os alunos que concluíam o curso primário na Escola Modelo, nesse momento histórico funcionando como grupo escolar anexo à Escola Normal (SÁ, 2006).

Outras condições para ingresso, expressas no artigo 32 do mesmo Decreto (MATO GROSSO, 1914), e para as quais se exigia a devida comprovação, eram: idade mínima de 14 anos para o sexo feminino e de 15 para o masculino; moralidade; ter sido vacinado ou não ter sofrido varíola; não padecer de moléstia contagiosa e nem ter defeito físico incompatível com o exercício do magistério; possuir licença do pai, tutor ou do marido, quando o aluno era menor ou, no caso, especificamente da mulher casada. Curioso notar que o estatuto legal, contudo, não esclarecia o significado dos termos ou como o candidato comprovaria a sua *boa índole* ou a sua *moralidade*.

No segundo momento histórico, 1930 a 1937, sublinha-se a instalação da Escola Normal de Campo Grande e respectivo curso complementar anexo, quando o sul de Mato Grosso passava por transformações sociais que levariam, nas décadas vindouras, ao fortalecimento da posição de Campo Grande como polo regional (BRITO, 2001; RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008). A exposição de motivos que acompanha o Decreto n. 865, de 13 de junho de 1929, declarava a necessidade de preparação de docentes para atuarem nas escolas do interior do estado e a dificuldade de deslocamento, tanto de alunos para Cuiabá, como de professores formados na capital para as cidades do sul de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1929). A abertura desse estabelecimento significou um primeiro momento de expansão da formação docente no estado.

A restrição ao acesso, no entanto, foi também marca distintiva da política pública do governo estadual em relação à formação de professores, expressa no fechamento dos cursos normais e sua incorporação aos Liceus. A Escola Normal Pedro Celestino¹⁰, de Cuiabá, foi incorporada ao Liceu Cuiabano, em 1937, por meio do Decreto n. 112, de 29 de dezembro de 1937 (MATO GROSSO, 1937). A desativação da Escola Normal Joaquim Murtinho¹⁰ e sua incorporação ao Liceu Campo-grandense deram-se no ano seguinte, 1938, com o Decreto n. 229, de

10 Em 1932, a Escola Normal de Cuiabá recebeu o nome de seu fundador, passando a chamar-se Escola Normal Pedro Celestino (SÁ; SÁ, 2008, p. 73). No mesmo contexto dos anos 1930, a Escola Normal de Campo Grande recebeu o mesmo nome do Grupo Escolar anexo, passando a chamar-se Escola Normal Joaquim Murtinho (SIMÕES, 2014).

27 de dezembro de 1938 (SIMÕES, 2014). Já nos anos 1940 foram formadas as últimas turmas de normalistas e os cursos especializados para a formação de professores foram desativados nas duas escolas.

Convém salientar alguns dos motivos alegados pelo governo estadual que fundamentaram tal política. O foco era mostrar que, para o estado, naquele momento histórico, existiam outros objetivos mais fundamentais, em se tratando da escolarização pós-primária, que a formação de professores: a existência de um grande número de professores formados, suficiente para o magistério no ensino primário; a necessidade de favorecer aos alunos concluintes do ensino pós-primário a continuidade de seus estudos, aspecto que o ensino normal não facultava; a urgência em instalar o curso complementar, dando cumprimento à Lei Estadual n. 49, de 19 de outubro de 1936, decorrente de exigência do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, parte da Reforma Francisco Campos para o ensino secundário (MATO GROSSO, 1937).

Com a reabertura das duas Escolas Normais, Pedro Celestino e Joaquim Murтинho, em 1948 (Decreto-Lei n. 334, de 31 de janeiro de 1947), iniciou-se o terceiro momento histórico aqui abordado, em que houve a consolidação e a expansão do ensino normal em Mato Grosso. Como o número de vagas disponíveis nas duas escolas era reduzido, no entanto, o novo Regulamento das Escolas Normais (Decreto n. 289, de 26 de março de 1947) também previa a comprovação de conclusão do ensino primário, bem como o exame de admissão, no artigo 21, item f, para os alunos que se dirigissem à primeira série do primeiro ciclo, que formaria regentes do ensino primário, além de comprovação da conclusão do primeiro ciclo ou do ensino ginásial para os discentes que se dirigiam para o segundo ciclo, que formaria professores primários (MATO GROSSO, 1947).

As condições do erário público e as prioridades estabelecidas para a expansão da escolarização pós-primária novamente modificaram a execução do previsto na legislação de 1947, por meio do Decreto n. 410, de 18 de fevereiro de 1948. O Decreto determinou as condições para o funcionamento imediato das duas Escolas Normais citadas: sua instalação nos espaços físicos já existentes, do Colégio Estadual de Mato Grosso, em Cuiabá, e do Ginásio Campo-grandense, em Campo Grande, e a abertura de cursos voltados para a formação de professores, portanto, do segundo ciclo do ensino normal, ao qual a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, facultava a denominação Escola Normal (ROMANELLI, 1986). Esse curso, que o artigo nono da lei federal chamava de ensino normal intensivo, seria realizado em dois anos (MATO GROSSO, 1948). Posteriormente, pelos Decretos n. 590, de 3 dezembro de 1948 (MATO GROSSO, 1949), e Decreto n. 555, de 31 de outubro de 1958 (MATO GROSSO, 1958), foi confirmada a organização dessas e das futuras Escolas Normais, de segundo ciclo, em três anos.

Também foi nesse contexto que ocorreu a interiorização do ensino normal público, sendo seu acesso, em vista disso, facultado a outros municípios da região sul de Mato Grosso¹¹, como já relatado.

Já para tratar do plano de estudos da escola normal, foram analisados os planos de estudos sugeridos, no período 1910-1929, para a Escola Normal de Cuiabá, pelos Regulamentos de 1914 (MATO GROSSO, 1914) e de 1926 (MATO GROSSO, 1926).

Ao examiná-los, percebe-se que não houve diferenças significativas entre os planos de estudos do primeiro período, formados por dois núcleos fundamentais de disciplinas: de formação geral (Português, Francês, Aritmética e Álgebra, Geografia e Cosmologia, Física e Química, História Natural e História Universal, entre outras), em maior número, abrangendo mais de dois terços do currículo, principalmente nos primeiros dois anos do curso; e de formação específica (Psicologia e Pedagogia, Higiene e Ginástica, entre outras), em número mais reduzido, ocupando o plano de estudos da última série (3º ano).

Explicando essas particularidades, Araújo (2005) chama a atenção para a influência paulista sobre a construção curricular nesses anos, mencionando inclusive a presença dos educadores paulistas que foram responsáveis pela construção da Reforma de 1910 – Leowigildo de Mello e Gustavo Kuhlman. Ressalta a autora: “O pensamento que regeu a Reforma matogrossense de 1911, segue os mesmos parâmetros da Reforma Caetano de Campos, tendo caráter pragmático, moralizante, cívico, disciplinador, racionalizador” (ARAÚJO, 2005, p. 58).

Além disso, o mesmo Regulamento da Escola Normal de 1914 (MATO GROSSO, 1914) esclarecia que as disciplinas seriam comuns a ambos os sexos, porém os Trabalhos Manuais eram destinados apenas às mulheres. Ainda segundo o artigo 5º, as disciplinas eram classificadas em cadeiras e aulas: as cadeiras abrangiam as matérias cujo objetivo era de natureza predominantemente científica; e as aulas, as disciplinas que tinham feição predominantemente artística.

No ano de 1926, quando o Decreto n. 742, de 29 de setembro, estabeleceu novo Regulamento para a Escola Normal, a disciplina Psicologia foi inserida junto aos conteúdos de Pedagogia. As duas disciplinas, ligadas ao domínio da prática pedagógica, apareciam apenas ao final do curso. Araújo (2005) faz uma ressalva,

11 Após a reinstalação da Escola Normal Joaquim Murtinho, em 1948, foram criadas e instaladas, pelo poder público, as seguintes escolas normais em Mato Grosso: a) Escola Normal Jango de Castro, em Aquidauana (1949); Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas (1952); e Escola Normal de Ponta Porã (1959) (BEZERRA, 2015; CARVALHO, 2014; MATO GROSSO, 1953).

contudo, lembrando que a prática profissional dos normalistas também se fazia por meio dos exercícios de ensino na Escola Modelo. Esse outro aspecto que a reforma mato-grossense tomou de empréstimo ao modelo paulista, segundo Rodrigues (1988 apud ARAÚJO, 2005), não por acaso, também estava sob a responsabilidade do professor de Pedagogia.

Entre 1930 e 1937, estabeleceu-se o novo Regulamento das Escolas Normais, baixado pelo Decreto n. 271, de 18 de maio de 1933, já sofrendo o influxo e a influência do ideário escolanovista (FIN, 2012).

Indícios dessa influência podem ser visualizados na ênfase mais acentuada no núcleo pedagógico do currículo, ao qual se somaram outras disciplinas da área dos Fundamentos da Educação (Didática e História da Educação). Para tal, o curso passou a contar com um quarto ano de formação e as disciplinas do núcleo pedagógico apareciam desde o segundo ano de curso.

No terceiro momento histórico, entre 1948 e 1970, quando foram reabertas as Escolas Normais Pedro Celestino e Joaquim Murтинho, situadas em Cuiabá e Campo Grande, respectivamente, além das instaladas posteriormente, os planos de estudos passaram a ser organizados de acordo com a legislação federal de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal). Quatro propostas estiveram em vigor nesse período: a primeira, apresentada por meio do Decreto n. 287, de 26 de março de 1947 (MATO GROSSO, 1947); a segunda, arrolada no Decreto n. 410, de 18 de fevereiro de 1948 (MATO GROSSO, 1948), que determinava, visando ao imediato funcionamento das duas escolas normais existentes, que fosse oferecido o curso normal intensivo, em dois anos; a terceira, decorrente do Decreto n. 590, de 3 de dezembro de 1948 (MATO GROSSO, 1949), que propunha um novo plano de estudos, tendo em vista o funcionamento regular das escolas normais; e a quarta e última, que modificou exatamente o artigo 4º da lei anterior, que regulamentava o plano de estudos do ensino normal de segundo ciclo, apresentada pelo Decreto n. 555, de 31 de outubro de 1958 (MATO GROSSO, 1958).

Em relação à primeira e à última dessas propostas, enfatiza-se o fortalecimento, no plano de estudos, das disciplinas voltadas à formação profissional do futuro professor. Entre as 22 disciplinas arroladas no plano de estudos de 1947 (MATO GROSSO, 1947), seis são disciplinas de formação geral (com a inclusão de Línguas Modernas e Ciências Físicas e Biológicas) e 16 são voltadas para o campo educacional (incluindo-se aí novas disciplinas, como Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Biologia Educacional, etc.), alocadas desde o primeiro ano do curso. O mesmo se repetiu na proposta de 1958 (MATO GROSSO, 1958), em que, das 23 disciplinas propostas, seis eram de formação geral e 17 relacionadas à área pedagógica.

Assim, nesses anos marcados pela influência escolanovista, era coerente que houvesse o que Araújo (2005) pontuava ao tratar dos planos de estudos da Escola Normal Joaquim Murtinho, a saber: a exaltação do método, logo, a importância dos aspectos técnicos da formação do professor; as necessárias racionalização e simplificação dos métodos de ensino, postas num momento histórico em que a classe dominada alçava às portas do ensino primário e, portanto, se fazia premente a formação de docentes que sustentasse a expansão da escolarização básica, o que também ocorria em Mato Grosso; e a proeminência atribuída ao papel civilizador da educação pelos escolanovistas, como exigência fundamental para a formação do novo homem, requerido pela sociedade capitalista no Brasil, em sua transição para o *mundo moderno*, urbano e industrial.

Considerações finais

Ao partir do objetivo geral deste trabalho, que era destacar e analisar os marcos legais relativos ao processo de implantação e consolidação da escola normal pública em Mato Grosso, observando os primeiros 60 anos do século XX, algumas questões devem ser salientadas. A primeira, concernente à questão do acesso à formação docente por meio da escola normal, é a relação que se pode estabelecer entre o processo de expansão do ensino primário e a consolidação do ensino normal público em Mato Grosso. Foi exatamente quando as matrículas no ensino primário começaram a se tornar mais significativas, a partir dos anos 1930, que se verificou, de igual forma, a expansão do acesso às escolas normais.

Como uma característica desse processo em Mato Grosso, no entanto, evidenciam-se também as diferentes propostas dos gestores públicos para as várias modalidades de educação pós-primária, nesse caso, o ensino normal e o ensino secundário. Num primeiro momento, entre 1910 e 1937, atribuindo a ambas as modalidades de ensino a mesma importância. Posteriormente, sobrelevando o ensino secundário, ao passo que a formação de professores foi condensada em apenas um ano de estudos complementares, para quem desejasse se tornar professor. E, finalmente, a retomada das políticas públicas voltadas à expansão da escola normal, após 1947.

Além disso, acompanhando o processo de expansão do ensino normal no estado, as disciplinas voltadas para a formação pedagógica e para a atuação profissional foram ganhando cada vez mais evidência no plano de estudos, sobretudo após os anos 1930, com o fortalecimento do ideário escolanovista, também em Mato Grosso.

Um quarto aspecto, ainda dependente de outras investigações, diz respeito às diferenças existentes entre a implantação de escolas normais no norte e no sul de Mato Grosso. Parte-se, nessa direção, do fato de que foi após os anos 1970, sobretudo, que a região norte de Mato Grosso foi mais impactada pelos projetos desenvolvimentistas do governo federal, com a finalidade de ocupar aquela região do Brasil. Assim, seria também nesse momento histórico que a expansão do já então ensino de 1º grau, no norte de Mato Grosso, colocaria em pauta a necessidade de consolidação da formação de professores para atuar na região.

Referências

ARAÚJO, C. B. Z. A influência paulista e o escolanovismo na Escola Normal no sul de Mato Grosso. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 21, p. 52-71, 2005.

BEZERRA, A. D'A. **A Escola Normal de Ponta Porá, Sul de Mato Grosso (1959-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014.

CANDIDO, A. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CARVALHO, L. B. de. **Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso: Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975)**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014.

BASBAUM, L. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. 5.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei_no_4.024_de_20_de_dezembro_de_1961.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil, realizado em 1 de setembro de 1920**. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1928. v. 4, parte 2: População do Estado de Matto Grosso.

BRITO, S. H. A. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil**: Corumbá (1930-1954. Tese (Doutorado em Educação)– Campinas, Universidade de Campinas, UNICAMP, 2001.

FIN, M. T. **A apropriação das ideias escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso (1910-1937)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1953**. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1953.

_____. Decreto n. 353, de 27 de janeiro de 1914. **Lex**, Cuiabá, ano 25, n. 3675, p. 79-106, 1914.

_____. Decreto n. 742, de 29 de setembro de 1926. **Lex**, Cuiabá, ano 38, n. 5545; 5552; 5555; 5556-5559, 1926.

_____. Decreto n. 865, de 22 de junho de 1929. **Lex**, Cuiabá, ano 41, n. 6912, p. 1, 1929.

_____. Decreto n. 112, de 31 de dezembro de 1937. **Lex**, Cuiabá, ano 47, n. 7646, p. 1-2, 1937.

_____. Decreto n. 287, de 26 de março de 1947. **Lex**, Cuiabá, ano 56, n. 9898, p. 1, 1947.

_____. Decreto n. 410, de 18 de fevereiro de 1948. **Lex**, Cuiabá, ano 58, n. 10082, p. 1, 1948.

_____. Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948. **Lex**, Cuiabá, ano 58, n.10551; 10553-10554, 1949.

_____. Decreto n. 555, de 31 de outubro de 1958. **Livro de Decretos**, Cuiabá, p. 88-89, 1958.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

REIS, E. **Ponta Porá: antes, durante e depois**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2005.

RODRÍGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de. História da Escola Normal no Estado de Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do Estado. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 341-353.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, M. G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1990.

SÁ, E. F. de. **Escola Normal de Cuiabá: história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916)**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SÁ, N. P.; SÁ, E. F. de. Escola Normal de Cuiabá: formar professores para lapidar almas. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 23 maio 2014.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMIÃO, R. A. V. **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)**. Cuiabá: Edufms, 2006.

SIMÕES, C. H. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murinho no sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

VIDAL, D. G. Ensaio para a construção de uma Ciência Pedagógica Brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 185, jan./abr. 1996.

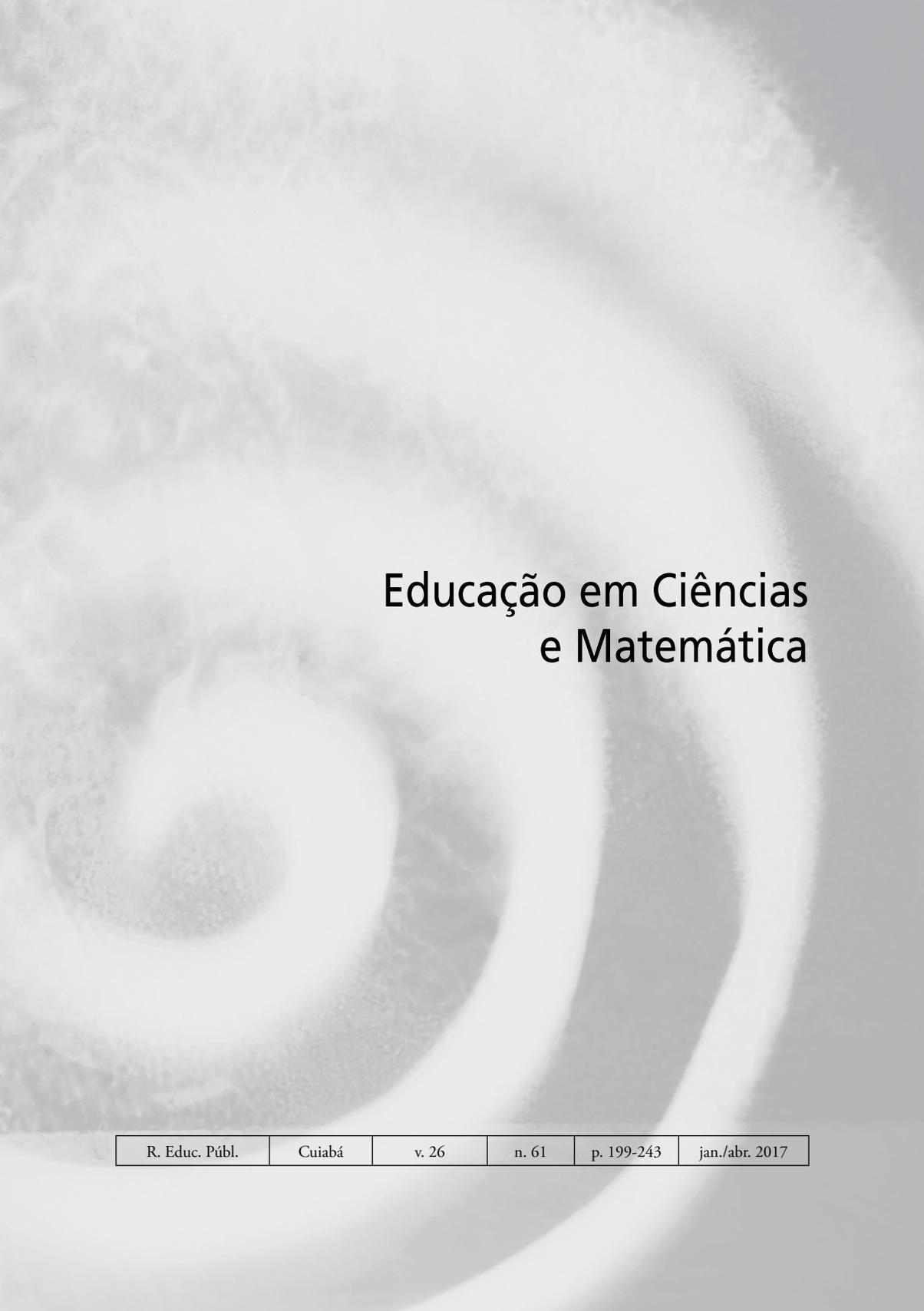
_____. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSE, 2001.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 95-134.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

Recebimento em: 07/11/2014.

Aceite em: 30/03/2015.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 199-243

jan./abr. 2017

Educação Matemática, processos de regulação e o Programa Escola Ativa

Mathematics education, regulatory processes and the Escola Ativa Program

Fernanda WANDERER¹

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a educação matemática produzida pelo Programa Escola Ativa (PEA). Seu referencial teórico é constituído pela Etnomatemática em uma perspectiva que articula o pensamento de Michel Foucault com a obra tardia de Ludwig Wittgenstein. Foram examinados os Cadernos de Matemática utilizados pelos professores e alunos do PEA, seguindo a análise do discurso foucaultiana. O exame do material mostrou que o Programa é um mecanismo regulamentador do conjunto da população do campo que atua sobre as condutas de professores e alunos e também sobre o próprio pensamento infantil, produzindo subjetividades específicas para os sujeitos escolares.

Palavras-chave: Educação Matemática. Programa Escola Ativa. Escolas Multisseriadas do Campo. Regulação.

Abstract

The paper aims to analyze the mathematics education produced by the *Escola Ativa Program* (in Portuguese, *Programa Escola Ativa* – PEA). Its theoretical framework consists of Ethnomatematics in a perspective that articulates the thought of Michel Foucault's with Ludwig Wittgenstein's later work. Were examined the Mathematics's books used by teachers and students from the perspective of the Foucault's discourse analysis. The examination of this material showed that the PEA is a regulatory mechanism of the whole of the peasant population that acts on the conduct of teachers and students and also on own children's thinking, producing specific subjectivities for school subjects.

Keywords: Mathematics Education. Escola Ativa Program. Peasant Multigrade Schools. Regulation.

1 Doutora em Educação (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço: Rua Inácio Vasconcelos, 40/1003. Bairro Boa Vista. Porto Alegre, RS. CEP.: 90480-160 Tel.: (51) 99985-7468. E-mail: <fernandawanderer@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 201-221	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O artigo apresenta resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido com o propósito de analisar a educação matemática produzida pelo Programa Escola Ativa (PEA). Toma como referencial teórico a Etnomatemática em uma perspectiva que articula o pensamento de Michel Foucault com a obra tardia de Ludwig Wittgenstein. Em consonância com os objetivos do projeto, esse trabalho mostra os mecanismos de regulação engendrados pela educação matemática sobre a conduta dos professores e alunos e sobre o pensamento infantil dos sujeitos do campo.

O PEA se constitui em uma das políticas públicas educacionais que têm sido desenvolvidas em escolas multisseriadas do campo para qualificar o desempenho dos alunos e, assim, reduzir a repetência e a evasão. As ações realizadas pelo Programa envolvem, centralmente, a promoção de Cursos de Formação Continuada aos docentes e a elaboração e distribuição de materiais didáticos para professores e alunos. Seu início ocorreu em 1997, quando foi implementado em alguns estados do Nordeste, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. Já em 2007, o PEA configura-se como uma das ações de Política Nacional de Educação do Campo em virtude de sua transferência para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Atualmente, o PEA encontra-se em fase de finalização, sendo substituído gradativamente pelo Programa *Escola da Terra*. Mas, como destacado por Wanderer e Knijnik (2014), mesmo que ocorra o encerramento das atividades do PEA, pesquisas sobre ele mantêm sua relevância. Em primeiro lugar, pelo fato do Programa *Escola da Terra* sustentar-se no PEA, ou seja, uma análise mais aprofundada dos documentos desse pode trazer elementos que favoreçam a conformação do novo Programa. E, além disso, as atividades do PEA ainda estão sendo realizadas e seus materiais utilizados pelos professores e alunos das escolas multisseriadas do campo.

Estudos, como os de Gonçalves (2009), Azevedo (2010) e Melo e Souza (2013), destacam aspectos relevantes potencializados pelo PEA, mas também suas fragilidades e limitações. Mesmo que as pesquisas tenham sido realizadas em espaços distintos e com referenciais teóricos diferentes dos aqui utilizados, elas mostram que a implementação do PEA ampliou o acesso à escola pública e gratuita nas comunidades rurais e melhorou a infraestrutura das mesmas, principalmente com a distribuição dos Cadernos para professores e alunos. Por outro lado, as investigações apontam fragilidades no desenvolvimento do Programa que se referem à falta de continuidade das ações previstas (principalmente aquelas relacionadas à capacitação dos professores) e dificuldades na distribuição dos materiais. Mas há também questões de cunho pedagógico e curricular que se

mostram mais complexas, como a desconexão entre as atividades propostas nos Cadernos e a forma de vida rural, fazendo com que um dos objetivos gerais do Programa, que é a *valorização das culturais rurais*, não se efetive completamente.

Especificamente na área da Educação Matemática são relevantes os trabalhos sobre o PEA realizados por Knijnik e Wanderer (2013) e Wanderer e Knijnik (2014). A pesquisa de Knijnik e Wanderer (2013) mostrou que o PEA atua como um dispositivo de governamento da população do campo que institui uma visão despolitizada e romântico campo, trivializa a necessidade de teorização para informar os processos educativos e posiciona a forma de vida camponesa em um patamar inferior ao da forma de vida urbana. Já em Wanderer e Knijnik (2014), as autoras mostram que a avaliação proposta pelo PEA na área da Educação Matemática é concebida como um mecanismo de disciplinamento dos corpos e dos saberes que está presente em todas as etapas da aprendizagem da matemática.

Este estudo está em consonância com os trabalhos de Knijnik e Wanderer (2013) e Wanderer e Knijnik (2014), enfocando a educação matemática que se realiza nas escolas multisseriadas do campo que participam do PEA. O significado atribuído à expressão *educação matemática*, neste artigo, é convergente com as posições de Valero (2009), que a considera como mecanismos, envolvendo o aprender e o ensinar matemática, que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não escolares, implicados em processos de regulação, assujeitamento e subjetivação. É com esses entendimentos que a educação matemática do PEA é analisada, considerando-a como uma tecnologia de poder implicada na condução de condutas de professores e alunos do campo, sujeitando-os, regulando-os e produzindo-os como sujeitos de modos específicos.

O artigo está dividido em cinco seções. A primeira consiste nesta Introdução. Na segunda seção são discutidas as principais ideias do referencial teórico utilizado. Na terceira são apresentados os materiais de pesquisa examinados e a metodologia empregada. A quarta seção evidencia a análise do material. Na última, são destacadas algumas questões a título de conclusão.

Referencial teórico

As bases teóricas que sustentam a investigação realizada advêm da perspectiva Etnomatemática, que emerge em meados da década de 70 do século passado, com os estudos de Ubiratan D'Ambrosio. Sendo referido como o autor mais influente nessa perspectiva, D'Ambrosio (2008, p. 35), expressa que o Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de “[...] entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas”. Desde então, os estudos

etnomatemáticos estão focados no exame das diferentes formas de produzir e de pensar a matemática, compreendendo-a como um saber presente em todas as formas de vida, incluindo a acadêmica e a escolar.

Se em um primeiro momento o termo *etnomatemática* pode indicar um campo de estudos que visa associar a matemática com a cultura de um grupo, um olhar mais denso indica que ela não se limita a essa associação. Ela pretende valorizar a produção de conhecimentos matemáticos praticados por diferentes formas de vida, considerando que esse conhecimento é produzido historicamente. Ou seja, que grupos desenvolvem suas maneiras próprias e específicas de contar, medir, fazer contas. Porém, determinados grupos impuseram o seu jeito de pensar e praticar matemática como sendo *o correto*, ao passo que silenciaram e negaram os conhecimentos de outros (KNIJNIK, 2014).

A Etnomatemática constitui-se em um campo vasto e heterogêneo, impossibilitando a enunciação de generalizações no que diz respeito a seus aspectos teórico-metodológicos. Entre esses diferentes modos, neste artigo, a Etnomatemática é tomada como uma caixa de ferramentas que possibilita: “[...] analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família” (KNIJNIK et al., 2013, p. 28).

Na formulação de Knijnik et al. (2013), se fazem presentes ideias da obra tardia de Wittgenstein (como *jogos de linguagem, semelhanças de família e formas de vida*) e ferramentas do pensamento de Foucault (como *discurso e efeitos de verdade*). Pesquisas recentes, como as desenvolvidas por Knijnik (2014, 2012), Knijnik e Wanderer (2013), Knijnik e Giongo (2009), entre outras, evidenciam as possibilidades analíticas do uso das ferramentas de Foucault e Wittgenstein para examinarmos questões do campo da Educação Matemática. Tais pesquisas destacam que a articulação entre o pensamento dos filósofos (Foucault e Wittgenstein) pode ser efetivada pela convergência de seus entendimentos a respeito da linguagem. Além disso, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 34-35), Foucault e Wittgenstein praticam uma filosofia “[...] não-representacionista, não-essencialista, não-fundacionalista [...]”, que se afasta dos aspectos formais da linguagem e enfatiza a dimensão estratégica do discurso.

Em efeito, Wittgenstein, em sua obra *Investigações Filosóficas* (2004), propõe-se a discutir as formas de linguagem presentes nas diversas culturas (SANTOS, 2008), desenvolvendo conceitos, como jogos de linguagem e formas de vida. Nessa obra, o filósofo concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. “[...] não *aspiramos* a um ideal: Como se nossas proposições habituais e vagas não tivessem ainda um

sentido irrepreensível, e uma linguagem perfeita estivesse ainda por ser construída por nós” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 68, grifos do autor). Repudia a noção de um fundamento ontológico para a linguagem, a qual assume um caráter contingente e particular, adquirindo sentido mediante seus diversos *usos*. Dessa forma, sendo a significação de uma palavra gerada pelo seu uso, a possibilidade de essências ou garantias fixas para a linguagem é posta sob suspeição, levando-nos a questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos.

Ao destacar que muitas linguagens ganham sentido mediante seus usos, Wittgenstein (2004, p. 19, grifo do autor) discute a noção de jogos de linguagem: “Chamarei de ‘jogo de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada.” Processos como descrever objetos, relatar acontecimentos, construir hipóteses e analisá-las, resolver tarefas de cálculo aplicado, entre outros, são denominados de jogos de linguagem. Para Santos (2008), é a própria dinâmica cultural, ou as formas de vida, que produzem tanto os novos jogos de linguagem quanto o possível esquecimento de outros.

Pode-se dizer que a noção de forma de vida passa a ser compreendida, na obra de maturidade de Wittgenstein, como uma engrenagem associada à produção dos jogos de linguagem. Com a expressão “[...] forma de vida [...]”, seguindo Grayling (2002, p. 101), Wittgenstein está se referindo a “[...] práticas, tradições [...]” que os humanos “[...] compartilham entre si, e que é, portanto, pressuposto na linguagem que usam”. Afirma que a significação das palavras – e poder-se-ia acrescentar, das linguagens matemáticas – é constituída no contexto de uma dada forma de vida. Assim, as matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como conjuntos de jogos de linguagem associados a diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos. Porém, esses diferentes jogos não possuem uma essência invariável que os mantenha completamente incomunicáveis uns dos outros, nem uma propriedade comum a todos eles, mas algumas analogias ou parentescos - o que Wittgenstein (2004) denomina semelhanças de família.

Os argumentos desenvolvidos por Wittgenstein sobre os jogos de linguagem e suas semelhanças de família são produtivos para que se problematize o entendimento de uma razão universal e fundacionista que sustenta o pensamento moderno, a ciência e a própria matemática. Knijnik (2013) destaca que com as lentes teóricas da obra tardia de Wittgenstein é possível dizer que há distintos conjuntos de jogos de linguagem matemáticos que correspondem a formas de vida específicas (como a escolar, a acadêmica, a camponesa, a indígena), mas que guardam, em diferentes graus, semelhança com outros jogos (produzidos pela forma de vida à qual estão associados ou por outras formas de vida).

Como mencionado anteriormente, a formulação de Knijniket al. (2013) sobre a Etnomatemática também se serve das teorizações da obra de Foucault, em especial as noções de discurso, poder-saber e regimes de verdade. Em efeito, ao considerar a matemática acadêmica e a matemática escolar como discursos, no sentido foucaultiano, a Etnomatemática permite analisar os vínculos de tais discursos com a produção de relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade. Expressa Foucault (2003a, p. 8): “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que ele de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos”. Yazbek (2013) destaca que o filósofo situa o saber no âmbito das relações de poder e das lutas políticas próprias da Modernidade, considerando a verdade como uma produção histórica.

Na discussão sobre o poder, o filósofo estabelece seus vínculos também com a política geral da verdade. Expressa, assim, seu entendimento de verdade: “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2003a, p. 13). Assim, na ordem discursiva que engendra a matemática acadêmica e a matemática escolar são produzidas verdades sobre essa área do conhecimento, que atuam na geração de concepções sobre como deve ser uma boa aula de matemática, quais conhecimentos devem ser estudados (e quais devem ficar ausentes), quem são os bons professores e alunos e, até mesmo, como esse campo atua na sociedade, demarcando diferenças, construindo identidades e regulando condutas eo próprio pensamento.

São essas ideias que sustentaram a análise realizada sobre os documentos do Programa Escola Ativa, que será apresentada nas próximas seções.

Metodologia

O material de pesquisa escrutinado neste artigo abrange os documentos da área da Matemática disponibilizados pelo PEA aos professores e alunos. Foram seis os Cadernos examinados: um endereçado aos professores, denominado Caderno do Educador: Matemática (ALVES, 2010a) e outros cinco destinados, respectivamente, aos alunos que estudam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (ALVES, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f). O Caderno do Educador tem por objetivo mostrar, aos professores, os livros usados pelos alunos, destacando seus objetivos, metodologia e fundamentos pedagógicos. Já os Cadernos endereçados aos alunos iniciam com algumas orientações sobre sua organização e, em seguida, são apresentadas as diferentes unidades (ou capítulos) que compõem os Cadernos,

nas quais há explicações sobre os conteúdos abordados e os exercícios a serem resolvidos. As atividades propostas aos alunos recebem uma indicação específica sobre seu desenvolvimento, ou seja, é dito se a tarefa deverá ser: individual, em duplas, em pequenos grupos, coletiva, individual com o acompanhamento do educador, apenas de leitura, escrita no caderno, tema de casa ou avaliativa. Ao final de cada Caderno há o Caderno de Avaliação (com atividades a serem realizadas pelos alunos como forma de avaliação) e Materiais a serem usados nas brincadeiras (moldes para a construção de sólidos geométricos, régua, cartelas para a realização de jogos, cédulas de dinheiro, entre outros).

Em consonância com o referencial teórico do estudo, esses documentos foram examinados desde a perspectiva da análise do discurso foucaultiana. Como já tem sido recorrentemente citado, para Foucault, o discurso, constituído por um conjunto de enunciados, pode ser compreendido como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (2002, p. 56). Seguindo o autor, ao estudar os discursos sobre a educação matemática presentes nos materiais do PEA, busquei analisá-los por aquilo que dizem e pelas regras que os geram, não me prendendo aos significados dos signos que os compõem.

A possibilidade dos discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Como explica Diaz (2012, p. 8): “Os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, a autora evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “A produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem”. (DIAZ, 2012, p.12-13).

O material de pesquisa reunido neste artigo foi examinado buscando encontrar *as coisas ou os objetos* que os jogos de linguagem da área da educação matemática do PEA produzem sobre os professores e alunos. Fischer (2012), discutindo sobre o uso da análise do discurso nas pesquisas em educação, destaca que, para Foucault,

[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, 2012, p. 74).

Em termos metodológicos, a autora enfatiza que o trabalho do pesquisador será “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (FISCHER, 2012, p. 74).

Essa foi a estratégia analítica utilizada sobre os Cadernos do PEA examinados neste artigo, cujo resultado será evidenciado na próxima seção.

Regulando os sujeitos escolares da área da Matemática

A análise efetivada sobre os Cadernos do PEA da área da Educação Matemática endereçados aos professores e alunos mostrou que há uma regulação das condutas dos docentes e discentes e, no limite, do próprio pensamento infantil. A regulação, aqui, é tomada no sentido discutido por Foucault. Em *História da sexualidade: a vontade de saber*, o filósofo (2003b) empreende uma análise sobre as modificações nos mecanismos de poder que ocorreram no Ocidente a partir da época clássica, quando o poder soberano vai sofrendo modificações, ganhando complementos, fazendo com que outras relações também passem a operar, muito mais centradas na vida da população, em sua regulamentação e gestão: a biopolítica.

Problematizando o surgimento dessa *nova tecnologia* de poder, a biopolítica, Foucault (2003b) destaca o quanto ela se centra tanto na sujeição dos corpos quanto na regulamentação dos processos da vida da população. Dessa forma, há uma proliferação de técnicas disciplinares atuando tanto sobre o corpo individual (nos colégios, hospitais e prisões) quanto nas esferas políticas e econômicas que buscam o controle da população. Para o filósofo, a articulação dessas tecnologias de poder – uma centrada no corpo e a outra, nos processos da vida – constituirá “[...] a grande tecnologia do poder no século XIX.” (FOUCAULT, 2003b, p. 132). A biopolítica, segundo Veiga-Neto (2005, p. 35) exercida por meio do biopoder, “[...] toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população”. Dessa forma, a biopolítica, como tecnologia de poder, opera no âmbito da vida da população, regulando suas condutas com a finalidade de produzir subjetividades específicas para os sujeitos.

Utilizando-se dos estudos de Foucault sobre as tecnologias de poder que passam a operar sobre a vida da população, conduzindo suas condutas, estudos têm mostrado o quanto a Educação pode ser tomada como “[...] um aparato

de regulação” (WALKERDINE, 1998, p.158), ou como um “[...] conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí — os recém chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros — para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2010, p. 14). Na esteira dessas pesquisas, o PEA é analisado, neste artigo, como um desses mecanismos regulamentadores do conjunto da população do campo que atua sobre as subjetividades de professores e alunos e também sobre o próprio pensamento infantil.

Regulando as condutas e produzindo subjetividades

O exame dos Cadernos do PEA evidenciou que o Programa, por meio das orientações aos docentes, põe em ação um conjunto de técnicas capazes de produzir subjetividades específicas para professores e alunos do campo. A subjetividade, aqui, é utilizada no sentido discutido por Foucault, em especial, sua problematização a respeito das *tecnologias do eu*, ou seja: “[...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 11). Seguindo a discussão foucaultiana, Paraiso (2014, p. 31-32) destaca que a subjetividade pode ser entendida “[...] como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados.”. De acordo com Foucault e Paraiso, pode-se dizer que os textos presentes nos documentos do PEA também produzem subjetividades específicas para os professores e alunos do campo, como mostram os excertos abaixo:

Sugerimos ao professor ler com atenção as sugestões desse manual e, antes de iniciar uma nova unidade do livro, consultar a orientação aqui apresentada para enriquecer o trabalho com o conteúdo a ser desenvolvido. (ALVES, 2010a, p. 4, grifos nossos).

Sempre que for necessário, é bom que o professor acrescente informações e exercícios que possam contribuir para melhor compreensão do conteúdo. (ALVES, 2010a, p.7, grifos nossos).

Terminado o trabalho de uma unidade de estudo, há indicação de avaliação pela presença do ícone próprio. O aluno se dirige à página correspondente no final do livro, faz a avaliação que em seguida é entregue ao professor. *Este deve analisar o que o aluno fez, anotar o seu resultado em ficha própria e sempre escrever algumas observações sobre o progresso dele.* (ALVES, 2010a, p. 9, grifos nossos).

O professor deve conversar com os alunos a respeito dessa finalidade do dever de casa para que eles possam se autoavaliar e terem consciência de suas necessidades. Por isso, sempre que trazem um dever realizado, devem apresentá-lo ao professor para que ele possa analisar o desempenho do aluno e *fazer anotações a respeito do seu avanço.* (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Nem sempre os alunos saberão escrever os números no cartaz. Você [professor], então, vai escrevê-los e eles ficarão observando; depois, você lerá os números e pedirá que eles repitam. [...] *Isso deve ser feito todos os dias, durante o 1 semestre. Somente quando a turma estiver trabalhando a unidade 6 é que os alunos vão formar grupos, classificando os objetos da caixa.* (ALVES, 2010a, p. 25, grifos nossos).

Um jogo não deve ser disputado apenas uma vez, mas repetido quantas vezes os alunos tiverem vontade de jogar. A repetição promove, cada vez mais, a compreensão e a *consolidação do conteúdo matemático* inserido no jogo. (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Os fragmentos selecionados evidenciam o quanto professores e alunos passam a ser descritos, nomeados e tipificados pelos documentos do PEA. Aos professores é dito não apenas o que *devem* fazer, mas também *como fazer* para planejar, efetivar as aulas, avaliar e preparar o *tema de casa*. Pode-se dizer, seguindo Wittgenstein, que os jogos de linguagem referentes às ações dos professores vão informando o que é ser um bom *professor de Matemática* para os alunos do campo: são aqueles que lêem, com atenção, as sugestões do Caderno de Orientações para planejar suas aulas; priorizam os conteúdos previstos e seguem as unidades temáticas dos Cadernos; usam jogos repetidas vezes, fazem anotações para avaliar os alunos e incentivam o tema de casa.

Entre as muitas questões que aqui poderiam ser mais tensionadas, como aquelas que envolvem planejamento e avaliação, destaco a referente ao enunciado que diz da *importância do uso dos jogos nas aulas de Matemática*, recorrente no discurso da Educação Matemática Escolar. Com o apoio das lentes teóricas que sustentam este artigo, pode-se dizer que não se trata de qualquer jogo. Como é dito nas orientações do PEA aos professores, o jogo a ser trabalhado com os alunos deve envolver um conteúdo de matemática e ser repetido várias vezes, uma vez que *a repetição promove, cada vez mais, a compreensão e a consolidação do conteúdo matemático inserido no jogo*. Mas, além da ênfase ao conteúdo matemático, o jogo envolve outras dimensões, como comportamento, liderança e inteligência: “[...] o jogo possibilita muitas aprendizagens e *permite ao professor observar como a criança se comporta, se participa ativamente, se lidera, se demonstra compreender as regras e se consegue ganhar demonstrando habilidades e estratégias inteligentes*” (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Ao mencionar que os jogos são relevantes e *devem* ser estimulados, as orientações do PEA dizem que o jogo possibilita aprendizagens referentes ao conteúdo matemático e que existe um forte vínculo entre jogo, liderança e inteligência, como os excertos antes citados mostraram. “Através de muitas formas, pois, vários conceitos e aspectos da prática são destacados como características cruciais da pedagogia e, conseqüentemente, do que significa ser um/a bom/boa professor/a” (WALKERDINE, 1998, p. 154). Assim, o *bom professor de Matemática*, para o PEA, é aquele que usa jogos nas aulas, mas vai além disso... é um professor que sabe analisar o jogo e estabelecer as relações entre jogo e vitória com liderança e inteligência.

Nos jogos de linguagem referentes às ações esperadas dos professores, como expresso nos fragmentos mencionados, há a produção de um jeito de ser professor, o qual observa atentamente as atitudes dos alunos durante os jogos, conversa sobre o tema de casa, analisa o que o aluno fez e anota em fichas próprias, escreve observações sobre o progresso dos alunos e sabe intervir quando ocorrem as dificuldades. Entre essas muitas tarefas que o PEA designa aos professores está uma observação detalhada de todas as ações dos alunos, incluindo, até mesmo, suas formas de usar o lápis. “É importante que você, professor, leia os comandos [de uma atividade] para os alunos que ainda não são alfabetizados. Enquanto os observa, *atente para a forma de pegar o lápis e como fazem os traços nos desenhos.*” (ALVES, 2010a, p. 22, grifos nossos).

Relaciono essa reflexão com a análise de Paraíso (2002) sobre o *currículo da mídia educativa*. Ao examinar textos da mídia endereçados aos professores (programas televisivos do Canal Futura, peças publicitárias e números da

Revista TV Escola), entre os anos de 1999 a 2000, a autora afirma que o discurso da mídia educativa pode ser considerado como um currículo de formação docente, pois é um texto que prescreve saberes, indica modos de ser e de se conduzir na sala de aula, sugere métodos de ensino e ensina conhecimentos. “Trata-se de um texto conduta da conduta; envolvido, portanto, em processos de produção de subjetividades.” (PARAÍSO, 2002, p. 2). Assim como a autora, também diria que os jogos de linguagem que constituem as orientações do PEA aos professores podem ser tomados como um *texto conduta da conduta*, envolvido em processos de subjetivação que fabricam um tipo específico de professor para atuar nas escolas do campo (que lê as orientações do PEA prioriza os conteúdos, trabalha com jogos, registra e analisa os conhecimentos dos alunos, incentiva o tema de casa, conversa e sabe intervir para sanar dificuldades).

Mesmo que as orientações sejam endereçadas aos professores do PEA, nelas também há a produção de subjetividades específicas para os alunos do campo. Pode-se dizer que um *bom aluno* vai sendo gestado nesses jogos de linguagem que, além de realizar com êxito as atividades em sala de aula e o tema de casa, é capaz de ser comportar bem, ou seja, participar ativamente das atividades, liderar, compreender as regras dos jogos propostose ganhar, demonstrando habilidades e estratégias inteligentes. Mas não só em sala de aula vai sendo produzindo esse *bom aluno*. O *dever de casa* configura-se como um mecanismo de autoavaliação visando à análise dos próprios alunos sobre suas necessidades. As orientações do PEA destacam que: “A autoavaliação, quando bem conduzida, é um instrumento valioso para tornar o aluno consciente de suas possibilidades, de suas dificuldades e de seus progressos” (ALVES, 2010a, p. 16).

A prática da autoavaliação, atividade cada vez mais presente nas escolas, é discutida por Larrosa (2000), ao examinar uma experiência pedagógica proposta para alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, na qual os alunos eram *convidados* (convocados) a realizar reflexões sobre suas atitudes, pensamentos, vontades e desejos. Utilizando-se das ferramentas do pensamento de Foucault, em especial, os estudos sobre as *técnicas de si*, Larrosa afirma que essas práticas de autoavaliação potencializam a *experiência de si*, ou seja, “[...] aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (LARROSA, 2000, p. 43). Segundo ele, a escola, além de transmitir os conhecimentos legitimados pela sociedade, está implicada também na produção da “[...] experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 2000, p. 45, grifo do autor).

Ao longo das orientações do PEA aos professores, pode-se verificar que o processo de avaliação\autoavaliação envolve não só os conteúdos ensinados, mas também as atitudes, comportamentos e o *jeito de ser* dos alunos. Isso vai sendo gestado não apenas pelo professor, mas pelos próprios colegas e pelos alunos com eles mesmos. Ou seja, o processo mencionado Foucault e Larrosa sobre a produção da *experiência de si* vai sendo gestado, no PEA, pelos mais diversos mecanismos: por meio da observação do professor sobre os alunos, pela troca de cadernos que é estimulada, na qual um aluno avalia o caderno do outro (e escreve bilhetes com as observações sobre o que mais gostou, sobre o que aprendeu e sobre o que o colega pode melhorar no caderno) e nas mais diversas atividades, nas quais solicita-se que alunos façam sua própria autoavaliação.

É por meio de mecanismos presentes nas práticas pedagógicas propostas aos alunos que envolvem auto-observação, autoavaliação, registros, exames, produções escritas, entre outras, que “[...] pretende-se não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio” (BUJES, 2002, p. 188). Assim, além ser vigiada pelos professores e próprios colegas, as crianças passam a exercer também “[...] o exercício da autovigilância” (BUJES, 2002, p. 188) que, para a autora, “[...] é balizada por um repertório e por um ‘sentido de propriedade’ que vai adequando não apenas o que há para ver em si mesmo, mas o que é preciso reformular para se ajustar ao que é esperado” (BUJES, 2002, p. 189, grifos do autor). As orientações do PEA dizem o que é esperado de um *bom aluno* de Matemática: que tenha domínio dos conteúdos matemáticos; que realize o tema de casa; que saiba jogar e ganhar, demonstrando habilidades e estratégias inteligentes; que se comporta adequadamente e participa ativamente das atividades propostas. Além disso, que saiba avaliar e registrar suas impressões sobre o caderno dos colegas, emitindo pareceres. E, por meio da *confissão*, pode autoavaliar-se para saber o que é preciso reformular a fim de se *ajustar ao que é esperado*. Processos como esses vão não só conduzindo as condutas dos sujeitos, mas produzindo subjetividades específicas para professores e alunos do campo.

Além de pôr em ação um conjunto de técnicas capazes de produzir modos de ser professor e aluno do campo, como apresentado até aqui, a análise do PEA mostrou que há também processos de regulação operando em outra dimensão: pelo conhecimento matemático, como será evidenciado na próxima seção.

Regulando as condutas e o pensamento (matemático) dos infantis

Um dos mecanismos de regulação engendrados pelos materiais do PEA refere-se aos fortes vínculos entre as práticas da forma de vida camponesa e o conhecimento matemático, fazendo com que, no limite, possa ser dito que as práticas camponesas tornam-se *dependentes* da Matemática. São recorrentes os jogos de linguagem apresentados aos alunos que mostram o quanto situações da forma de vida camponesa estão marcadas pela matemática escolar, tornando essa área do conhecimento essencial e disseminada em nossa sociedade:

Um pacote de 5 kg de arroz custa R\$ 7,50. No armazém da vila, o pacote pode ser aberto para vender porções menores. Então, quanto você pagará por 2 quilos desse arroz? [...] Um agricultor gasta 2 kg de sementes de milho para semear em 100 metros quadrados de terra. Quantos quilos gastará para semear em 1 hectare? [...] O sítio Luar tem área de 37 860 metros quadrados. O sítio Alegrete tem 3 hectares. Quantos metros quadrados de terra tem a mais o sítio maior? (ALVES, 2010f, p.137-138).

Os problemas apresentados mostram o que Dowling (1998) nomeou *mito da participação*. O autor, ao construir seu argumento, afirma que muitos dos problemas presentes em livros didáticos estão organizados de acordo com a racionalidade da matemática escolar, não seguindo as regras ou a lógica das práticas produzidas em formas de vida não escolar. Mesmo que a formulação de tais exercícios envolva situações que podem ser associadas a práticas da forma de vida camponesa, como aquelas vinculadas à plantação, à compra ou extensão de terra, o que faz com que haja certo resíduo de práticas não matemáticas na elaboração dos problemas, seu eixo organizador é um conteúdo matemático, como as quatro operações de números naturais, nos exemplos ora indicados. Assim, a matemática escolar, para Dowling (1998), passa a ser posicionada como um campo do conhecimento que se faz presente em uma diversidade de práticas, sendo necessária para a sua execução e o seu desenvolvimento, visto que se tornariam *incompletas* sem esse saber. Além disso, esse mito poderia nos levar a conceber as práticas culturais como um espaço unificado, fixo e dependente apenas da racionalidade da matemática escolar para sua organização.

A possibilidade engendrada pelo conhecimento matemático de tudo organizar e explicar, o que Walkerdine (1995, p. 225) denomina de “[...] poder da racionalidade ocidental [...]”, foi evidenciada no estudo de Knijnik e Wanderer (2006), ao examinarem os regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo. O material de pesquisa analisado reunia narrativas sobre a educação matemática, geradas por educadores do campo do sul do país. A análise evidenciou que os educadores entrevistados destacavam a presença de jogos de linguagem matemáticos em todos os lugares, como nas práticas de medir, contar, localizar, etc., produzidas em suas atividades cotidianas, fazendo-os afirmar, até mesmo, que a vida é [era] uma matemática. Porém, ao significarem esse conhecimento, reportavam-se à racionalidade e à gramática da linguagem da matemática escolar, ignorando as marcas que constituíam os jogos de linguagem matemáticos da forma de vida camponesa, “[...] de modo que tudo ficasse em uma mesma classe de equivalência, aquela na qual reina, soberana, a matemática produzida pelos cientistas, cuja linguagem tem sido apontada como uma das metanarrativas da Modernidade” (KNIJNIK; WANDERER, 2006, p. 60).

Outro eixo da regulação do conhecimento matemático presente na análise dos Cadernos do PEA refere-se à produção de modos específicos de efetuar as quatro operações fundamentais². Mesmo que ao longo dos Cadernos sejam enfatizadas diferentes possibilidades de lidar com as operações – por decomposição, por estimativa, pelo cálculo mental e até mesmo pelo uso da calculadora, ao final do processo escolar, ou seja, no último Caderno a ser utilizado pelos estudantes, são apresentados, de forma mais sistemática, os algoritmos escritos. As orientações do PEA são emblemáticas:

À medida que o aluno vai construindo os conhecimentos matemáticos, *o conteúdo desenvolvido nos livros passa a ser descontextualizado e recebe um tratamento mais formal*. Por exemplo: quando a criança já realiza adições com o auxílio de materiais e/ou desenhos, quando adiciona usando suas próprias estratégias e quando passa a demonstrar que compreende o processo de adição *chega o momento de trabalhar com o algoritmo dessa operação*. (ALVES, 2010a, p. 9, grifos meus).

2 A seleção do conteúdo *as quatro operações fundamentais* (adição, subtração, multiplicação e divisão) para exame neste artigo deve-se ao fato de estar presente nos cinco Cadernos utilizados pelos alunos.

Os Cadernos do PEA mostram a linearidade do conhecimento matemático no ensino das quatro operações: as atividades dos primeiros Cadernos enfocam mais os processos de decomposição, cálculo oral e estimativa para, no último, apresentarmos algoritmos escritos. Mas o processo vai além disso... quando os algoritmos são introduzidos, as outras formas de operar com as quatro operações são desconsideradas. Assim, os algoritmos escritos passam a ser compreendidos como ápice das possibilidades de resolução, regulando as formas de pensar as quatro operações.

Analisar não apenas as técnicas de calcular, mas entender o próprio currículo como mecanismo de regulação é uma das dimensões discutidas por Popkewitz (2001). Para ele, as matérias escolares, como a matemática escolar, incorporam uma sequência e ordem capaz de instituir uma determinada racionalidade que internaliza procedimentos os quais organizam tanto o conhecimento quanto a maneira de os estudantes pensarem e raciocinarem, como, no caso deste estudo, as formas de realizar operações matemáticas com técnicas escritas específicas: os algoritmos. Examinando uma prática presente em uma aula de matemática em que a professora questionava e exigia a resposta oral e em conjunto do resultado de expressões do tipo: “Quantos são três lápis mais dois?”, Popkewitz (2001, p. 107) destaca que “[...] a aula de aritmética tinha mais a ver com a disciplina e a autodisciplina das crianças do que com a disciplina formal da matemática [...]”, pois elas aprendiam comportamentos, posturas, reações, modos de sentar e, também, cálculos de determinadas formas.

O livro didático, para Popkewitz (2001), engendra regras e padrões capazes de determinar o ritmo e os critérios da aprendizagem, delimitando o que conta (ou não) como *verdade* em cada área do conhecimento. Além disso, pode ser tomado como um artefato produzido e produtor de mecanismos reguladores do pensamento das crianças – por meio da inscrição de normas sobre o pensar, sentir e entender – e do próprio conhecimento, uma vez que estabelece uma ordem, uma hierarquia e uma sequência para cada campo do saber. A análise dos Cadernos do PEA mostrou que no trabalho pedagógico envolvendo as quatro operações há uma ordem (inicia-se com a adição e subtração para posteriormente enfatizar a multiplicação e divisão), uma sequência (decomposição, cálculo oral e algoritmos) e hierarquia (os algoritmos escritos passam a ser o ápice). Assim, pode-se dizer, seguindo os argumentos de Popkewitz, que os Cadernos passam a regular e normalizar o modo de pensar de professores e estudantes dessa área do conhecimento.

Considerações finais

A última seção deste artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o que ficou evidenciado no exame dos Cadernos do PEA. Em primeiro lugar, destaco que, de acordo com o referencial teórico que embasa este artigo, o seu propósito não era julgar ou estabelecer critérios capazes de dizer se o material do PEA está *certo* ou *errado*. O que foi escrito neste texto não encerra ou conclui as muitas leituras possíveis sobre políticas públicas de âmbito federal, como o PEA, masse constitui em uma leitura *a mais* sobre esse Programa e, de modo mais amplo, sobre os processos pedagógicos da área da Educação do campo e da Educação Matemática.

Em segundo lugar, pode-se afirmar que os documentos do PEA atuam na constituição de subjetividades específicas para um *bom* professor e um *bom* aluno das escolas multisseriadas do campo. Foi possível observar que, nos jogos de linguagem referentes às orientações endereçadas aos professores sobre aquilo que eles *devem* fazer em sala de aula, ou sobre aquilo que o *bom* aluno *deve* ser, não foram levados em consideração elementos das formas de vida camponesa. Ou seja, no limite, poderia dizer que as orientações do PEA apresentam fortes semelhanças de família com aquilo que é dito e esperado dos professores e alunos das escolas de formas de vida urbanas, fazendo com que as culturas camponesas fiquem praticamente esquecidas.

Mas os processos de regulação operam ainda em outras direções, como por meio do conhecimento matemático. O estudo mostrou que um lado dessa regulação está presente quando os jogos de linguagem da forma de vida do campo são abordados nos Cadernos dos alunos. Neles, é possível perceber resíduos das formas de vida do campo, presentes nas situações-problemas apresentadas, as quais se referem à plantação, compra e venda de terra ou produtos agrícolas, mas o seu eixo organizador é a matemática escolar, fazendo com que, mais uma vez, os elementos da forma de vida do campo não sejam problematizados ou enfatizados nos processos pedagógicos. Outro lado dessa regulação evidencia-se na própria organização dos conhecimentos matemáticos abordados pelo PEA. Como pode-se verificar, há o estabelecimento de uma ordem, linearidade e hierarquia entre os saberes matemáticos ensinados (no caso, aqui, as quatro operações).

Estudos da área da Etnomatemática, como os de Knijnik (2014, 2013), mostram que nas formas de vida do campo são produzidos jogos de linguagem associados às quatro operações com regras que fazem uso da decomposição, estimativa e arredondamento. Porém, nos materiais do PEA, esses jogos

são trabalhados apenas nos Cadernos dos primeiros anos. Ao final, ou seja, no 5º ano, os algoritmos escritos passam a ser enfatizados e posicionados como *as melhores* formas de se resolver as quatro operações, apagando ou desconsiderando os jogos de linguagem das formas de vida do campo.

Com o estudo realizado é possível afirmar que, assim como todos os processos escolares, também o PEA está diretamente implicado em mecanismos de regulação sobre a conduta de professores e alunos do campo. Mas essa regulação não diz respeito apenas à instituição de modos específicos de ser professor e aluno, ou à forma de conduzir o pensamento infantil na área da Educação Matemática. É uma regulação que reforça os modos hegemônicos de ser professor e aluno e de ensinar Matemática, posicionando as formas de vida do campo (e os sujeitos nelas integrados) em um lugar de inferioridade perante as formas de vida urbanas.

Referências

ALVES, W. **Caderno do educador: Matemática**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. 88p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 1**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b. 176p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 2**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c. 220p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 3**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010d. 172p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 4**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010e. 200p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 5**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010f. 296p.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Tese (Doutorado em Educação)-. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2010.

BUJES, M. I. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286p.

D'AMBROSIO, U. Globalização, educação multicultural e o programa etnomatemática. In: PALHARES, P. (Org.). **Etnomatemática**. Um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática. Ribeirão: Edições Húmus, 2008. p. 23-46.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 227p.

DOWLING, P. **The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/ Pedagogic Texts**. London: Falmer Press, 1998. 245p.

FISCHER, R. M. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 167p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a. 295p.

_____. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b. 152p.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 236p.

_____. **História da Sexualidade – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001. 232p.

GONÇALVES, G. B. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

GRAYLING, A. C. **Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 157p.

KNIJNIK, G. Juegos de lenguaje matemáticos de distintas formas de vida: contribuciones de Wittgenstein y Foucault para pensar la educación matemática. **Educación Matemática**, México, v. 25, p. 146-161, 2014.

_____. Etnomatemática em movimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: Sociedade Brasileira de Educação Matemática/Regional PR, 2013. p. 1-10.

_____. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, New York, v. 80, p. 87-100, 2012.

KNIJNIK, G.; GIONGO, I. M. Educação matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da escola estadual agrícola de Guaporé. **Zetetike**, São Paulo, v. 17, p. 61-80, 2009.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 211-225, 2013.

_____. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p. 56-61, jul/dez 2006.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 108p.

YAZBEK, A. **10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2013. 133p.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

MELO, A. D.; SOUZA, S. C. Educação do campo e o Programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **Holos**, Natal, ano 29, v. 2, p. 178-195, 2013.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, M. A.; MEYER, D. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PARAÍSO, M. A. O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2002, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002, p. 1-12.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 158p.

SANTOS, I. Wittgenstein e a importância dos jogos de linguagem na educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 17, p. 160-167, 2008.

VALERO, P. Mathematics education as a network of social practices. In: VI CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 6., 2009, Lyon. **Anais...** Lyon: Institut Français de L'Éducation, 2009. p 1-20.

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, Estado Moderno e a Inclusão na Escola. **IHU On-line**, São Leopoldo, n. 144, ano 5, p. 34-37, 2005.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e Dispositivos de Normalização: implicações educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU: O (DES) GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11, 2010, São Leopoldo, Unisinos. **Anais...** São Leopoldo, Unisinos, 2010.

_____; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-215.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207- 226, 1995.

WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Processos Avaliativos e/na Educação Matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 92-100, 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2004. 350p.

Recebimento em: 13/04/2015.

Aceite em: 16/03/2016.

Avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores que ensinam matemática

Shared evaluation as a formative action of future professors that teach math

Laura Pippi FRAGA¹

Anemari Roesler Luersen Vieira LOPES²

Resumo

Este artigo, constituído a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo discutir a avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores envolvidos num projeto em que organizam atividades de ensino de Matemática voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir o objetivo proposto, analisa-se uma das Unidades Didáticas, fazendo uso de registros escritos, de gravações dos encontros e de um questionário. Foi possível identificar que os futuros professores atribuem dois sentidos à avaliação e que a condição de compartilhamento permite a compreensão de aspectos relacionados ao ensino, caracterizando a avaliação como uma ação formadora.

Palavras-chave: Formação de Professores. Avaliação compartilhada. Educação Matemática nos Anos Iniciais.

Abstract

This article, written from the results of a Master thesis research, aims to discuss the shared evaluation as a forming action of future professors involved in a project where they organize activities to teach Mathematics to the early years of elementary school. To achieve this purpose, one specific teaching unity was analyzed, making use of written records, recordings of the meetings and a questionnaire. It was possible to identify that future professors assign a two-way meaning to the evaluation and that this sharing condition allows an understanding of what they teach, characterizing the evaluation as a formative action.

Keywords: Professors Formation. Shared Evaluation. Mathematical Teaching in the Early Years.

- 1 Doutoranda em Educação (UFSM), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT). Bolsista CAPES. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Roraima, 1000. Prédio 16 - Sala 3170. Santa Maria – RS. CEP: 97105-900. Tel.: (55)32208023. Email: <laurapippifraga@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação (USP), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEM&EF/UFSM) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEUFSM). Av. Roraima, 1000. Prédio 16/Sala 3170. Santa Maria – RS. CEP: 97105-900. Tel.: (55) 32208023. Email: <anemari.lobes@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 223-243	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Nos últimos anos, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, acompanhou-se um avanço considerável no número de trabalhos e pesquisas sobre formação de professores, em especial, com base nas ideias de autores que trouxeram ao debate a necessidade da reflexão sobre a prática, como Schön (1992), Zeichner (1992), Pimenta (1994), Pérez Gómez (1995), entre outros. Não entrando no mérito das discussões sobre as formas como essas ideias foram sendo apropriadas ao longo do tempo, há de se considerar a importância que, a partir daí, passa a assumir a relação teoria e prática, impulsionando a aproximação das instituições formadoras com as escolas da Educação Básica. Essa importância, no que diz respeito à formação inicial, reflete-se tanto na ampliação de pesquisas e constituições de espaços de aprendizagem que priorizam a inserção no contexto escolar do futuro professor, quanto em orientações oficiais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas) e em políticas públicas (como o PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Nesse contexto, como pesquisadoras envolvidas em docência e projetos de formação de professores, preocupa-nos a questão de como oportunizar aos licenciandos uma aproximação com o contexto escolar. Assim, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEMat), desenvolve-se o projeto Clube de Matemática (CluMat)³, em que acadêmicos dos cursos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Educação Especial organizam atividades de ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, eles estudam os conteúdos a serem ensinados, planejam Unidades Didáticas envolvendo uma ou mais atividades de ensino, desenvolvem semanalmente essas atividades de ensino com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de nossa cidade e as avaliam.

Com a clareza de que oportunizar a inserção na escola não é condição suficiente para garantir a apropriação de conhecimentos para exercer a docência, nosso grupo de pesquisa vem também realizando investigações sobre as ações desses futuros professores, tentando identificar quais das referidas ações (e condições) podem ser consideradas como formadoras, entendendo-as como as que mobilizam a aprendizagem da docência, no sentido de permitir a compreensão do objeto do professor, ou seja, o ensino.

3 O CluMat foi fundado em 2009 e de 2011 a 2015 fez parte do projeto interinstitucional “Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas da organização do ensino” (OBEDUC/CAPES).

No artigo que se apresenta, trazemos parte dos resultados de uma das pesquisas, dessa feita desenvolvida em nível de mestrado pela primeira autora e orientada pela segunda, que acompanhou as ações do CluMat por dois semestres letivos com o intuito de investigar a aprendizagem da docência de futuros professores no processo de organização do ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa esteve vinculada a um projeto mais amplo, desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Especificamente neste momento, nosso objetivo é discutir sobre a avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores, comprometidos com o referido projeto. Esclarecemos que o compartilhamento é premissa do CluMat, na perspectiva de que se constitua como uma atividade em comum (RUBTSOV, 1996), a partir dos momentos de interação entre os participantes, ao longo de todas as ações desenvolvidas.

Como forma de contemplar o objetivo proposto, voltamos nosso olhar para uma Unidade Didática desenvolvida no Projeto CluMat que versava sobre estatística, direcionado pela seguinte questão: quais os sentidos que os futuros professores atribuem à ação de avaliar? Para isso, fizemos uso dos registros escritos do acompanhamento das ações realizadas pelos futuros professores, de gravações audiovisuais dos encontros sobre as discussões das ações da referida Unidade Didática, além de um questionário aplicado aos cinco participantes. Para a análise dos dados utilizamos o que Moura (2004, p. 272) denomina de episódios, para os quais propõe a seleção de alguns momentos que contêm “[...] ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes [...]” buscando aportes em autores que se pautam na Teoria Histórico-cultural.

Inicialmente, como forma de situar o leitor de onde falamos, são apresentados alguns aspectos teóricos que norteiam tanto nossas ações quanto nossas pesquisas. Posteriormente, é explicitada a organização do nosso espaço de investigação, bem como; os dados obtidos e organizados a partir de dois eixos: a) ação de avaliar e b) avaliação e compartilhamento. Finalizando, apontam-se algumas conclusões acerca do que foi apresentado.

A educação escolar: breves apontamentos teóricos

Nossas preocupações com a educação escolar pública e, por conseguinte, com o ensino e a formação de professores, têm nos aproximado da Teoria Histórico-cultural, levando-nos a buscar amparo teórico para nossas ações e pesquisas em autores nela que se pautam.

Vygotsky, maior expoente dessa teoria, atribui à educação grande importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes e alerta

que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento psíquico, mas “[...] somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 117). Nessa perspectiva, a educação escolar tem como objeto o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes, relacionado, em especial, ao desenvolvimento do pensamento teórico pela apropriação do conhecimento científico, que acontece na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático.

Embora não se pretenda, neste artigo, discutir sobre a aprendizagem dos alunos que participam do CluMat, ao trazeremos essa reflexão o fazemos a partir da compreensão de que é por meio da educação escolar que os estudantes se apropriam dos conceitos científicos, e que tal processo contribui para a sua humanização. Assim como Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 27), compreendemos que “[...] a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se, herdam a cultura da humanidade”.

Pautados nesse pressuposto, desenvolvemos nossas ações no CluMat, compreendendo que o conhecimento matemático faz parte da cultura humana e, portanto, é de se supor que deveria ser acessível a todos os estudantes. Moura (2007) afirma que a Matemática, como produto das necessidades humanas, precisa ser socializada de modo a permitir o desenvolvimento do sujeito que, ao aprender sobre esse instrumento simbólico, será capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Igualmente afirma que ela faz parte do currículo escolar instituído por integrar os conceitos que foram, em certo momento, considerados relevantes para o desenvolvimento da sociedade; a partir de alguma necessidade que o ser humano satisfaz por meio de uma atividade.

Entende-se que a Matemática surgiu pela busca incessante do ser humano para responder a muitas de suas indagações, e essas perguntas moveram a humanidade a desenvolver-se mediante atividades voltadas à busca de soluções para os problemas encontrados. Ao considerar a necessidade como o motor do desenvolvimento da humanidade, adota-se o conceito de atividade de Leontiev (1978). O autor não nomeia qualquer processo como atividade, mas apenas aqueles que satisfazem uma necessidade especial, correspondente às relações do homem com o mundo. Ele designa como atividade “[...] 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” (LEONTIEV, p. 68). Pode-se dizer, então, que a atividade surge após a manifestação de uma necessidade e que se realiza por meio de um objeto que lhe é adequado e que coincide com o motivo.

Segundo Moretti (2007), a atividade definida por Leontiev traz contribuições para a prática pedagógica, tanto no que se refere à aprendizagem do aluno quanto

ao trabalho e à formação do professor, que aprende por intermédio de sua atuação. Isso se justifica porque, mediante a busca do entendimento da atividade dos sujeitos no processo educativo, existem elementos que são importantes para a organização do trabalho docente, como a necessidade, o motivo e as ações a serem desenvolvidas.

Assim, ao se pensar na organização do ensino, em especial no ensino da matemática, o planejamento do professor que visa à apropriação de conhecimentos científicos deve contemplar o movimento lógico e histórico do conceito materializado em situações desencadeadoras de aprendizagem. Para Kopnin (1978, p. 186), “[...] a unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história e seu desenvolvimento”. Essa unidade traz implicações para o ensino e aprendizagem, uma vez que permite aos sujeitos a apropriação dos conceitos produzidos historicamente e, considerada como processo de apropriação do conhecimento, pode nortear a organização do ensino (MORETTI, 2014).

Assim, salienta-se que é papel do professor planejar as atividades de ensino, buscando oferecer condições para que os estudantes se apropriem do movimento lógico e histórico do conceito. E esse é um dos pressupostos adotados no CluMat, entendido como orientador na aprendizagem dos futuros professores. Leontiev (1978), ao descrever a aprendizagem, explica que para que a natureza do mundo surja ao indivíduo, ele deve exercer uma atividade efetiva em relação aos objetos, uma atividade adequada para que eles cristalizem para si. O sujeito é um ser ativo no meio em que vive e, mediante as atividades direcionadas para a aquisição de determinado objeto ou conhecimento, ele se apropria da cultura e, dessa forma, humaniza-se.

Nesse sentido, é por meio da interação do sujeito com outros sujeitos e dele com o mundo; que poderá aprender sobre as coisas que a humanidade foi criando ao longo de sua história. O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. “Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive; e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Reitera-se que os princípios até aqui explicitados amparam teórica e metodologicamente as ações desenvolvidas no CluMat, onde se desenvolveu nossa pesquisa, visando a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, dos futuros professores e dos professores regentes de sala que fazem parte do projeto. Especificamente neste artigo, nosso olhar está voltado aos licenciandos em Pedagogia e Matemática que estudam, planejam, desenvolvem e avaliam atividades de ensino.

Clube de Matemática: o espaço de pesquisa

Ao defender uma formação inicial que oportunize uma relação mais próxima com a sala de aula da Educação Básica, o fazemos a partir da compreensão da importância de que o futuro professor tenha a oportunidade de refletir teoricamente sobre sua prática ao buscar modos de organização do ensino que efetivem a aprendizagem do aluno, no nosso caso, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E isso, na nossa perspectiva teórica, significa aprender a ser mediador entre o aluno e o conhecimento científico, intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2009), promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para tanto, um dos pressupostos básicos de nossa organização diz respeito ao desenvolvimento compartilhado das ações, entendendo o coletivo como condição para organização de um espaço de produção de conhecimento, dessa forma, contribuindo para a superação da primazia da competência individual (MORETI, 2007). No nosso caso, isso se torna importante na medida em que o nosso coletivo se constitui de sujeitos com diferentes formações acadêmicas – licenciaturas em Matemática, Pedagogia e Educação Especial – que discutem sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, por meio do Clube de Matemática, os futuros professores são responsáveis por desenvolver semanalmente atividades de ensino em escolas da rede pública estadual de Santa Maria (RS). A dinâmica de organização do CluMat é composta por, pelo menos, seis ações das quais participam, além dos futuros professores, os pós-graduandos envolvidos, a orientadora do projeto e a professora da Educação Básica regente da turma onde o projeto acontece. Essas ações são: a) Definição, em parceria com a professora regente, do conteúdo a ser trabalhado; b) Estudo do conteúdo matemático a ser ensinado, buscando compreender o movimento lógico e histórico dos conceitos envolvidos; c) Planejamento da unidade didática (que pode envolver uma ou mais atividades de ensino); d) Produção do material didático necessário para levar à sala de aula; e) Desenvolvimento da(s) atividade(s) de ensino em encontros semanais com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; f) Avaliação semanal após cada encontro na escola, onde são discutidas as ações ali desenvolvidas.

Em relação ao Clube de Matemática, organizado a partir dos pressupostos teóricos coerentes com a nossa proposta, diversas pesquisas são desenvolvidas, em especial na Universidade de São Paulo e na Universidade Federal de Goiás (CEDRO, 2004; LOPES, 2004; MORETTI, 2014; MOURA, LOPES, CEDRO, 2008; SILVA, 2013; VAZ, 2013), as quais o têm apontado como um

potencial espaço de aprendizagem tanto de alunos da Educação Básica, quanto de professores e futuros professores envolvidos. Quanto à avaliação compartilhada – objeto de discussão deste artigo – entendemos que a possibilidade de discutir de forma coletiva sobre a prática é importante na medida em que permite interações entre os diferentes sujeitos que a realizam. Compactuamos com Moraes (2008), que se refere à avaliação como um constante processo de análise e síntese e ressalta que a característica principal da avaliação consiste no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como mediadora entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno.

Lembramos que aprender a ensinar envolve vários elementos, entre os quais o motivo do futuro professor em estabelecer momentos de estudos, planejamento sobre a temática a ser trabalhada, atuação voltada ao aprendizado dos estudantes e também a avaliação de sua prática. É a atribuição de sentidos (que são pessoais) a esses momentos, que coincidem com o significado (que é social) de cada um deles, que levará o futuro professora se apropriar da complexidade da atividade de ensino. Nessa perspectiva, em relação ao que caracteriza uma atividade, Leontiev (1978) explica que deve ter como característica; o motivo pelo qual o indivíduo age para suprir uma necessidade. Mas; a necessidade não determina a orientação concreta de uma atividade, é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação. Essa afirmação é elucidada no trecho a seguir:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é, afinal, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

A efetivação de uma atividade leva a compreender que o sujeito supriu uma necessidade; originada pelo objeto de seu desejo, que se concretiza como motivo da atividade e, ao final dessa dinâmica, obtém o seu produto final, que nada mais é do que o resultado imediato de sua consciência.

Lopes (2009) acredita que o professor, ao aprender a organizar seu ensino, interagir com os alunos e refletir sobre suas ações, terá melhores condições de desenvolver seu trabalho docente. Essa autora lembra que não existem fórmulas para resolver os problemas do cotidiano na escola, mas que existem maneiras de aprender a lidar com a diversidade de situações presentes no espaço escolar. Em nossa organização, a dinâmica de compreender os momentos que envolvem

a organização do ensino é desenvolvida na perspectiva de que a aprendizagem decorre da avaliação da prática exercida, conduzida pela problematização das dificuldades encontradas.

Na perspectiva que adotamos, a aprendizagem da docência do futuro professor que ensinará Matemática acontecerá quando as ações relativas à organização do ensino converterem-se em atividade (LEONTIEV, 1978), o que significa atribuir sentidos que coincidam com o significado social. Para isso, é necessário que o futuro professor tenha se apropriado dos conceitos matemáticos envolvidos, escolha qual metodologia é a mais adequada, saiba como proceder com os alunos, além de avaliar sua proposta, para que consiga perceber os erros e os acertos de sua atuação.

Essa perspectiva compactua com a ideia de Moura et al. (2010), que explicam que a atividade do professor tem que buscar a organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática. Logo, o futuro professor, ao atuar na escola, precisa conhecer a teoria que o embasa, os conteúdos matemáticos que serão trabalhados e qual a metodologia para desenvolver a sua proposta.

Pautado nas ideias dos autores citados, defende-se a possibilidade de futuros professores interagirem no contexto escolar nas diferentes etapas de sua formação inicial. Assim, a aprendizagem da docência implica combinar elementos teóricos com ações práticas, mas não quaisquer situações. É preciso que as ações desenvolvidas na escola se constituam realmente como formadoras.

Avaliação compartilhada: os achados da pesquisa

Como já salientamos, ao nos preocupar com a formação inicial de futuros professores, temos nos voltado a tentar identificar ações (e condições) desenvolvidas por esses que podem ser consideradas como formadoras. Para isso, propõe-se neste artigo, discutir sobre a avaliação compartilhada desenvolvida em um projeto em que acadêmicos estudam, planejam, desenvolvem e avaliam atividades de ensino referentes a Unidades Didáticas sobre de Matemática voltadas a alunos dos anos iniciais.

Os sujeitos de nossa pesquisa são cinco estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e um estudante do curso de licenciatura em Matemática⁴, que participaram

4 Embora, de um modo geral, o CluMat conte com a participação de estudantes das Licenciaturas de Matemática, Pedagogia e Educação Especial, o grupo que desenvolveu essa atividade não tinha licenciando de Educação Especial. Os sujeitos, ao concordarem em participar da pesquisa, foram esclarecidos sobre os seus objetivos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que foram usados nomes fictícios para não revelar suas identidades.

do CluMat quando da organização de uma Unidade Didática sobre Estatística, que foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2013 com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental⁵. Para analisar os dados obtidos utilizamos como aporte metodológico os episódios, propostos por Moura (2004, p. 276), o qual explica que “[...] poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”.

Depois de definir com a professora regente que o tema da Unidade Didática seria estatística, os acadêmicos passaram para a organização das ações que contemplariam a mesma. Para isso, começaram estudando sobre a origem dos conceitos iniciais de estatística e o que seria importante para os alunos dos anos iniciais aprenderem, e, após, planejaram ações a serem realizadas na escola, em cinco encontros com a turma de alunos. O desenvolvimento em sala de aula começou com uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem⁶ em que os educandos deveriam ajudar uma personagem fictícia (Pata Margarida) a chegar mais rapidamente em Quito, capital do Equador. O problema consistia em eleger o meio de transporte mais rápido para chegar ao seu destino, sendo que essa resposta deveria ser enviada de maneira simples e organizada para facilitar o entendimento da personagem, visto que o movimento lógico-histórico da estatística parte da necessidade de sistematizar e comunicar informações de modo organizado para que sejam compreendidas de forma rápida e precisa. Para isso, as ações desenvolvidas ao longo dos encontros com as crianças foram: organizar os dados em um quadro com duas colunas (nome do aluno e transportes); discussão e uma nova organização dos dados, com novo agrupamento (transportes e quantidades de escolhas); construção de um gráfico de colunas, tendo como base o segundo quadro, para facilitar a compreensão e interpretação dos dados.

Após cada encontro semanal na escola, os futuros professores reuniam-se para avaliar e replanejar. Teremos como referência dois episódios (orientados pelas vídeo-gravações e registros escritos de nossas observações) retirados do momento organizado ao final da Unidade Didática para a avaliação geral e nas respostas a algumas das perguntas do questionário, na medida em que julgamos que esses nos auxiliam a atender nosso objetivo no presente artigo.

5 O CluMat é desenvolvido em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como acontece em parceria com a professora regente, as ações são desenvolvidas semanalmente, em horário regular, sendo que a turma varia de ano para ano, dependendo da disponibilidade do professor regente em participar. A atividade de ensino aqui enfocada foi realizada em uma turma de segundo ano.

6 A Situação Desencadeadora de Aprendizagem exige que o professor planeje um problema a ser solucionado pela turma, tendo como base os objetivos a serem atingidos. Essa deve despertar a necessidade de resolver o problema, que expressa a gênese do conceito a ser trabalhado.

Pautados na crença de que a possibilidade de avaliar de forma compartilhada, refletindo sobre as ações desenvolvidas, pode constituir-se como um instrumento relevante ao aprendizado da docência dos acadêmicos do curso de licenciatura buscou-se identificar como os futuros professores analisam a prática exercida e, também, como percebem as possibilidades de mudança. Para isso, organizamos nossos dados em dois eixos: A ação de avaliar e Avaliação e compartilhamento.

a) A ação de avaliar

Nesse eixo pretende-se discutir sobre o que os acadêmicos acreditam ter sido importante na avaliação da atividade de estatística, seus pontos de vista sobre o encaminhamento e as mudanças que entendem ser necessárias para aprimorar a atividade.

Assim, ao questionar os futuros professores sobre o ato de avaliar as ações desenvolvidas no Clube de Matemática, todos responderam que se trata de um momento importante, como podemos observar a seguir:

Sim, precisamos avaliar todas as nossas atividades em sala de aula. Ação, reflexão, ação! Precisamos ver o que deu certo e o que não aconteceu como queríamos, pensar o porquê, questionar os alunos para saber suas opiniões e pensar em novas estratégias. (Isabela).

Sim, pois é através da avaliação que evitamos falhas do mesmo sentido no desenvolvimento de novas Atividades Orientadoras de Ensino, e que evidenciamos o que poderia ter ocorrido de modo diferenciado, evitando ou diminuindo as dificuldades no entendimento dos professores e alunos. (Juliana).

Sim. Toda e qualquer ação deve ser avaliada; é preciso verificar em que medida nossos objetivos foram alcançados bem como as possíveis modificações que são necessárias para a melhoria da mesma. (Erick).

É importantíssimo, tanto durante a realização, quanto após o término das atividades. É também o momento em que aperfeiçoamos nossas atividades pedagógicas, e repensamos se o modo como estamos passando os conceitos científicos estão acessíveis à compreensão dos alunos. (Taís).

Essas respostas trazem indícios de como são percebidos os momentos em que são repensadas e aperfeiçoadas as atividades pedagógicas. Podemos identificar

que os futuros professores atribuem dois sentidos à avaliação. O primeiro deles está relacionado a identificar os equívocos, ou seja, *ver o que deu certo e o que não aconteceu como queríamos*, evidenciar *o que poderia ter ocorrido de modo diferenciado*, *verificar em que medida nossos objetivos foram alcançados*, *repensar se o modo como estamos passando os conceitos científicos estão acessíveis à compreensão pelos alunos*. O segundo sentido; refere-se ao repensar os encaminhamentos, ou seja, *pensar em novas estratégias*, *evitar falhas do mesmo sentido no desenvolvimento de novas Atividades Orientadoras de Ensino*, *identificar as possíveis modificações que são necessárias para melhoria*, *aperfeiçoar nossas atividades pedagógicas*.

Leontiev (1983) explicita que o *sentido* está relacionado com a realidade do sujeito, com sua vida dentro do seu contexto e com suas próprias motivações. E são essas motivações atribuídas pelo sujeito a um momento específico da atividade; que o levam a aprender e a se desenvolver como professor em formação inicial, dando sentido para a atividade desenvolvida.

Lembramos que, ao realizar uma atividade, o sujeito atribui sentido para as ações que a compõe. Na medida em que esse sentido corresponde ao motivo e significado social da atividade, eles promovem o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). O significado social da avaliação está relacionado à reflexão sobre a atuação exercida, com vistas à aprendizagem do aluno. Atribuir um sentido que coincide com o significado dessa ação conduz o futuro professor a também atribuir uma nova qualidade à ação desenvolvida, que passa a ser orientada por um novo motivo: a sua atuação docente. E isso caracteriza aprendizagem da docência.

Nesse enfoque, observamos que Taís chamou a atenção para um ponto importante: o fato de que a avaliação não deve ser somente no final do processo, mas também durante. Como já enfatizado, os vários momentos de interação entre os futuros professores no CluMat objetivam possibilitar avaliações parciais do desenvolvimento das ações. Contudo, isso parece não ter acontecido de modo satisfatório na organização dessa Unidade Didática.

Em relação ao material utilizado, fizemos o seguinte questionamento: ao avaliar o material planejado para levar à escola, será que conseguimos atingir nosso objetivo? O que você mudaria? Nessa questão, todos os acadêmicos acreditam que o objetivo da proposta foi alcançado, conforme nos mostra uma das justificativas, que pode resumir a opinião dos demais:

Tivemos uma falha nesse momento de avaliação do material que utilizaríamos na escola, pois elaboramos um quadro e apresentamos aos alunos como tabela, por falta de atenção, pois já havíamos comentado sobre as diferenças entre quadros e tabelas, mesmo que não com um enfoque nessa questão, pois estávamos prestando mais atenção na construção dos gráficos. (Juliana).

Para a futura professora Juliana, o equívoco, em chamar o material confeccionado de tabela, sendo na realidade um quadro, poderia ter sido evitado com uma avaliação mais contínua. Ainda em relação ao material, Isabela, mesmo não tendo comparecido no dia em que foi apresentada a História Virtual, por meio do palitoche⁷ da Pata Margarida, responde à questão.

Não fui no dia em que contaram a história aos alunos. Porém, pelos relatos dos colegas, acredito que o material que foi confeccionado atraiu a atenção dos alunos. Pode não ter motivado eles desde a primeira vez, pois os mesmos têm a necessidade de explorar o material antes. Mas depois, acredito que sim. (Isabela).

O fato do material não ter despertado a atenção das crianças desde o início da atividade; também ficou evidente no episódio a seguir, durante a avaliação da atividade, quando é discutida a situação, descrita a seguir:

Episódio 01 – O material utilizado

Juliana – [...] a gente contou a história com o palitoche. Eles estavam mais curiosos com a Pata [Margarida] do que com a história!

Orientadora – Por ser um material diferente, será?

Juliana – Eles queriam pegar a Pata e conversar com a Pata!

Pesquisadora - Eles gostam dessas coisas diferentes.

Juliana – Eu não percebi uma preocupação inicial em ajudar a Pata, a não ser depois que fomos reforçando a ideia da história. Mas logo que a gente apresentou, eles estavam interessados em explorar o material [...]

Taís – E eu acho que o interesse deles foi reforçado quando começamos a montar o quadro, quando cada um foi lá e votou.

Orientadora – Eles começaram a ter a participação mais efetiva?

Orientadora – Mas vocês acham que eles não estavam interessados, ou vocês não conseguiram instigar suficientemente? [...] isso é pra gente pensar [...] se a gente tivesse ido com outro material, teria feito a diferença, ou a forma de encaminhar?

Juliana – Eles estavam instigados, não que eles não estivessem, mas eles não estavam tão detidos no problema desencadeador [...] depois eles foram percebendo, com as discussões [...]

7 Material constituído do desenho da personagem no qual o suporte é um palito.

A partir desse episódio, observamos que o problema apresentado pelos futuros professores não estava no material utilizado; mas, sim, nas possibilidades de encaminhamento do problema desencadeador. Percebe-se, então, que, ao não despertar a atenção dos alunos no primeiro momento, os licenciandos temeram que o planejamento não acontecesse como esperado. Na fala da acadêmica Taís, “[...] o interesse deles foi reforçado quando a gente começou mesmo a montar o quadro, quando cada um foi lá e votou”. A partir daí, constatou-se que as crianças somente se envolveram quando tiveram a oportunidade de participar, quando se colocou em prática a premissa do CluMat de que as ações devem ser desenvolvidas por todos.

No questionário também foi feita a seguinte pergunta: *Ao pensarmos na atividade sobre estatística, você mudaria alguma coisa? Durante o estudo, o planejamento, ou então, no desenvolvimento da mesma na escola?*

Sobre esse questionamento, todos responderam que modificariam algum momento da atividade, como nos coloca a acadêmica Juliana:

No momento de construção do gráfico, poderíamos ter entregado aos alunos os quadradinhos coloridos para que eles mesmos chegassem à conclusão de que, a partir deles, poderiam organizar um gráfico de modo a proporcionar à Pata Margarida a praticidade que ela precisava. (Juliana).

Para a acadêmica Juliana, faltou um momento após a construção dos quadros, quando os alunos receberam pequenas peças coloridas em forma de quadrado para representar o transporte escolhido e que, ao longo da atividade, deu origem ao gráfico coletivo.

Isabela, em sua resposta, também citou que após a organização do segundo quadro, com o agrupamento das opções apresentadas pelas crianças, ir diretamente para a construção do gráfico semipronto não permitiu às crianças refletirem sobre outras possibilidades.

Acabamos por responder à pergunta para eles; não os questionamos, nem instigamos para que eles pensassem. (Isabela).

O que as acadêmicas identificam como um momento que deveria ser reavaliado é trazido também na avaliação final, quando o grupo é instigado a discutir sobre todas as ações da Unidade Didática e a refletir sobre o encaminhamento do gráfico, e chega-se a essa mesma conclusão.

Episódio 02 – Repensando o encaminhamento do gráfico

Juliana – *Eu acho que faltou esta etapa de disponibilizar pros alunos aqueles montinhos para que eles pensassem. Porque, na verdade, a gente entregou o problema desencadeador.*

Isabela – *A gente respondeu [...] dissemos pra eles: aqui tá o quadro, depois do quadro vocês façam o gráfico, é assim que se faz, é assim que se coleta, assim que se organiza no quadro, é assim que se faz no gráfico [...] a gente não os instigou a responder!*

Olívia – *É, na hora do planejamento, também não pensamos em organizar desta maneira, neste sistema. Porque, pra nós, era bem óbvio, como a gente já aprendeu, então era óbvio que eles também aprendessem desta maneira.*

Juliana – *Eu acho que a gente estava muito assim [...] digamos que a gente estava percebendo que os alunos já tinham compreendido o que era tabela, então pensamos: eles já entenderam, vamos partir para gráfico.*

Isabela – *Como vamos partir para o gráfico?*

Juliana – *Talvez se a gente [...] tivesse ido direto para gráfico, teríamos feito isso, de estabelecer os montinhos, pensado melhor nesta situação.*

O referido episódio mostra que, ao atribuir à avaliação o sentido de repensar os encaminhamentos, os futuros professores identificaram possíveis problemas em suas práticas, o que desencadeou aprendizagens importantes.

Contudo, faz-se importante ressaltar que isso foi proporcionado pelo compartilhamento desse momento, pois se permitiu que a preocupação, inicialmente manifestada por Isabela e Juliana, fosse sendo assumida pelos demais componentes do grupo. E, ao assumir coletivamente o problema de que a construção do gráfico, como foi feita, não possibilitou às crianças se apropriarem da necessidade de se encontrar um modo diferente (do quadro) de apresentar os dados, de forma compartilhada, eles acordaram em uma solução. Essa solução estaria em organizar um momento anterior ao gráfico, no qual se distribuiria às crianças *montinhos* de pecinhas coloridas, cada uma representando a resposta à pergunta sobre o meio de transporte mais apropriado para conduzir a Pata Margarida para Quito, e propor para as crianças que buscassem uma organização para a apresentação dos dados.

Desse modo, percebe-se que a avaliação da atividade pelos futuros professores, atribuiu uma nova qualidade à organização do ensino, ao compreenderem que o movimento lógico e histórico do conteúdo a ser ensinado poderia ser abordado de outra maneira, ou seja, deveria ser reorganizado para que realmente levasse à apropriação do conceito. Kopnin (1978, p. 186); afirma que o lógico e o histórico são unidades indissolúveis para a compreensão do conceito, pois o

“[...] lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento”.

A partir do exposto, ao buscar identificar a compreensão dos futuros professores sobre a ação de avaliar, foi possível identificar que os futuros professores atribuem dois sentidos à avaliação: identificar erros e equívocos que ocorreram durante a organização da Unidade Didática, bem como repensar os encaminhamentos. Esses dois sentidos complementam-se na medida em que coincidem com o significado social de avaliação relacionado à reflexão sobre a atuação exercida, com vistas à aprendizagem do aluno e também do professor, o qual aprende nesse movimento de avaliar sua própria prática. Para Leontiev (1978), ao realizar uma atividade, o desenvolvimento do sujeito ocorre na medida em que o sentido corresponde ao motivo e ao significado social da atividade. Quando as ações são providas de significado social – que coincidem com sentido pessoal – a avaliação permite refletir e conduzir aos resultados inicialmente idealizados que, sendo atingidos, podem ser reorganizados. Logo, esse movimento é gerador de aprendizagem.

Entende-se assim, que avaliar a Unidade Didática, apontando os pontos positivos e negativos do estudo, do planejamento e da atuação no CluMat, pode configurar-se como uma ação relevante no aprendizado da docência para o acadêmico, que está aprendendo a ser professor.

b) Avaliação e compartilhamento

Esse eixo discute questões sobre a possibilidade de aprender a partir da avaliação da atividade de estatística e sobre o papel do compartilhamento das ações no Clube de Matemática.

Especificamente sobre avaliação, questionamos os futuros professores: *em sua opinião, quais aspectos da avaliação contribuem para a aprendizagem do aluno? E do professor?*

A acadêmica Olívia nos aponta que

Todos os aspectos da avaliação são importantes, pois nela percebemos o que podemos melhorar e o que podemos continuar fazendo, que irá trazer bons e diferentes resultados para ambas as partes. (Olívia).

Os acadêmicos Erick e Taís consideram que a avaliação da atividade permite ao professor identificar as dificuldades dos alunos, podendo, assim, rever os momentos em sala de aula, a fim de melhorar.

Para o aluno, é necessário olhar até aonde ele conseguiu chegar, não no sentido de quantificar, mas de saber de onde o professor deve partir. Já para o próprio professor, a avaliação vai ao sentido do desenvolvimento da aula, dos recursos que usou e se esses contribuíram para alcançar os objetivos propostos. (Erick).

A questão da avaliação que contribua para os alunos é importante, porque podemos perceber no que os alunos ainda estão com dificuldades. E, para os futuros professores, acho que é importante a avaliação, já que esta é uma forma de ver se a sua prática pedagógica está surtindo efeito em relação ao aprendizado dos alunos. (Taís).

Os licenciandos nos apontam a avaliação como um aspecto importante para o professor refletir sobre a aprendizagem dos alunos e, assim, por meio desse movimento, também olhar para sua própria prática.

Na opinião da futura professora Juliana, avaliar é um processo contínuo que favorece o aprendizado de todos os envolvidos no processo educativo.

Avaliando, percebemos o quanto somos propícios a falhas, pois mesmo organizando e pensando em diversos detalhes da Unidade Didática, ainda assim, falhamos, erramos, mas não desistimos de reaprender, fazendo novas buscas que visam contribuir com novas aprendizagens para os alunos e os professores, atuantes e futuros. Logo, mesmo sabendo que estamos sujeitos a errar sobre os conteúdos, materiais, concepções, não estamos parados diante dessa situação, mas buscando fazer algo que ajude em todas essas dificuldades. (Juliana).

Observa-se, a partir da resposta de Juliana, que ela compreende que o professor aprende com suas *falhas*. Ao atuar no CluMat, os futuros professores estão aprendendo a partir da organização do ensino por meio da avaliação da atividade, e, assim, atribuem novas qualidades à necessidade de organizar o ensino de Matemática.

Migueis e Azevedo (2007) nos explicam que é possível aprender a partir da atuação em sala de aula por intermédio de uma atitude de reflexão crítica sobre a própria atuação docente. Os autores salientam que a formação desses profissionais deve favorecer o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, crítica e transformadora em relação à sua própria prática, desencadeando mudanças significativas na sua postura como futuro professor.

Nesse contexto, com o enfoque no trabalho compartilhado que acontece no CluMat, questionamos os acadêmicos: “Esta atividade seria melhor organizada e desenvolvida se não fosse em grupo? Por quê?”

Na referida questão, todos responderam que organizar em grupo é bem mais interessante, uma vez que é possível compartilhar ideias e, assim, aprimoram as ações planejadas. Apesar das divergências ocorridas ao longo do projeto eles conseguem obter um consenso no grupo, e, desse modo, organizam a atividade.

O grupo junto pensa melhor, tem ideias mais criativas, além de que a confecção do material facilita no grupo [...]. Acredito que o grupo dá certo se todos tiverem comprometimento. Apesar das divergências, planejar em grupo sempre dá mais alternativas sobre como desenvolver a atividade. Cada um tem uma ideia diferente que vem a acrescentar. Além de que todos têm o mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno. (Isabela).

Não. Complementamo-nos nas diferenças. Embora, às vezes, o planejamento demore um pouco mais por conta disso, o resultado final desse processo é muito bom. (Erick).

As afirmações dos educandos vão ao encontro do que Moura et al. (2010, p. 88) asseveram em seus estudos, no sentido de que “[...] a atividade realizada em comum, coletiva, ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao configurar-se no espaço entre a atividade interpísica e a atividade intrapsíquica dos sujeitos”. Assim, ao estudarem, planejarem, desenvolverem e avaliarem a Unidade Didática, num movimento de compartilhamento de ações, os futuros professores permitem que o coletivo supere o individual, na medida em que a necessidade comum de organizar o ensino encontra sua determinação no seu objeto: o ensino.

Nesse modelo de avaliação, a condição de compartilhamento permite não só a troca de ideias e propostas, mas um modo coletivo de olhar para as ações desenvolvidas, o que possibilita a melhor reorganização do ensino, o que não significa estar isento de divergências.

Considerações finais: o que concluímos

No intuito de identificar ações formadoras e condições que permitam assumir-se como tal, nos propomos neste artigo a discutir sobre a avaliação compartilhada desenvolvida por futuros professores envolvida num projeto

em que estudam, planejam, desenvolvem e avaliam atividades de ensino de Matemática referentes a Unidades Didáticas sobre de Matemática voltadas a alunos dos anos iniciais.

Os dados obtidos nos permitiram verificar que a avaliação da Unidade Didática sobre estatística, compartilhando ações no Clube de Matemática, proporcionou aos futuros professores um espaço de reflexão sobre as ações que estavam desenvolvendo. Isso nos leva a compreender que a avaliação da organização do ensino permite refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas, promovendo um movimento de aprendizagem e “[...] aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objeto social” (MOURA et al., 2010, p. 108). A avaliação que se referiu aos momentos de organização e de desenvolvimento da Unidade Didática desencadeou aprendizagens sobre a organização do ensino.

Entendemos que ações que permitiram o contato com a sala de aula são importantes na formação inicial. Contudo, a aprendizagem da docência a partir da prática, requer mais do que somente a inserção na escola. É preciso que as ações desenvolvidas se constituam como formadoras.

Tomando a avaliação como uma das ações da dinâmica do projeto que pesquisamos – o CluMat – os resultados auxiliam-nos a identificar o compartilhamento como uma condição que permite aos futuros professores superar o individualismo, levando à objetivação coletiva das ações desenvolvidas. Assim, o ensino passa a ser o motivo da atividade pedagógica. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 107-108): “[...] uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto, (se objetiva nele) o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula”.

Entende-se que o movimento contínuo de avaliação que os futuros professores realizam de forma compartilhada levou à qualificação do trabalho realizado, a partir do surgimento de novas necessidades movidas por motivos voltados à aprendizagem dos alunos. Ou seja, colocou-os diante de necessidades relacionadas à prática docente, permitindo-lhes a compreensão de aspectos relacionados ao ensino e, assim, constituindo-se como uma ação formadora.

Finalizando, destacamos que a práxis docente ocorre na formação inicial na medida em que o futuro professor se insere em um movimento em que consegue estabelecer um diálogo entre a realidade da escola, o ensino ministrado, a teoria e a análise crítica sobre sua prática. Essa dinâmica pode se converter em um espaço de aprendizagem se o acadêmico atribuir sentidos que se aproximem dos significados sociais do trabalho docente.

Referências

- CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática.** 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1978.
- _____. **Actividad, consciência, personalidad.** 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- _____. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado.** 2004. 192 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MIGUEIS, M. da R.; AZEVEDO, M. da G. (Entre) cruzando saberes. In: MIGUEIS, M. da R.; AZEVEDO, M. da G. (Org.). **Educação Matemática na Infância: abordagens e desafios.** Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 15-24.
- _____. **Professores de matemática em Atividade de ensino: uma Perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 511-517, set./ dez. 2014.
- MORETTI, V. D. O problema lógico-histórico: aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. **P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina-Unisul, Tubarão, Número Especial**, p. 29 - 44, jan/jun 2014.
- MOURA, M. O. de. Matemática na infância. In: EDIÇÕES GAILIVRO (Org.). **Educação matemática na infância.** Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

_____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. cap. 18, p. 257-284.

_____.; et al. A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília/DF: Líber livro, 2010. p. 81-110.

MOURA, M. O. de; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação inicial de professores que ensinam matemática: a experiência do Clube de Matemática. **Revista da Educação**, Lisboa, v.16, n.2, p. 123-137, jul./dez.2008.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M.O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília/DF: Líber, 2010.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine, BERDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina (Org.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.129-137.

SILVA, R. S. **Os indícios de um processo de formação**: a organização do ensino no Clube de Matemática. 2013. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)– Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

VAZ, H. G. B. **A Atividade Orientadora de Ensino como organizadora do trabalho docente em matemática**: a experiência do Clube de

Matemática na formação de professores dos anos iniciais. 2013. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

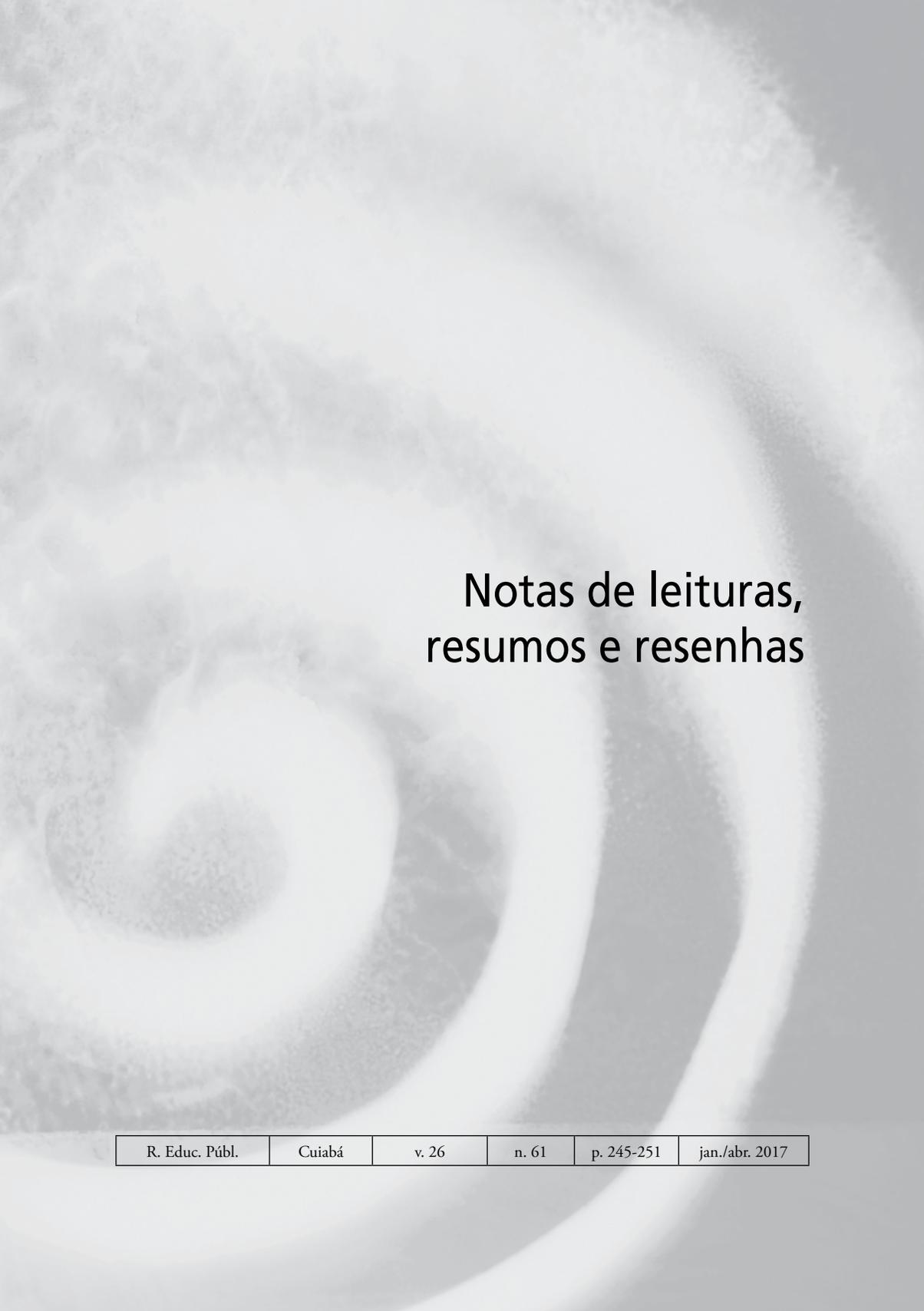
_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Psicologia e Pedagogia:** Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÒVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.

Recebimento em: 09/mar./2015.

Aceite em: 29/03/2016.



Notas de leituras, resumos e resenhas

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação.**
Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 133 p.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer and the Education.** Belo
Horizonte: Autêntica, 2014. 133 p.

Lineuza Leite MOREIRA¹
Eliane das Neves MOURA²

A obra *Gadamer & a Educação*, do autor Hans-Georg Flickinger, pode ser considerada uma obra importante para a compreensão da hermenêutica filosófica no panorama da educação atual uma vez que busca demonstrar as relações da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer nas discussões acerca das relações pedagógicas e a importância das experiências para a compreensão da práxis educativa. A obra está estruturada da seguinte forma: apresentação, introdução, quatro capítulos, sendo os dois últimos organizados em subitens. Além dos mencionados, traz o item intitulado “Em poucas palavras”. Seguem-se as referências e a finalização, com a biografia de Hans George Flickinger intitulada “O autor”.

Vale ressaltar que, para essa discussão, segundo palavras do autor na apresentação da obra, ele se valeu de sua própria experiência de mais de 40 anos como professor e do seu convívio com Gadamer, na Universidade de Heidelberg, que lhe forneceram *insights* sobre o sistema educativo, os quais lhe permitiram discorrer sobre a práxis educativa, destacando a condição defendida por Gadamer contra a validade exclusiva da ideia da objetividade, devendo-se considerar condições existenciais do saber, tais como a língua, a história e o ambiente social.

-
- 1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre em Agricultura Tropical pela mesma universidade, Bióloga. Professora da Faculdade de Agronomia da Universidade de Cuiabá. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc. Av. Beira Rio, 3100 - Jardim Europa, Cuiabá - MT, CEP: 78065-443. Tel.: (65) 3363-1000 Email: <lineuza@gmail.com>.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre em Educação pela mesma universidade, Licenciada em Letras. Professora efetiva do Departamento de Letras do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc. Av. Fernando Correa da Costa, 2367 - Boa Esperança, Cuiabá - MT, CEP: 78068-600. Tel.: (65) 3615-8402. Email: <enmoura@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 247-251	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Na introdução, o autor nos leva ao conhecimento da vida de Gadamer, ressaltando a importância da linguagem e do diálogo vivos para ele.

No Capítulo I, “Sobre o conceito ‘hermenêutica’ em geral”, o autor faz um breve histórico sobre o conceito de hermenêutica, desde a antiga mitologia grega, até ela atingir a sua legitimação de cientificidade. Nesse capítulo, explicita as quatro etapas históricas, ao longo das quais a ideia da hermenêutica se impôs; no entanto, apenas no século XIX teólogos, historiadores e antropólogos passaram a defender a hermenêutica como autêntico método científico das ciências humanas e sociais. Dentre os mais conhecidos, foram citados os filósofos Schleiermacher, Dilthey e Nietzsche. No século XX, Gadamer integra à filosofia de Heidegger a denominação *hermenêutica filosófica*.

No Capítulo II, “A caminho da hermenêutica filosófica de H.-G. Gadamer”, o autor percorre o caminho da hermenêutica filosófica de Gadamer, ao longo dos 102 anos de sua vida, acompanhando intensamente as transformações intelectuais e as mudanças de paradigmas.

Gadamer retrata o interesse por três correntes intelectuais nos anos 1920:

[...] o expressionismo, como alternativa à ideologia do progresso contínuo da razão; a fenomenologia de Husserl, que o ensinava a atentar aos fenômenos concretos e buscar decifrá-los; e a ontologia fundamental de Heidegger, que recorria aos questionamentos da filosofia grega na busca de reatualizá-los. (p. 27).

Em 1960, Gadamer publica o livro *Verdade e Método*, sendo um sucesso e logo considerado uma obra prima, que, segundo Flickinger, é avaliado como “[...] um estágio apenas intermediário na elaboração da concepção tardia de Gadamer [...] uma vez que desencadeou debates até hoje não esgotados.” (p. 31). No entanto, também surgiram críticas que foram discutidas e argumentadas em vários ensaios dos anos 1970, 1980 e 1990, nos quais Gadamer responde aos questionamentos e lança um olhar retrospectivo sobre toda sua obra.

As conclusões de sua obra-prima tinham como base a interpretação de textos clássicos e a reconstrução da história de conceitos, ao passo que os ensaios posteriores focalizavam mais a prática do diálogo. Esses ensaios veem na linguagem viva o campo por excelência em que se podem experimentar as condições existenciais da vida em sociedade.

No Capítulo III, “As linhas principais da hermenêutica filosófica”, o autor destaca a importância do livro *Verdade e Método* como *a marca registrada* da hermenêutica filosófica de Gadamer, além de apresentar brevemente as três partes do livro.

O autor declara que o livro elaborado por Gadamer é fruto dos vastos estudos realizados ao longo da sua trajetória na universidade, além da sua visão contrária ao *cientificismo* abstrato e ao historicismo da época, que insistiam na interpretação da hermenêutica como método de pesquisa das ciências humanas e sociais. Por meio da experiência com as artes, com a poesia e a música, Gadamer se deu conta de que nem a melhor explicação de uma obra de arte é capaz de desvendar o porquê da fascinação que ela exerce. Surge, então, a partir dessa experiência, a descoberta do caráter enigmático de qualquer interpretação. Gadamer explora a experiência, utilizando o jogo para tal demonstração, recupera o conceito de experiência e possibilita concluir que, apenas mediante uma postura crítica, nasce algo novo.

O autor apresenta a terceira parte da obra *Verdade e Método*, que é dedicada à linguagem: “A virada ontológica da hermenêutica mediante o fio condutor da linguagem” (p. 48). Gadamer demonstrou na prática o que a hermenêutica filosófica defende e acredita: a manutenção de um diálogo vivo, a partir das nossas experiências, e a certeza de que não existe uma verdade absoluta. Demonstrou ainda um exemplo de vida dedicado ao ensino e à busca de uma forma de melhor compreender o mundo e as pessoas que nele vivem.

No Capítulo IV “A hermenêutica filosófica e a educação”, o autor se propõe a discutir sobre a hermenêutica filosófica para a atuação pedagógica concreta, abordando seis itens importantes para tal discussão, sendo eles: o papel da linguagem, o diálogo vivo como meio do desdobramento social, o saber prático, as implicações ético-morais, a fundamentação da postura crítica e a pretensão universalista da hermenêutica filosófica.

Levando em consideração que, para Gadamer, segundo as palavras de Flickinger, “[...] a linguagem é o campo da experiência existencial do homem [...]” (p. 65), pode-se perceber o quanto essa linguagem tem sofrido interferência até mesmo no campo pedagógico, uma vez que vem ocorrendo uma redução da língua devido a vários fatores: o excesso de informação, a sujeição acrítica das pessoas a normas e ideais induzidos pelas mídias e pelos meios de comunicação, o avanço e a penetração da informação na vida cotidiana das pessoas por meio de uma postura receptiva e não reflexivo-criativa, a transformação do debate político-público em retórica vazia e o desprezo do ouvido em favor da visualização do pensamento, além do avanço das tecnologias.

Na visão pluralista, proposta por Gadamer em sua hermenêutica filosófica, deve-se permitir às minorias, incluindo-se aqui grupos infantis, minorias étnicas, juvenis, entre outras reconhecer o seu direito de ser diferente e de manutenção de seus próprios valores, através do desenvolvimento de competências comunicativo-verbais dos interessados, “[...] uma vez que a

língua é o horizonte existencial do ser humano [...]” (p. 70), pois é nela que se encontram os significados e as convicções.

Quando se pensa no papel da língua nas relações pedagógicas é necessário entender que experiências individuais e coletivas estarão presentes nas falas dos envolvidos, e elas não se dissociam deles. Cabe nos processos pedagógicos considerar a exploração dos sentidos que ficam omitidos pela língua, a experiência do passado no futuro.

No subitem “A recuperação do diálogo vivo”, o autor aborda o que Gadamer chama de *Incapacidade para o diálogo*, uma vez que nem todos os modos de comunicação podem ser chamados de diálogo verdadeiro. Para que se considere um diálogo como verdadeiro é necessário que haja disposição por parte dos interlocutores para um processo social aberto, capacidade de ambos se ouvirem, interdependência para chegar a um resultado construtivo e renúncia a quaisquer verdades últimas, uma vez que as verdades são sempre construídas a partir de experiências, sendo que a cada momento se vislumbra um novo sentido. Porém, quando nos colocamos diante do processo pedagógico, o que funciona como problema é a questão da autoridade, autoridade no sentido de abrir possibilidades para reconhecimento e conhecimento. A tarefa central da práxis pedagógica é fazer reconhecer a autoridade objetiva como ingrediente do diálogo verdadeiro.

Tanto para o desfecho do subitem “A recuperação do diálogo vivo” quanto para a discussão de “O saber prático na educação”, o autor faz valer o saber prático da *phrónesis*, que é o saber no campo de atuação concreto, com seus desafios e variáveis em transformação contínua. Conforme já mencionado, a experiência prática é essencial no processo pedagógico, servindo de base ao professor no enfrentamento e na busca de soluções para os desafios com que se deparar em sala de aula.

Nas relações sociais, Flickinger aponta dois aspectos da hermenêutica filosófica de Gadamer, “[...] a disposição dos envolvidos de se exporem a experiências imprevisíveis e o impulso de refletir a própria postura [...]” (p. 102). Ele entende que esses aspectos chamam atenção para a necessidade de a pessoa rever suas convicções e entender que uma experiência nova pode levar à observação de uma postura anterior. Aqui ele faz um comparativo para a pedagogia do reconhecimento entre educador e educando, baseando-se em duas tradições: da *pedagogia da aceitação* e da *pedagogia da resistência*. Vamos nos ater à *pedagogia da resistência*, entendendo que aborda o sentido de hermenêutica filosófica proposto por Gadamer, pois exige do educador e do educando “[...] o reconhecimento da independência e autonomia do outro segundo o potencial e nível de atuação de cada um [...]” (p. 106).

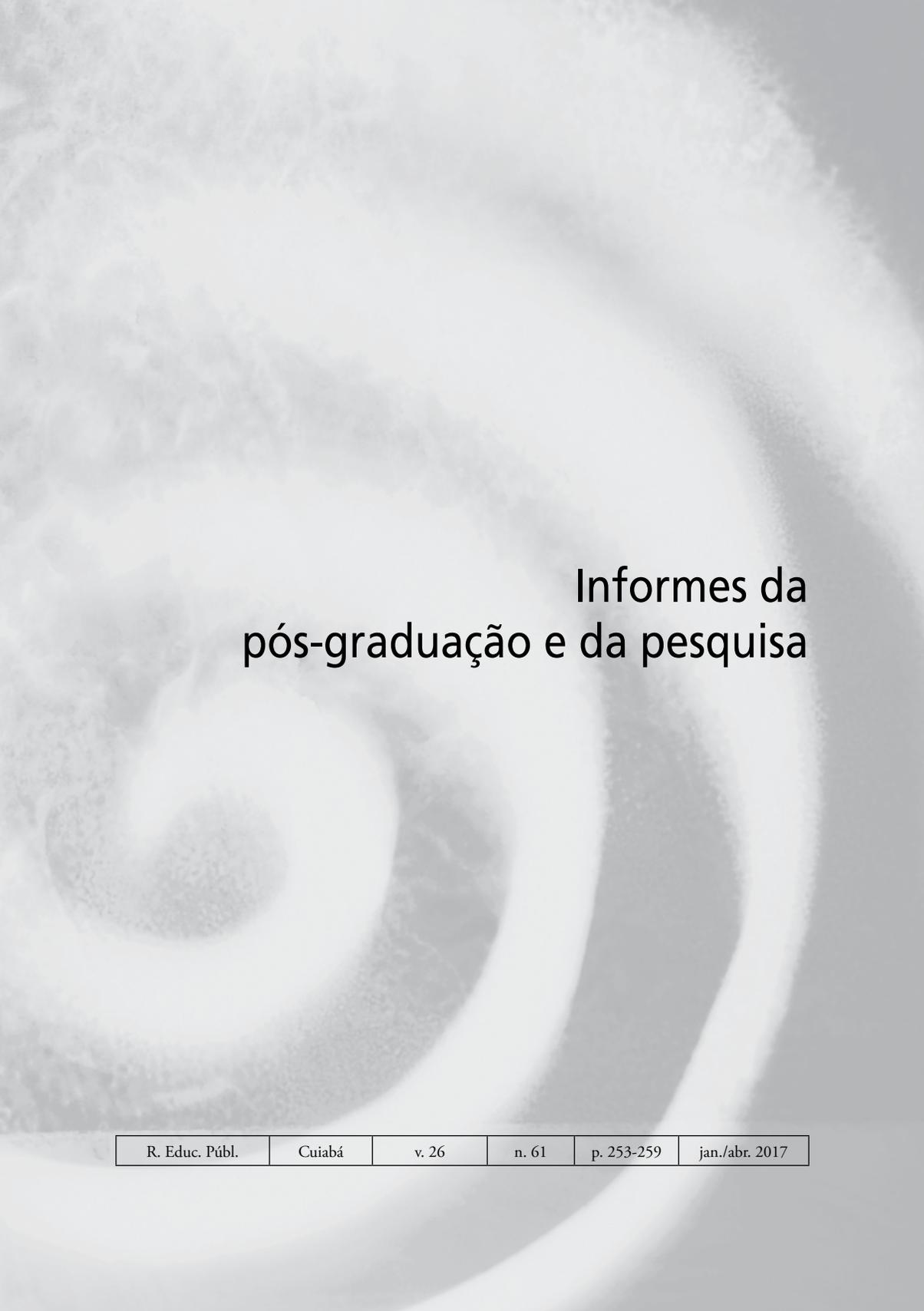
Ao final do Capítulo IV, o autor retoma a ideia contida no livro *Verdade e Método*, de Gadamer, reforçando que

[...] todo saber verdadeiro, tanto científico quanto prático, não resulta apenas da aplicação de um determinado método, [...] uma vez que para a hermenêutica filosófica os preconceitos, o diálogo vivo, a experiência prática e a riqueza de sentido inscritos na linguagem e na história fazem parte de componentes essenciais à elaboração de um saber. (p. 121),

Logo, “[...] no campo da educação, a construção e a mediação do saber são o principal objetivo, reconhecendo a influência de condições externas ao projeto pedagógico na práxis educativa” (p. 125).

De modo geral, o autor pretende fazer valer o conceito de experiência por meio da linguagem, ou seja, do diálogo vivo, que leva à compreensão e reflexão acerca da postura crítica dos educadores, e, com isso, permite alcançar o saber verdadeiro, saber esse que não é unilateral, mas sim que considera o *outro, você no outro e o outro em você*.

Recebimento em: 15/03/2016.
Aceite em: 25/11/2016.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 61

p. 253-259

jan./abr. 2017

A participação dos docentes do PPGE no XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste

The PPGE teachers' participation in the XIII Meeting of Research in Education of the Center-West Region

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

O XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED foi realizado no período de 06 a 09 de novembro de 2016, tendo como sede o Campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. O evento foi organizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste (Forpred Centro-Oeste).

Na intenção de problematizar e discutir os rumos da educação no Brasil, e especificamente da região Centro-oeste, o evento teve como tema *Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais*. O objetivo do encontro foi divulgar a produção científica dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-oeste, proporcionando a interlocução das pesquisas, o debate sobre as políticas educacionais, de modo a contribuir com a produção científica em Educação da região.

A participação dos professores do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT foi expressiva na coordenação dos Grupos de Trabalhos (GTs), na participação em mesas redondas e sessões especiais, bem como nas comunicações orais e sessões de pôsteres oriundos dos resultados das pesquisas de dissertações e teses, em andamento ou concluídas, realizadas pelos orientandos.

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

No período de 2014 a 2016, os professores do PPGE-*campus* Cuiabá coordenaram 5 dos 11 GTs existentes na Reunião Científica Regional. O GT 02-História da Educação foi coordenado pela professora Elizabeth Figueiredo de Sá; o GT 12-Currículo coordenado pela professora Ozerina Victor de Oliveira; o GT 14 -Sociologia da Educação e Filosofia da Educação coordenado pelos professores Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta e professor Edson Caetano; o GT 19- Educação Matemática e Educação em Ciências coordenado pela professora Rute Cristina Domingos da Palma; o GT 21 Educação e Relações Étnico-raciais coordenado pela professora Cândida Soares da Costa; e a professora Nilce Vieira Campos Ferreira atuou como vice coordenadora do GT 09 Trabalho e Educação e Movimentos Sociais.

A professora Tania Maria Lima participou da Sessão Especial proposta pela ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação que discutiu as *Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: Parfor e Base Nacional Comum Curricular*, tema importante e polêmico na atualidade.

Professores do PPGE também foram convidados para compor as mesas redondas organizadas pelos Gts: a professora Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso participou da mesa redonda *Projeto Nacional de Educação Desafios e Perspectiva no Contexto da Região Centro-oeste*, do GT Estado e Política Educacional. O professor Sérgio Ferreira dos Santos participou da mesa redonda do GT 21 – Educação e Relações étnico raciais, cujo tema foi *Projeto Nacional de Educação e relações étnico raciais: cenários atuais e desafios*. O professor Edson Caetano, compôs a mesa redonda que discutiu a *Educação para a cidadania em contextos de exclusão: concepções, práticas e suas implicações*, do GT 14 Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. O professor Cristiano Maciel participou da mesa redonda do GT 16 Educação e Comunicação, que abordou o tema *Cultura digital, formação de docentes e práticas pedagógicas: das metas do PNE ao cotidiano educacional*. E a professora Irene Cristina de Mello, compôs a mesa redonda do GT 19 Educação Matemática e Educação em Ciências, intitulada *Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas para a pesquisa em Educação Matemática e Educação em Ciências no contexto da região Centro-Oeste*.

Uma grande conquista acadêmica e política foi a aprovação da criação do GT 22 de Educação Ambiental, na plenária final do encontro. Esse feito, se deve em especial a professora Michèle Sato e ao seu grupo de pesquisa, pela mobilização empreendida junto aos demais pesquisadores da área na região. No período de 2016 a 2018, o GT 22 será coordenado pela professora Regina Aparecida da Silva (PPGE-UFMT) e Marcia Lyra Pato (UNB) assume a vice coordenação.

A participação dos professores do PPGE no XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste foi, portanto, positiva não apenas pelos espaços e discussões assumidas, mas pela possibilidade de interação com os pares, da tessitura de novos diálogos e no suscitar de reflexões sobre os caminhos, desafios e perspectivas da pós-graduação na região.

Aproveitamos para desejar sucesso aos nossos colegas da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT de Cáceres, que assumem a responsabilidade de organizar a próxima Reunião Científica Regional da ANPED, que será realizada em 2018.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período letivo 2016/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
Política Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais: A materialidade da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica do Estado de Mato Grosso	Cândida Céspedes Ribeiro	Profa. Dra. Candida Soares da Cosa; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro; Prof. Dr. Darci Secchi	29/07/2016
Possibilidade e Limites do Controle Social no Conselho Distrital de Saúde Indígena – Condisi Cuiabá	Silmara Andrade Florentino	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	07/10/2016

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, dezembro, 2016.

Quadro 2 - Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
O Corpo no Cotidiano da Educação Física do Ensino Médio: um estudo sobre suas reflexões pedagógico-curriculares	Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Prof. Dr. Evando Carlos Moreira; Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias; Profa. Dra. Tânia Marta Costa Nhary; Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Sonia Cristina de Oliveira;	24/08/2016
No front da vida: arte-fatos e afetos de uma comunidade em situação de rua em Cuiabá	Eliete Borges Lopes	Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Amílcar Pinto Martins; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Profa. Dra. Priscila de Oliveira Xavier Scudder; Prof. Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses; Profa. Dra. Lidia de Oliveira Xavier; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Prof. Dr. José Del Carmen Marin	29/11/2016

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, dezembro, 2016.

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>>

Cultura Escolar e Formação de Professores

Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação

Ádria Maria Ribeiro RODRIGUES • Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI
Simone Albuquerque da ROCHA • Isa Mara Colombo Scarlati DOMINGUES

Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola

Ricardo Matheus PIRES • Regiane Helena BERTAGNA

Educação e Psicologia

Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência

Ana Paula de FREITAS • Maria Inês Bacellar MONTEIRO • Evaní Andreatta Amaral CAMARGO

Desafios de pesquisar contextos familiares e o protagonismo das crianças

Simone Santos de ALBUQUERQUE

Educação, Poder e Cidadania

O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização

José Licínio BACKES • Ruth PAVAN

Imprensa escrita e o imaginário sobre a violência escolar: um estudo a partir do jornal Folha de São Paulo

Joyce Mary ADAM

Educação Ambiental

Representações Sociais dos idosos sobre a experiência vivida nas transformações ambientais

Francieli Ribeiro dos SANTOS • Ademir José ROSSO

História da Educação

Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935

André Luiz PAULOLO

Marcos legais para a institucionalização da formação docente em Mato Grosso (1910-1970)

Sílvia Helena Andrade BRITO • Margarita Victoria RODRÍGUEZ • Artur D'Amico BEZERRA

Educação em Ciências e Matemática

Educação Matemática, processos de regulação e o Programa Escola Ativa

Fernanda WANDERER

Avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores que ensinam matemática

Laura Pippi FRAGA • Anemari Roesler Luersen Vieira LOPES

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN 0104-5962

