



Revista de Educação Pública



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

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

Reitor • *Chancellor*  
Paulo Speller

Vice-Reitor • *Vice-Chancellor*  
Elias Alves de Andrade

Coordenadora da EdUFMT • *EdUFMT's Coordinator*  
Elizabeth Madureira Siqueira

Conselho Editorial • *Publisher's Council*

Bernardete A. Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP

Christian Anglade – University of Essex, Inglaterra

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT

Martin Coy – Univ. Tübingen, Alemanha

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT

Paolo Nosella – UFSCar, São Carlos/SP

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT

Sérgio Roberto de Paulo – UFMT, Cuiabá/MT

Walter E. Garcia – Brasília/DF

Conselho Consultivo • *Consulting Council*

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ)

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT / SINOP)

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP)

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP)

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP)

Jacques Gauthier (Paris VIII-França)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eliabeth Madureira Siqueira (IHGMT)

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG)

Heloísa Szymanski (PUCSP)

Luiz Augusto Passos (UFMT)

Maria Ignez Joffre Tanus (UNIC-MT)

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP)

Mariluce Bittar (UCDB)

Marlene Ribeiro (UFRGS)

Pedro Ganzelli (Unicamp)

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP)

Conselho Científico • *Scientific Council*

Artemis Torres

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Michele Tomoko Sato

Educação Ambiental

*Environmental Education*

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Lázara Nanci de Barros Amâncio

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*


Nicanor Palhares Sá

História da Educação

*History of Education*

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Ed <sup>UFMT</sup>   
2008

Revista de Educação Pública

Cuiabá

v. 17

n. 33

p. 1-211

jan.-abr. 2008

Copyright: © 2008 EdUFMT

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

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso,

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

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8324.

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

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

IREISIE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México



Coordenadora da EdUFMT: Elizabeth Madureira Siqueira

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

Revisão: Eliete Huguency de Figueiredo e  
Maria Auxiliadora Silva Pereira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Assessoria: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Emanuel Santana

Periodicidade: Quadrimestral

**FAPEMAT**

#### Catálogo na Fonte

---

R454

Revista de Educação Pública - v. 17 n. 33 – (jan.-abr. 2008) – Cuiabá:

EdUFMT, 2008. 211 p.

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

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

ISSN 0104-5962

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

CDU37.050z

---

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:  
Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais - CETEDE  
Instituto de Educação/UFMT  
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Cuiabá.  
Cuiabá/MT – CEP: 78060-900  
Telefone Secretaria Executiva (65) 3615-8466  
Fax: (65) 3615-8440 / (65) 3615-8429  
E-mail: rep\_ufmt@ufmt.br  
Homepage: <http://www.ie.ufmt/revista>

#### Comercialização:

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

Projeto Gráfico original:  
Carrion & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

Este número foi produzido no formato 155x225mm,  
em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor;  
capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.  
Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.  
Tiragem: 1.000 exemplares  
Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

# Sumário

<b>Carta do editor</b> .....	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
<b>Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã</b> .....	13
Ozerina Victor de OLIVEIRA	
<b>Aprender Inglês na escola pública: qual relação com o saber?</b> .....	25
Aline Cajé BERNARDO	
<b>Educação de Jovens e Adultos: concepção e especificidades</b> .....	37
Emerson da Silva RIBEIRO Marta Maria Pontin DARSIE	
<b>O ensino de jornalismo a distância: tendências e desafios</b> .....	51
Valdenise SCHMITT Francisco Antonio Pereira FIALHO	
<b>Jogos, brincadeiras e violência: experiência de adolescentes privados de liberdade</b> .....	67
Sonia Cristina de OLIVEIRA Cleomar Ferreira GOMES	
Educação e Psicologia.....	81
<b>Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico</b> .....	83
Laura Câmara LIMA	
<b>Implicações do professor face às mudanças anunciadas na educação: representações sociais de futuros pedagogos</b> .....	99
Bruna Luise SILVA Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE	
Educação, Poder e Cidadania .....	117
<b>A práxis de A. Gramsci e o pragmatismo de Dewey</b> .....	119
Giovanni SEMERARO	
<b>Docência e elaboração de intelectuais</b> .....	131
Sauloéber Târsio de SOUZA	
<b>Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03</b> .....	145
Ahyas SISS	

Educação Ambiental.....	157
<b>Nossa palavra é sim</b> .....	159
Michèle SATO	
Michelle JABER	
Regina SILVA	
Imara QUADROS	
Lúcia Shiguemi KAWAHARA	
Ronaldo SENRA	
Roberta SIMIONE	
Mariléia Taiua PERUARE	
Jorge RAMIRES Jr.	
Graciela ACCO	
História da Educação .....	175
<b>Expansão, crise e decadência da Educação Superior</b> .....	177
Armindo QUILLICI	
Notas de leituras, resumos e resenhas .....	191
<b>CONSANI, Marciel. Como usar o rádio na sala de aula.</b>	
<b>São Paulo: Contexto, 2007. 187p.</b> .....	193
Cristóvão Almeida	
Lourdes Silva	
Informes da pós-graduação e da pesquisa .....	196
<b>Relação de defesas realizadas no PPGE no período letivo de 2007/2</b> .....	201



# Contents

<b>Publisher's Letter</b> .....	9
School culture and teacher education.....	11
<b>Commutative movement of curriculum policy: the case of Escola Sará</b> .....	13
Ozerina Victor de OLIVEIRA	
<b>Learning english at public school: what is the relation to knowledge? The school copybooks: organizing knowledge by writing them</b> .....	25
Aline Cajé BERNARDO	
<b>Youth and adult education: conception and especificities</b> .....	37
Emerson da Silva RIBEIRO Marta Maria Pontin DARSIE	
<b>The teaching of Journalism at distance: trends and challenges s</b> .....	51
Valdenise SCHMITT Francisco Antonio Pereira FIALHO	
<b>Games, tricks and violence: a observation of adolescents berett of liberty</b> .....	67
Sonia Cristina de OLIVEIRA Cleomar Ferreira GOMES	
Education and Psychology.....	81
<b>The program Alceste, first lesson: the pragmatic perspective and the statistic method</b> .....	83
Laura Camara LIMA	
<b>Implications of he teachers face to the annouced changes in the Education: Social Representations of the future pedagogy teachers</b> .....	99
Bruna Luise SILVA Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE	
Education, power and citizenship.....	117
<b>The praxis of Gramsci and Dewey's pragmatism</b> .....	119
Giovanni SEMERARO	
<b>Teaching and elaboration of intellectuals</b> .....	131
Saulóeber Tarsio de SOUZA	
<b>Multiculturalism, professoral practice and Law 10.639/03</b> .....	145
Ahyas SISS	

Environmental Education .....	157
<b>Our word is yes</b> .....	159
Michèle SATO	
Michelle JABER	
Regina SILVA	
Imara QUADROS	
Lúcia Shiguemi KAWAHARA	
Ronaldo SENRA	
Roberta SIMIONE	
Mariléia Taiua PERUARE	
Jorge RAMIRES Jr.	
Graciela ACCO	
History of Education .....	175
<b>Expansion, crises and fall of High Education</b> .....	177
Armindo QUILLICINETO	
Reading's notes, summary and review .....	191
<b>CONSANI, Marciel. Como usar o rádio na sala de aula.</b>	
<b>São Paulo: Contexto, 2007. 187p.</b> .....	193
Cristóvão Almeida	
Lourdes Silva	
Pos graduation information and research.....	196
<b>Relation of master defenses in the PPGE, of learning period 2007/2</b> .....	201



## Carta do editor

Em 2007, a Revista de Educação Pública fechou mais um ciclo de publicações, mediante o volume 16. No decorrer desse percurso, muitas conquistas foram alcançadas, inclusive sua elevação pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), da área de Educação no País, ao nível nacional A.

Neste ano, o volume 17 configura nova jornada de desenvolvimento da Revista, rumo ao terceiro ano de periodicidade quadrimestral. Seu potencial de publicação amplia-se por meio das contribuições externas de renomados pesquisadores da área de Educação tanto em nível nacional quanto internacional, além de distinguir-se pelo destaque conferido aos estudos regionais, o que a caracteriza como um dos principais veículos de interlocução da produção científica voltada às temáticas educacionais.

Importante tem sido o apoio financeiro advindo da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), para o fortalecimento e consolidação de parcerias, como a última que acabamos de firmar com a Secretaria Estadual de Educação (MT), o que possibilitará ainda mais a circulação da Revista em maior nível de abrangência pelas veredas mato-grossenses.


Frise-se ainda, a expressiva e relevante colaboração dos grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação - a cada ano, mais fortalecidos -, os quais propiciam à Revista o cumprimento de seu papel de disseminar a produção de conteúdos que possibilitam instigar reflexões por parte daqueles que atuam no campo da educação.

A Revista é hoje, fonte de referência para a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ressalte-se o crescente número de assinaturas de alunos da pós-graduação e comunidades intra e extramuros da Universidade Federal de Mato Grosso, ampliando sua circulação interna e externa; abrindo espaço para a interlocução com pesquisadores de outras instituições.

Nessa direção, há um desdobramento de ações e responsabilidades do corpo editorial para que a comunidade científica possa lançar mão de mais um periódico a veicular produção acadêmico-científica da área de Educação.

Nicanor Palhares Sá  
Editor





Cultura Escolar e  
Formação de Professores



# Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã

Ozerina Victor de Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

Este estudo focaliza a política de currículo de Cuiabá-MT, a Escola Sarã. Como essa reforma propõe e implicam mudanças, o objetivo é dar visibilidade a elas e indagar sobre os seus sentidos. Analisam-se dois textos da reforma, ambos abarcam a reorganização do tempo e do conhecimento curriculares, implantando os ciclos de formação no início do ensino fundamental. No conjunto de significados e sentidos neles suscitados não se pode afirmar que as mudanças ocorridas no processo sejam prejudiciais aos propósitos iniciais da reforma, elas resultam dos confrontos de interesses políticos entre os seus protagonistas, podendo potencializar uma política de currículo crítica.

**Palavras-chave:** Reforma de currículo. Mudança e protagonismo político.

## Abstract

This study focuses the curriculum policy of Cuiabá-MT, Escola Sarã. As this reform come up with and implies changes, the objective is give then visibility and query about its senses. Two reforms texts are analyzed, both embrace time and curricular knowledge rearrangement, inserting the formation cycles at primary education beginning. Over the whole meaning and senses in then suggested, we can't affirm that the changes occurred in the process are harmful to the initial reform purpose, the changes results by the confront of policies interests among players, might power one critic curriculum policy.

**Keywords:** Curriculum reformulation. Change and police playing.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da UFMT. Projeto de pesquisa desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso – FAPEMAT.

## Introdução

No campo da educação, uma das marcas que caracteriza a passagem do século XX para o século XXI é a existência de um número significativo de reformas curriculares. No transcorrer das duas últimas décadas, essas reformas já percorreram uma trajetória significativa, favorecendo iniciativas da análise de seus propósitos. Via de regra, as reformas propõem mudanças e a controvérsia é gerada em torno de sua realização, ou não. Sobre isso, Lopes (2004, p. 110-111) destaca o que tem ocorrido, denominando de *armadilha* no exercício das políticas de currículo: “[...] os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar”.

Avançar nesse debate requer menos a responsabilização de determinado protagonista da política de currículo e mais uma compreensão do significado das mudanças. Estas, por sua vez, implicam em movimento entre diferentes pontos de partida e de chegada. Esses dois extremos sempre estão em evidência, mas, o processo, nem sempre. Nessa perspectiva, qualificar a análise da trajetória das reformas curriculares requer estudos que focalizem o processo, que dêem visibilidade às modificações ocorridas e indaguem sobre o sentido dessas mudanças. É com este objetivo que o estudo que ora se apresenta foi desenvolvido.

No Brasil, existem muitas reformas curriculares em curso e delimitar o estudo em torno de uma delas é sempre uma escolha marcada por contingências históricas, daqueles que fazem a pesquisa. Foi assim que se optou por analisar o movimento da política de currículo do Município de Cuiabá<sup>2</sup>, capital do estado de Mato Grosso.

O recorte espacial, no entanto, não é suficiente, requerendo, ainda, delimitações temporais e teóricas. No primeiro caso, compreende-se que, em termos de reformas curriculares, “os pontos mais interessantes para se inquirir e investigar são quando as diferentes categorias de tempo coincidem. É neste ponto que as inclinações em direção à capacidade para mudanças e reformas são mais fortes” (GOODSON, 1999, p. 112). Nessa perspectiva, a passagem de um século a outro se mostra como um momento privilegiado na visibilidade de diferentes categorias de tempo e, em função de tal compreensão, opta-se por analisar, na política de currículo do Município de Cuiabá, a reforma curricular ocorrida na última década do século XX, denominada *Escola Sará*<sup>3</sup>.

2 O Município de Cuiabá fica situado na região centro-oeste do Brasil. Conforme dados do IBGE, desde 2006, a estimativa da população deste município é de 542.861 habitantes. (<http://www.ibge.gov.br/tendenciasdemograficas/indicadores-municipais>)

3 Esta denominação ocorre em comparação com a vegetação nativa da bacia hidrográfica do Rio Cuiabá, onde a vegetação chamada *sará* protege as margens dos rios, frutos e arbustos pertencentes ao seu nicho servem de alimentos e de esconderijo para alguns peixes, e sua madeira é utilizada para produzir diversos utensílios, bem como um instrumento musical regional, a *viola-de-cocho*.

Em termos teóricos, compreende-se a política de currículo como sendo, ao mesmo tempo, “o coração das reformas educacionais contemporâneas” (LOPES, 2004) e o espaço epistemológico das reformas curriculares. A partir de Bowe e Ball (1992) e Ball (1997, 1998), compreende-se ainda que a produção da política de currículo ocorre em um movimento cíclico, configurado por um conjunto de textos e contextos em contínua interação. A composição básica desse conjunto envolve três contextos: o de influência, o de produção do texto político e o da prática.

O contexto de influência consiste no espaço-tempo onde as idéias centrais são estabelecidas para legitimar um discurso político. No caso da *Escola Sarã*, envolve desde a atuação da Secretaria Municipal de Educação – SME – de Cuiabá, passando pelas especificidades da política de currículo estadual e nacional, até as forças políticas postas globalmente.

O contexto do texto, expõe o discurso político legitimado nos outros contextos (o de influência e o da prática), é composto pela legislação e por documentos publicados via órgãos oficiais (instituições de ensino, ministério e secretarias de educação), todos empregados no exercício das políticas de currículo. Na reforma denominada *Escola Sarã*, identifica-se a centralidade de dois textos compondo esse contexto: *Escola Sarã – um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá* e *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*.

O contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas. Na *Escola Sarã*, esse contexto acontece na prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede de ensino do Município de Cuiabá<sup>4</sup>.

Essa compreensão de política de currículo exposta até o momento, será adotada como modelo analítico para fins deste estudo e, considerando-se a preocupação com o processo e com a trajetória das reformas, focaliza-se um de seus contextos, o contexto do texto. Tendo isso em vista, serão analisados os dois textos centrais da *Escola Sarã* com o intuito de compreender o movimento desta reforma curricular a partir do exame das modificações ocorridas no contexto do texto.

Em conformidade com o modo de análise adotado por Oliveira & Miranda (2004), o estudo apresentado caracteriza-se pela compreensão do texto político não somente em sua narrativa mestra, mas, sobretudo, em suas contingências. Por exemplo, seus pressupostos teóricos são identificados não apenas por meio da predominância de um referencial bibliográfico, mas igualmente pelo significado de noções e conceitos presentes e/ou ausentes dos textos, por situações identificadas mais pela lógica da exceção do que pela lógica da homogeneidade.

Outro desdobramento metodológico diz respeito à abrangência do texto político, pois, entende-se que este se constitui não só pelo texto verbal, mas também pelas imagens nele presentes. Compreende-se que estas são carregadas de significa-

<sup>4</sup> Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de educação de Cuiabá, atualmente, possui 101 (cento e uma escolas) e atende um número de 50.351 (cinquenta mil, trezentos e cinquenta e um) alunos.



dos, compondo o conjunto de sentidos que os protagonistas da política de currículo pretendem dar aos seus projetos pedagógicos e de sociedade, bem como os conflitos e negociações deles resultantes. Sendo assim, analisa-se não só a parte verbal dos dois textos, mas também suas imagens.

## Contextualizando os textos da Escola Sarã

No Brasil, desde a passagem dos anos oitenta para os anos noventa do século vinte, vive-se uma atmosfera de esperanças no sentido de transformar um sistema escolar iníquo em um sistema escolar democrático. Com esse propósito, muitas reformas curriculares foram desencadeadas em âmbito nacional, em suas unidades federativas e nos municípios, em especial, nas capitais dos estados brasileiros. Essas reformas ocorreram em diferentes níveis de ensino, destacando-se aquelas da Educação Básica e, nesta, as destinadas ao Ensino Fundamental. É nesse panorama de mudanças que foi criada a *Escola Sarã*, como reforma da política de currículo do Município de Cuiabá, direcionada, em especial, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, conforme já observado por Oliveira & Miranda (2004), a *Escola Sarã* encontra-se situada em um contexto mais amplo, o das políticas educacionais e das políticas de currículo implantadas no Brasil dos anos noventa.

O texto inicial da referida reforma foi publicado em 1999 e denomina-se *Escola Sarã – um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá*. Já o segundo texto foi editado um ano depois e denomina-se *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*.

Conforme consta no texto publicado em 1999, o seu propósito é instalar uma forma democrática de escola, comprometida com a formação para a cidadania e com quantidade e qualidade dos conhecimentos nela trabalhados. Enquanto a publicação de 2000 afirma que absorveu a proposta publicada em 1999 e, ao ser apresentada pelo secretário de educação em exercício, apresenta-se com o objetivo de “*registrar e divulgar o projeto político-pedagógico em desenvolvimento*” na rede de ensino de Cuiabá, portanto, o segundo texto parece não assumir verbalmente o objetivo de mudar os propósitos apresentados no primeiro. Ambos os textos abarcam duas questões em específico: a gestão escolar e a reorganização do tempo e do conhecimento curriculares. No que diz respeito à primeira questão, defende-se a ampliação e consolidação da gestão democrática nas escolas públicas da rede municipal e, no que tange à segunda, faz-se uma reforma curricular, implantando os *ciclos de formação*<sup>5</sup> como a nova forma de organizar o tempo curricular, com desdobramentos para organização

5 *Ciclos de formação* é um modo de organizar o tempo escolar que visa superar a divisão estanque do currículo, na perspectiva de respeitar o processo de construção de conhecimentos dos alunos; de flexibilizar os processos de ensino; e, em especial, de conceber a avaliação de modo processual. Foi proposto inicialmente em países europeus e a partir de uma Pedagogia Crítica, tendo maior divulgação e algumas experiências de implantação nas escolas públicas do Brasil ao final dos anos oitenta do século XX, com intensificação destas implantações nos anos noventa do mesmo século.

do conhecimento de modo integrado. Essa segunda questão é apresentada de modo interligado e interdependente à primeira, afinal, a autonomia pedagógica das escolas é posta como uma das condições para que se realize a gestão democrática. Não obstante, tendo em vista o recorte epistemológico deste estudo no campo do currículo, a análise do movimento ocorrido no contexto do texto da política em pauta ocorrerá no sentido de pontuar as modificações em termos de conceitos e significados que caracterizam as formas de reorganização curricular nele presentes.

Em caráter introdutório, pode-se dizer que a análise indica, em seus vários aspectos – texto verbal e imagens –, a existência de tensões políticas configuradas nas modificações ocorridas no contexto do texto da política de currículo do município de Cuiabá. Nela, as mudanças no discurso de ordem intelectual e nas prioridades sociopolíticas presentes no texto da *Escola Sarã* sugerem conflitos e negociações entre diferentes protagonistas de uma reforma curricular; sugerem ainda o movimento cíclico que ocorre entre os diferentes contextos/textos de uma política de currículo.

### O texto inicial da Escola Sarã: processo histórico e referencial teórico

O texto publicado em 1999, possui 151 (cento e cinquenta e uma) páginas, é apresentado pelo secretário de educação municipal da época e encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro faz-se o histórico de elaboração da Proposta e em seguida caracterizam-se os *ciclos de formação*. A caracterização é acompanhada pela apresentação das bases teórico-metodológicas, dos componentes e referenciais curriculares, da proposta de avaliação da aprendizagem e da progressão e estruturação dos *ciclos de formação*, bem como pela apresentação de diretrizes para implantação da Proposta e para formação continuada e jornada de trabalho para os professores. Após a bibliografia, encontra-se, entre os anexos, uma lista de participantes presentes no *Fórum de Deliberação – Projeto Saranzal*<sup>6</sup>, constando 243 (duzentos e quarenta e três) participantes com registro manuscrito do nome, do segmento a que pertence e do local de trabalho. Entre os participantes encontram-se 23 (vinte e três) representantes da SME, dois do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso – SINTEP/ MT –, um representante dos pais e 217 (duzentos e dezessete) das escolas (professores, diretores, supervisores e técnicos administrativos). Em termos proporcionais, o número de diretores e supervisores de escolas é maior que o número de professores.

Conforme consta no texto em análise, o processo de definição da *Escola Sarã* como política de currículo para o Município de Cuiabá, foi desencadeado desde 1986, com a realização de um diagnóstico da realidade escolar. Nesse diagnóstico constatou-se a de-

6 A *Escola Sarã* resultou da culminância de discussões desencadeadas no Projeto *Saranzal*, o qual consta como sendo o segundo projeto institucional que antecedeu a definição da política de currículo em análise.

sarticulação entre currículo e realidade escolar, bem como a rigidez dos programas das disciplinas. Na ocasião, a solução encontrada foi dar autonomia às escolas para elaborarem seus currículos. Devido à conjuntura político-partidária, esse encaminhamento foi interrompido em 1989 e retomado em 1993. Desde então, desencadeou-se o Projeto *Reorganização Curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá*, uma parceria entre SME e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A reestruturação curricular de forma democrática constituiu-se como objetivo deste projeto e, no decorrer da apresentação do processo histórico de definição da *Escola Sarã*, encontra-se um esforço central em evidenciar os processos participativos e coletivos.

No transcorrer do referido Projeto, ocorreu o Fórum de Debates *A Escola Toma a Palavra*, ocasião em que a comunidade escolar foi consultada sobre *a escola que tem e a escola que quer*. A partir desse Fórum, cada escola elaborou um diagnóstico de sua realidade e, em seguida, “[...] professores e equipe técnica foram capacitados quanto à concepção teórica de Educação, Currículo e Áreas do Conhecimento, como suporte necessário para elaborar as propostas curriculares” (CUIABÁ, 1999, p. 13-14).

O Projeto culminou com a proposta de uma organização fundamentada “na Pedagogia Crítica, organizado por Temas Geradores, tendo como princípios a interdisciplinaridade e a globalização [...] com vistas à [...] construção de uma sociedade crítica, justa e solidária” (CUIABÁ, 1999, p. 14).

Em continuidade à política de currículo do Município de Cuiabá, a partir de 1997 começa a elaboração do Projeto *Saranzal*, ocasião em que a SME cria uma comissão composta por técnicos desta Secretaria e representantes das escolas para que, a partir do estudo de propostas curriculares de outros estados e municípios brasileiros que reestruturaram seus currículos, passando de uma organização do tempo por séries para uma organização por *ciclos de formação*, também pensasse essa nova forma de organizar o tempo curricular para as escolas municipais de Cuiabá.

Após alguns seminários organizados pela SME com o propósito de que as escolas conhecessem as experiências de organização curricular por *ciclos de formação*, realizou-se, em 1998, o Fórum do Projeto *Saranzal*, ocasião em que se deliberou por organizar o tempo curricular das escolas municipais não mais por séries e sim por *ciclos de formação*. Um dado posto em destaque para esta decisão foi o quadro de produtividade das escolas do município, pois, no ano de 1997, “dos 40.011 alunos matriculados, 10.699 voltaram a cursar a mesma série em 1998, totalizando uma perda de 356 turmas de 30 alunos” (CUIABÁ, 1999, p. 19). No texto em análise encontra-se a afirmação de que a implantação dos ciclos ocorreu de modo gradual e após avaliação positiva das escolas e da SME.

No texto da *Escola Sarã* publicado em 1999, o Ensino Fundamental encontra-se organizado em três ciclos de formação: o primeiro caracteriza a fase da infância e recebe alunos na faixa etária de 6 a 9 anos; o segundo caracteriza a fase da pré-adolescência e recebe alunos na faixa etária de 9 a 12 anos; e o terceiro caracteriza a fase da adolescência, recebendo alunos de 12 a 15 anos.

Em termos de compreensão do processo de construção do conhecimento dos alunos, a organização do tempo curricular em ciclos é teoricamente fundamentada pelas concepções do desenvolvimento cognitivo de Wallon (sem indicação de data), Piaget (sem indicação de data), Vygotsky (1994) e Feizi (s/d). A partir desses autores defende-se que as escolas devem considerar as diferentes fases e estágios das estruturas cognitivas dos alunos, bem como sua forma peculiar de construção do conhecimento, da relação com outras pessoas e com o mundo exterior, oferecendo oportunidades, experiências significativas e espaços necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades. Compreende-se, assim, que a construção do conhecimento ocorre pela interação sociocultural e que os professores são mediadores na relação aluno/cultura/sociedade.

Embora de modo relacionado à organização do tempo, a organização do conhecimento curricular possui uma fundamentação teórica específica, pautada nas concepções de currículo de Gimeno Sacristán (1988), de Michael Apple (1992) e de Tomaz T. da Silva (1997). Este último autor é citado ao se caracterizar os desafios assinalados pelos paradoxos dos tempos atuais, o primeiro é utilizado para se estabelecer a relação entre currículo e cultura e o segundo para destacar a dimensão política do currículo.

Além desses autores, a *Escola Sarã* também se encontra fundamentada em Karel Kosik (1976), mencionado na definição de realidade e de totalidade, e em Paulo Freire (1970), ao se definir a relação dialógica entre os seres humanos e entre estes, o conhecimento e o mundo. Estes dois autores são situados em uma concepção materialista dialética de conhecimento, de mundo e de educação.

As concepções de educação, de conhecimento e de relação pedagógica de Paulo Freire estiveram presentes desde o primeiro projeto que deu origem à *Escola Sarã*, isto porque, além dos protagonistas desta reforma assumir seus fundamentos teóricos, eles orientaram a organização do conhecimento curricular por temas geradores, originalmente proposta por Freire.

O tema gerador é considerado o eixo condutor do desenvolvimento curricular, acompanhado de uma perspectiva metodológica globalizada e interdisciplinar. O primeiro tem amplo espaço explicativo no texto verbal, sempre fundamentado em Freire (s/d). Muito embora essa predominância das explicações, no momento de explicitação didática do trabalho com o tema, faz-se referência aos momentos de síntese, análise e síntese, os quais são sugeridos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Isto ocasiona certa incongruência teórico-metodológica uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica possui uma perspectiva de conhecimento, processo epistemológico e fins da escola significativamente diferente daquela defendida por Paulo Freire.

A questão da globalização possui explicações mais gerais e em um curto espaço do texto, justificando-se por uma formação abrangente, fundamentada na composição *ação-reflexão-ação*, e por considerar algumas ciências sociais como fundamentais na construção do conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia. Todavia, essas explicações não apresentam e nem suscitam uma identificação teórica.

Quanto à interdisciplinaridade, também ocupa pouco espaço do texto e justifica-se com vistas à superação dos limites das disciplinas, da mudança de atitude frente ao processo epistemológico e da necessidade da escola acompanhar e responder aos desafios contemporâneos. Embora não tenha indicação de fundamentação teórica, nessas justificativas identifica-se a perspectiva de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (s/d).

No conjunto de significados e sentidos suscitados pelas concepções, conceitos e categorias teóricas presentes no texto em análise, bem como pelas decisões e encaminhamentos tomados no processo de definição do texto, ele encontra-se pautado na Pedagogia Crítica, destacando-se a preocupação não só com *o quê* e *o como*, mas, fundamentalmente, com *o por quê?* e *o para que?* do currículo escolar. Em suma, pode-se dizer que o contexto do texto da política de currículo em pauta assume, nesse momento, uma postura política de participação e autonomia com vistas à emancipação dos protagonistas do currículo e à construção de uma sociedade justa e igualitária.

## O texto da Escola Sarã publicado no ano 2000: o que mudou?

Em consonância com a decisão metodológica apresentada no início deste texto e em função do significado que as fotos e figuras da *Escola Sarã* podem suscitar, destacam-se, nesta seção, não só as mudanças ocorridas no texto verbal como também nas imagens do texto em análise. Adverte-se que na seção anterior não se abordou a questão das imagens do texto isoladamente, porque se optou por fazê-lo já em relação com o texto publicado em 2000.

Este texto possui 215 (duzentos e quinze) páginas e está organizado da seguinte forma: apresentação, introdução, pressupostos filosóficos, aspectos da prática educativa, programa de qualificação dos docentes, estrutura e infra-estrutura da escola, aspectos das relações no trabalho, considerações finais, bibliografia e anexos. Tem-se, pois, de início, uma diferença básica entre este texto (2000) e o anterior (1999): o aumento no número de páginas. Por meio dessa diferença, pode-se inferir o significado e os sentidos das mudanças.

O aumento no número de páginas, por sua vez, pode ser atribuído à quantidade de fotos – 28 (vinte e oito) na primeira publicação e 59 (cinquenta e nove) na segunda –, assim como ao acréscimo de figuras e à ampliação do texto verbal.

No texto publicado em 1999 encontram-se 18 (dezoito) fotos de alunos e sete de professores. As primeiras apresentam as escolas, os projetos de ensino especiais e os eventos da rede municipal. As segundas apresentam as escolas e ilustram seminários, fóruns e formação continuada.

No texto publicado em 2000 encontram-se 24 (vinte e quatro) fotos de alunos apresentando as escolas e eventos nelas ocorridos. Note-se que a ilustração de projetos pedagógicos especiais, desenvolvidos por escolas municipais, saíram de cena. No mesmo texto, encontram-se, ainda, 14 (quatorze) fotos de professores, ilustrando fó-

runs, seminários e formação continuada. As demais, aproximadamente 50% do total contido neste texto, apresentam as escolas por meio de suas edificações e infra-estrutura. Estas fotos não estavam presentes no primeiro texto publicado. Considerando a relação entre alunos, professores e prédios, bem como a proporção do número de imagens, entende-se que esta mudança sugere que os protagonistas (professores e alunos) com presença no contexto da prática da política de currículo, inicialmente presentes de modo expressivo no contexto do texto, perderam espaço, assumindo, assim, um lugar desfavorável nessa mudança da política de currículo.

Ainda no que diz respeito às imagens, diferentemente do texto publicado em 1999, neste, encontram-se fotos de autoridades públicas, tais como do prefeito e do secretário de educação. Eles passaram a ocupar espaço não somente por via das imagens, mas do próprio texto, afinal, em todo capítulo tem-se uma epígrafe de autoria do secretário de educação e desde o início da proposta este se coloca como protagonista central: “essa escola [Escola Sarã] vem sendo implementada desde 1997, pelo Secretário de Educação [...]” (CUIABÁ, 2000, p. 10). Pode-se dizer, então, que as funções, ou as pessoas que assumiram postos na administração pública ganharam espaço no contexto do texto da política de currículo, nela se posicionando de modo favorável.

Para além da relação entre número de fotos e ocupação de espaço, houve, também, no texto publicado em 2000, o acréscimo de figuras. Estas parecem ter sido inclusas no texto em substituição às fotos de alunos que ilustravam os projetos pedagógicos especiais das escolas municipais, bem como em substituição às imagens que apresentavam algumas situações de formação continuada dos professores, ou seja, no lugar de apresentar tais situações com fotos, passaram a apresentá-las com desenhos. Além dessa provável substituição, houve também o acréscimo de figuras na apresentação dos componentes curriculares, ilustrando, inevitavelmente, a concepção que se tem de cada um desses componentes. Até aí não haveria maiores problemas se não fosse por um elemento caracterizador destas figuras: o estereótipo, que indicam uma visão colonizadora de estudantes – conforme já observado por Oliveira & Miranda (2004) –, e dos professores das áreas de conhecimento nelas representadas.

No que diz respeito ao aumento do texto verbal, vê-se que o texto publicado em 1999 está incluso neste, às vezes com a mesma seqüência de parágrafos, mas com modificações de termos, acréscimo de conceitos e/ou de perspectivas teóricas. Por exemplo, ao se caracterizar o *pensamento crítico*, foi acrescido o termo *reflexivo*. As explicações teóricas do que seja globalização e interdisciplinaridade ganharam espaço no texto. E a gestão democrática, além disso, passou a ter marcas de uma perspectiva prescritiva, pois, se no texto anterior havia uma preocupação em apresentar o processo de elaboração coletiva das decisões curriculares, no texto em análise a gestão democrática é apresentada conforme segue:

Quando se fala em Gestão Democrática, **deve-se entender** como uma nova maneira de administrar colegiadamente a escola. E **é necessário** implementar um novo paradigma com pressupostos, idéias, fundamentos que sustentem e orientem a ação. Também **é imprescindível** compreender o que significa autonomia, descentralização e participação. **É preciso** mudar a mentalidade e a ação, e crer na possibilidade de construção de uma escola nova (CUIABÁ, 2000, p. 16, grifos nossos).

Outros acréscimos que se mostram significativos dizem respeito aos argumentos favoráveis à opção por organizar o tempo curricular por *ciclos de formação*. As justificativas são elaboradas a partir de experiências e de avaliações favoráveis destas pelos professores, conforme segue: “ao final do primeiro ano de trabalho com os ciclos, os educadores elaboram relatórios de suas práticas pedagógicas, evidenciando os resultados de suas experiências (CUIABÁ, 2000, p. 23)”. Em seguida, apresenta-se, textualmente, uma série de pontos positivos como sendo resultantes do trabalho com os *ciclos de formação*. Faz-se referência, ainda, aos seminários realizados pela rede municipal em 1999, visando a discussão das experiências e a escolha pelos *ciclos* e afirma-se que “[...] após essas discussões, os educadores de 26 (vinte e seis) escolas optaram pela implantação dos Ciclos de Formação no ano de 2000 [...]” (CUIABÁ, 2000, p. 25).

As avaliações dos professores também foram utilizadas para justificar as mudanças ocorridas no texto em análise, conforme segue:

No decorrer de um ano da implantação dos Ciclos de Formação, os técnicos da Secretaria, professores e coordenadores das escolas perceberam que **era preciso rever os Referenciais no sentido de torná-los mais abrangentes do ponto de vista pedagógico e mais próximos do trabalho dos educadores** (CUIABÁ, 2000, p. 74, grifos nossos).

No que diz respeito ao eixo condutor do desenvolvimento curricular indicado na publicação de 1999, o tema gerador passa a dividir espaço no novo texto com a Filosofia, na perspectiva da *educação para o pensar*, proposta por Matthew Lipman (1990, 1994 e 1995). Busca-se, textualmente, articular as propostas de Lipman e Freire.

Outro acréscimo, no sentido de dar sustentação a opção pela Pedagogia Crítica, refere-se à inclusão das concepções de Georges Snyders (1993).

Existem outras mudanças com potencial analítico, porém, devido ao recorte estabelecido para esta análise, limitar-se-á àquelas apontadas até o momento.

## O que as mudanças sugerem?

As mudanças destacadas não se restringem à relação entre um texto e outro, mas, embora não se tenha focalizado os três contextos da *Escola Sarã*, tais mudanças,



além de ratificar o caráter cíclico da política de currículo, sugerem que o movimento ocorrido entre os três contextos é também comutativo.

O movimento entre o contexto do texto da *Escola Sarã* e o seu contexto de influência pode ser visualizado em várias situações. Uma delas ocorre quando a comissão responsável pela elaboração do texto inicial da reforma curricular o faz a partir do estudo de reformas de currículo, ocorridas em outros estados e municípios, criando, assim, a possibilidade de relações de poder postas nacionalmente e até em âmbito global se fazerem presentes localmente. O mesmo movimento no sentido global→local pode ocorrer quando os protagonistas, presentes no contexto do texto, o definem referenciando-se em autores estrangeiros, os quais pensam suas concepções e propostas a partir de seu espaço político e geográfico.

Outra situação que caracteriza o movimento entre o contexto do texto e o contexto de influência diz respeito à ocasião em que os encaminhamentos e reformas da política de currículo são suspensos em função da mudança do partido político que estava à frente da gestão do município, assinalando as relações entre projetos políticos de sociedade, práticas ideológicas e reformas de currículo.

Na mesma perspectiva, pode-se indicar a presença, por meio de imagens e textos verbais, de autoridades públicas no contexto do texto. Afinal, essa presença cria possibilidade de um lugar favorável no protagonismo das reformas, com conseqüências proveitosas para seus respectivos partidos e projetos de sociedade.

Quanto ao movimento entre o contexto do texto e o contexto da prática da *Escola Sarã*, ele pode ser visualizado desde o início da elaboração do texto, quando a equipe responsável faz levantamentos na rede de ensino sobre a escola que se tem e a escola que se quer. Pode ser visualizado ainda, quando os argumentos construídos pelos professores a partir do exercício da reforma nas escolas são traduzidos para o texto da política de currículo e utilizados para sua legitimação. Nesse sentido, tanto é verdadeiro dizer que as mudanças ocorridas no texto da reforma são justificadas a partir de reivindicações produzidas no contexto da prática, quanto que os protagonistas presentes no contexto da prática podem fazer-se presentes no contexto do texto por meio de suas reivindicações, assumindo um lugar favorável na política de currículo do município.

Em todo caso, não se pode afirmar que o sentido das mudanças ocorridas no contexto do texto sejam, necessariamente, prejudicial aos propósitos iniciais da política de currículo, caracterizando, assim, uma *contra-reforma* (GOODSON, 1999). As mudanças advindas com o tempo resultam mais dos confrontos de interesses políticos e de negociações entre os diferentes protagonistas da referida política do que de algo inevitável ou definido *de fora*. Por isso, seus sentidos não são únicos ou irreversíveis, são conjunturais e, sejam quais forem, podem ser empregados, ou não, em benefício dos objetivos iniciais da reforma. Também é possível dizer que a mudança dos propósitos iniciais pode, paradoxalmente, ser potencializadora de uma política de currículo crítica, com perspectiva de emancipação de seus protagonistas e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

- BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BARRETO, Elba. S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental no Brasil**. Campinas: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BOWE, Richard; BALL, S. **Reforming Education & Changing Scholls: Case Studies in Policy Sociology**. London, New York: Routledge, 1992.
- CUIABÁ, MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sará – Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, 1999.
- CUIABÁ, MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sará - Cuiabá nos ciclos de formação**, 2000.
- DADOS DEMOGRÁFICOS. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/tendenciasdemograficas/indicadoresmunicipais>>. Acesso em: maio 2007.
- GOODSON, Ivor. A Crise da Mudança Curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz H. (Org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26 maio/ago. 2004, p. 109-118.
- \_\_\_\_\_. Integração e Disciplinas nas Políticas de currículo. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira e Marin. 2006.
- OLIVEIRA, Ozerina V. **O Processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de umaluta cultural**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Riode Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- \_\_\_\_\_; MIRANDA, C. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará**. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2004, n. 25. p. 67-81.

Recebimento em:	25/08/2007
Aceite em:	25/10/2007

# Aprender Inglês na escola pública: qual relação com o saber?

Aline Cajé Bernardo <sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo reporta-se a uma pesquisa, cujo objetivo é analisar a relação dos alunos de uma escola pública com a aprendizagem de Inglês, pautando-se no conceito de “relação com o saber” de Bernard Charlot, tendo em vista o papel desse idioma na atualidade e os problemas existentes em seu ensino na escola pública, o que tem deslocado este ensino para os cursos particulares. Buscou-se também compreender se estes alunos percebem a escola como lugar de aprendizado do idioma. Foram utilizados questionários, desenhos e entrevistas de explicitação. Os dados revelaram que a maioria deles considera importante saber a língua inglesa e relaciona o sentido desse saber à obtenção de um emprego no futuro. Eles vêem a escola como lugar legítimo do aprendizado de inglês, mas consideram seu ensino desvinculado da realidade e da aplicação prática na vida cotidiana. Utilizam pouco o inglês no dia-a-dia, mas quando o fazem é através da internet, video games e música. Por meio desta pesquisa, pudemos alcançar um melhor entendimento dos problemas concernentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa através da ótica dos alunos, no intuito de tentar contribuir para os debates que visem a um ensino de inglês mais eficaz.

**Palavras-chave:** Inglês. Relação com o Saber. Ensino/Aprendizagem.

## Abstract

This paper is related to a research with the purpose of analyzing the relation of public school students with English language learning. It is based on Bernard Charlot's concept of “Relation to Knowledge” and considers the role of this language nowadays and its problems at public school teaching, which have transferred it to language institutes. We have also sought to understand whether the students notice the school as the right place to learn this language. We used questionnaires, drawings and explicitation interviews. The data showed that most of the students consider important to know the language, and that the sense of this knowledge is connected to finding a job in the future. They see school as the place to learn English, but they believe that its teaching is far from their reality and not related to the practical use in their everyday lives. They make little use of English in everyday life, and when it is done, it is by means of internet, video games and music. Through this research, we could better understand the problems in English language teaching and learning from the students' point of view, in order to contribute to the debates towards an effective English teaching.

**Keywords:** English. Relation to Knowledge. Learning and Teaching.

---

1 Mestranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe, pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, professora da Rede Pública de Aracaju, membro do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Travessa A, 30- Lot. Sta Tereza – Aeroporto – Aracaju-SE – CEP 49037-560, (79) 3243.4348, Fax (79) 2105-6793, alinecaje@ufs.br.

## INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem ocupado um papel de destaque no cenário mundial. Idioma da divulgação do conhecimento científico, da internet e língua franca das instituições internacionais, sua difusão tem alcançado proporções inigualáveis na história das línguas.

De acordo com Berger (2005, p. 97), “[...] a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”, prevalecendo como “a língua mais usada para a comunicação global” e também, como “a mais presente no mundo da tecnologia”. Alguns autores até mesmo a consideram como a “língua da globalização” (LACOSTE, 2005, p. 8; MOITA LOPES apud RAJAGOPALAN, 2005, p.153).

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública de Aracaju e objetiva analisar que sentido os alunos conferem a esse idioma e que importância eles atribuem ao aprendizado dessa língua no mundo atual, pautando-se no conceito de “Relação com o Saber”, conforme teorizado por Bernard Charlot. Pretende também compreender se esses alunos percebem a escola regular como espaço de aprendizado dessa língua, visto que ela é hegemônica na escola pública municipal local e tem apresentado problemas relacionados ao seu ensino e aprendizagem. Como consequência, esse ensino tem sido deslocado para os cursos de idioma particulares, excluindo, dessa forma, aqueles alunos das camadas populares que não têm condições financeiras de arcar com tal empreendimento.

### 1 O CARÁTER FORMATIVO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A inclusão de pelo menos uma disciplina de língua estrangeira no currículo escolar tem sido considerada de extrema importância no mundo atual. Ao conhecer apenas a língua materna, o indivíduo priva-se de acessar informações que estão disponíveis em outras línguas, deixando de obter em primeira mão conhecimentos compartilhados no resto do mundo que poderiam contribuir para o seu crescimento pessoal (NICHOLLS, 2001, p.16).

A este respeito Batista & Porto (2005, p.15) afirmam que o conhecimento de um outro idioma contribui para a formação integral do indivíduo, possibilitando, entre outras coisas, o acesso a novas formas de conhecimento processadas nas diversas partes do mundo. As autoras apóiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de 5ª a 8ª séries, que afirmam ser o ensino de uma língua estrangeira um dever da escola. Esse documento acrescenta:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política

e social. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. (1998, p.19).

O interesse pelo aprendizado do idioma estrangeiro não é algo novo, apesar da singularidade de sua demanda atual no mundo globalizado. Compartilhamos da mesma concepção de Bernard Charlot sobre a globalização como sendo “um conjunto de redes percorridas por fluxos (de capitais, de informações, de populações)”. O mesmo autor afirma ainda que: “os lugares que não encontram uma função nessas redes articuladas são pilhados ou abandonados à própria sorte” (2005, p. 133). Acrescentamos à última afirmação que o mesmo pode acontecer com os indivíduos que não entram nessas redes, especialmente com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação que demandam de seus participantes o domínio de pelo menos uma língua estrangeira.

As línguas estrangeiras, desde há muito, desempenham um papel relevante na formação do homem. De acordo com Paiva:

O interesse pelas línguas estrangeiras (LE) faz-se presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural. (2003, p. 54).

Atualmente, o caráter formativo de uma língua estrangeira ganha muito mais relevo, conforme salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

[...] objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes de Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (1998, p. 19).

Os poderes governamentais reconhecem a importância do aprendizado de uma língua estrangeira para a formação integral do cidadão, através dos documentos oficiais supracitados e especialmente pela Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta garante o direito, ao afirmar que “[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna [...]”. A sociedade brasileira atribui valor a esse conhecimento quando as famílias com melhores condições financeiras, não satisfeitas com os resultados do ensino público, enviam seus filhos a institutos e cursos particulares de idiomas (ALMEIDA FILHO, 2005, p.7).

## 2 HEGEMONIA DO INGLÊS E SEU ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA

Os autores e documentos até agora considerados neste artigo se referem às línguas estrangeiras em geral. Este trabalho, no entanto, preocupa-se especificamente com a aprendizagem da língua inglesa cuja difusão é planetária. Quer apreciemos ou não, o fato é que o inglês tem ocupado o status de língua global, pois segundo Rajagopalan:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é  $\frac{1}{4}$  da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (2005, p. 149).

Em conformidade com o cenário nacional e as tendências mundiais, em Aracaju, o idioma de maior prestígio na escola regular, inclusive na rede particular, é o inglês. Quanto à rede pública, e aqui mais especificamente na esfera municipal, de acordo com informação obtida junto à Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, das 26 escolas de ensino fundamental (com classes da 5ª a 8ª série) existentes nesta cidade, nenhuma oferece atualmente o Francês ou Espanhol como opção de língua estrangeira. Nos institutos e escolas de idiomas particulares locais, também predomina o ensino de Inglês.

Se o ensino de uma língua estrangeira é dever da escola e se grande parte das escolas oferece exclusivamente o Inglês e ainda se, no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é o único lugar de aprendizado desse idioma é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo para eles. Deve, então, possibilitar-lhes o acesso ao direito de “formação integral do indivíduo” a fim de que possam exercer a tão proclamada “cidadania” e utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social, encontrando assim um “[...] lugar nas redes articuladas de fluxos de capitais e informações”, no atual mundo globalizado (CHARLOT, 2005, p. 133). Por ensino eficaz compartilhamos do entendimento de Berger (2005, p.11) como: “[...] aquele que capacite o aprendiz a usar a língua inglesa para se comunicar, para negociar, ou seja, para interagir em diferentes situações pessoais e comerciais”.

Alguns estudos têm mostrado que o ensino de inglês na escola regular está longe de atender a essas necessidades. Walker (2003, p. 47), diagnostica a situação do ensino de inglês na escola pública como sendo um “quadro desolador”. Batista (2003, p. 14) acrescenta: “[...] há problemas no ensino de LE, tanto em nível de ensino básico como em nível superior [...]”.

Alguns livros específicos para professores de língua inglesa apontam como causas para a ineficiência do ensino/aprendizagem de Inglês os seguintes fatores: (des)moti-

vação, recursos didáticos escassos, classes numerosas, pouca qualificação docente, utilização de metodologias inadequadas e a condição sociocultural do aluno, dentre outros. É inegável a interferência de fatores dessa ordem no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro, mas alguns desses livros se assemelham a manuais de técnicas de ensino, atribuindo direta ou indiretamente ao professor, através da aplicação ou não de determinadas metodologias, uma responsabilidade unilateral quanto ao sucesso ou insucesso de seus alunos. Esse discurso, presente inclusive nas capacitações para professores de língua estrangeira, coloca questões mais amplas na dependência de procedimentos metodológicos que são prescritos, a fim de supostamente motivar os alunos, apresentando dessa maneira uma visão reducionista sobre a problemática do ensino. Outros livros introduzem discussões bastante pertinentes acerca do ensino de idiomas, mas tendem a resvalar para os caminhos das metodologias<sup>2</sup>.

A escassez de recursos didáticos, as condições materiais pouco favoráveis e as metodologias inapropriadas estão correlacionadas com o fracasso na aprendizagem de idiomas, mas não são determinantes pois alguns têm êxito nessa aprendizagem.

É realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, sequer apresenta um conhecimento elementar desse idioma. No entanto, o que nos chamou a atenção foi perceber que, apesar de todas as dificuldades para o ensino de Inglês e seu aprendizado efetivo, alguns alunos aprendem. Esta constatação, derivada de nossa prática docente, foi o que nos motivou a desenvolver uma pesquisa junto aos alunos da escola pública no intuito de compreender que relação eles estabelecem com o “saber” e o “aprender” Inglês. Como esses alunos vêem esse idioma considerado “importante” por outros, a exemplo dos adultos e da mídia? Que diferença faz, do ponto de vista do aluno, deter esse saber em sua “relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”? Como eles vêem o papel da língua inglesa no mundo atual?

### 3 A RELAÇÃO COM O SABER

De acordo com Charlot, quem pesquisa sobre a relação com o saber:

Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro etc (2000, p. 79).

2 Ver título de RIVERS, W. M.; TEMPERLEY, M. S. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press, 1978. (Guia Prático para o Ensino de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira, tradução do título nossa); PORTO, M. A. R. *Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos para o Ensino de Inglês*. In: SANTANA, G. et al. *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviédo Teixeira, 2005. p. 235-263 e capítulos 8 ao 13 de NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.



O fato de o aluno obter sucesso não é algo que dependa exclusivamente do professor, pois o discente também é co-participante da “atividade intelectual” e deve “mobilizar-se”. Charlot prefere utilizar o termo “mobilização” ao invés de “motivação”. Para ele “[...] a mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo” (2005, p. 19).

Ainda a esse respeito, ele afirma:

[...] Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (2005, p.76)

Ele acrescenta ainda que “[...] o conceito de relação com o saber implica o de desejo”, ou seja, o de um sujeito que deseja se apropriar desse saber. Não um desejo sinônimo de “pulsão”, mas “o desejo do outro, do mundo, de si próprio”. Para ele, esse desejo “advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber”. O sujeito é definido por ele como sendo “relação com o saber” e também como “um ser vivo engajado em uma dinâmica do desejo” e que “sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (2000, p. 81-82).

## 4 METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 105 (cento e cinco) alunos e alunas do ensino fundamental do turno vespertino de uma escola pública, sendo 65 (sessenta e cinco) da 5ª série e 40 da 8ª série, num total de quatro turmas. A faixa etária com o maior número de participantes está compreendida entre 11 e 15 anos. As quintas séries foram escolhidas por se tratar de um momento em que a maioria dos alunos da escola pública está estudando Inglês pela primeira vez e experimentando a “fase da novidade”. Já a oitava série é um período de transição entre o ensino fundamental e o médio, quando o Inglês não é mais novidade para eles. A escola fica localizada em Aracaju e atende às classes populares, sendo que um número considerável de alunos trabalha para ajudar na renda familiar.

Para a coleta de dados, num primeiro momento foram utilizados questionários com perguntas do tipo: 1) Você gosta de estudar Inglês? 2) Está contente por estudar Inglês ou gostaria de estudar outra língua estrangeira? 3) Considera importante aprender Inglês? Poderia explicar por quê? 4) Utiliza o Inglês no seu dia-a-dia? De que forma?

Num segundo momento, foi solicitado aos alunos que fizessem desenhos que representassem a aula de Inglês, para tentar analisar o que jaz sob o discurso deles.

Por fim, foram feitas “entrevistas de explicitação” (VERMERSCH, 1994). Tais entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e utilizadas como complementação aos questionamentos ou dúvidas que surgiram quanto aos desenhos elaborados. Nessa etapa, os alunos puderam explicitar determinados aspectos de suas produções. Essas entrevistas eram semi-estruturadas e foram realizadas apenas com os alunos que demonstraram extremo gosto ou aversão pelo inglês e com aqueles cujos desenhos aparentemente não estavam diretamente relacionados com a aula de inglês. Duraram em média vinte minutos cada e transcorreram durante uma semana. As perguntas norteadoras foram: 1) Poderia explicar o que tinha em mente quando fez esse desenho para referir-se a aula de inglês? 2) Como gostaria que fosse a aula de inglês? 3) Considera necessário estudar inglês? Por quê? 4) O que acha mais interessante no inglês? Por quê? 5) O que acha mais desinteressante? Por quê?

## 5 RESULTADOS

Os dados mostraram que 88% dos alunos da quinta série afirmaram gostar de inglês, demonstrando mais interesse na aprendizagem do idioma, devido ao fator “novidade”. Já na oitava série, observamos esse interesse cair para 58%, devido à ausência do mesmo fator. Isto pôde ser confirmado por meio dos desenhos produzidos. Alguns desses desenhos denominamos de “verbalizados”, porque neles os alunos da oitava série acrescentavam palavras como: “chaticice” e “enjôo” ao referirem-se às aulas de Inglês.

Quando perguntados se estavam contentes com o Inglês ou preferiam estudar outro idioma, caso lhes fosse concedida a possibilidade de escolher, a maioria optou pelo inglês (60% na 5ª e 65% na 8ª série).

Sobre se consideravam a aprendizagem de inglês importante, a maioria respondeu afirmativamente. Os índices da tabela 01 apontam 92% para os alunos da quinta e 98% para os da oitava. Na oitava série, 60% dos alunos relacionaram essa importância à obtenção de um emprego no futuro, revelando que o trabalho é a grande preocupação da maioria dos alunos desta série, assim como da maioria dos jovens no Estado de Sergipe, conforme pesquisa realizada por Charlot (2006). Já na quinta série, houve um empate de 25% para as questões de emprego e viagens.

Apesar das dificuldades por que passam devido à sua condição financeira, 25% dos alunos da quinta série se mostram otimistas quanto ao futuro e alimentam expectativas positivas, incluindo viagens turísticas a países estrangeiros. Alguns afirmaram: “É importante porque quando eu viajar para um país estrangeiro já sei falar”. Eles dizem isso com muita naturalidade, parecendo que já estão com passagem comprada para o exterior. Isso é bastante relevante porque apesar de serem crianças pobres, que não têm condições econômicas no presente para empreender tais viagens, acreditam

que seus sonhos para o futuro vão certamente se realizar.

TABELA 01 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Descritivo	Sim	Emprego	Viagem	Conhecimento	Outros	Não	Não responderam
Alunos da 5ª série	92%	25%	25%	12%	23%	3%	2%
Alunos da 8ª série	98%	60%	13%	10%	10%	3%	5%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A relação entre inglês e conhecimento foi pouco mencionada por esses jovens. De acordo com a tabela acima, apenas 12% dos estudantes da quinta série e 10% dos da oitava referiram-se à obtenção de novos conhecimentos por meio do inglês. Notamos em suas respostas a respeito da aprendizagem da língua inglesa, o desejo de vinculação desse ensino com a aplicação mais prática na vida atual e futura, relacionando-o à obtenção de emprego e melhores condições de vida.

Uma das perguntas do questionário inquiria sobre a utilização da língua inglesa na vida diária, numa tentativa de entrar na lógica dos alunos sobre se havia alguma correlação entre o fator “disciplina distante da realidade deles” e o sentido que eles atribuíam a essa aprendizagem.

TABELA 02 - USO DE INGLÊS NO DIA-A-DIA

Descritivo	Música	Filme	Internet	<i>Video Games</i>	Outros	Falando	Não usa
Alunos da 5ª	26%	2%	15%	11%	8%	15%	37%
Alunos da 8ª	38%	8%	13%	5%	15%	8%	43%
Total de alunos	30%	4%	14%	9%	10%	12%	39%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela 02 mostra que 37% dos alunos da quinta e 43% dos da oitava série não utilizam inglês no dia-a-dia.

A música e a internet são os elementos motivadores mais citados em ambas as séries nesta utilização. Mostrando-se sintonizados com os avanços tecnológicos, alguns alunos utilizam inglês no computador com video games e internet. Foi-nos relatado nas entrevistas de explicitação que, com a proliferação de lan houses nas imediações da escola, alguns deixavam de entrar na escola para assistir aula e permaneciam nesses estabelecimentos jogando.

Os índices mostram que 39% dos alunos não se percebem utilizando o inglês na vida cotidiana. Notamos também um percentual baixo de utilização do inglês nas interações comunicativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que nortearam esta pesquisa pretenderam compreender qual a relação com o saber dos alunos de uma escola pública na aprendizagem de língua inglesa, visto que, apesar das dificuldades encontradas no âmbito da escola regular, alguns obtêm sucesso. Para tanto, pautamo-nos na teoria de Bernard Charlot, no intuito de lançarmos um novo olhar sobre os problemas do ensino/aprendizagem de inglês, pois este autor considera que: “O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual” (CHARLOT, 2005, p.76). Reconhecemos que as condições muitas vezes desfavoráveis encontradas na escola regular podem interferir no trabalho intelectual do aluno e, por conseguinte, no êxito de sua aprendizagem, mas não o determinam. Tentamos, dessa forma, sair um pouco do lugar comum existente em alguns livros teóricos dessa área, que enfatizam repetidas vezes como fatores impeditivos do êxito como os recursos, os métodos e os já tão pressionados professores<sup>3</sup>. Foi possível considerar o ponto de vista dos próprios alunos, seu papel de sujeitos co-participantes em sua própria aprendizagem.

Pudemos observar que a maioria deles gosta e acha importante aprender a língua inglesa, embora considere seu ensino desvinculado da sua realidade e da aplicação prática na vida cotidiana. A escola é vista pela maioria deles como o lugar de aprendizagem desse idioma, diferentemente do que qualquer análise apressada poderia supor. Essa crença na função da escola regular como lugar legítimo do aprendizado da língua estrangeira é um fator importante e estimulador da busca de soluções para o enfrentamento dos problemas relativos a esse ensino.

Eles não utilizam muito o inglês no dia-a-dia, mas quando o fazem recorrem à música, à internet e a video games. Essa inclinação para o uso da internet poderia constituir-se em terreno fértil para um redirecionamento das metodologias de ensino de inglês, funcionando como elemento mobilizador da atividade intelectual dos alunos. Os atuais laboratórios de informática de algumas escolas públicas não oferecem condições para o desenvolvimento de atividades que realmente possam relacionar o ensino de inglês com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. Algo precisa ser feito a esse respeito para que esses saberes possam funcionar como ferramenta de inclusão social.

O sentido atribuído à aprendizagem dessa língua está vinculado à perspectiva de um futuro melhor. Notou-se a consciência da necessidade de aprender, mas pouco empenho em prol disso. Eles têm muitos sonhos e o fato de serem provenientes

---

3 Nicholls (2001, p. 17,18) desenvolve uma discussão bastante apropriada sobre os problemas do ensino de inglês no Brasil, sendo uma dentre os poucos autores a tratar do assunto “falta de livro didático” nas escolas públicas. Porém, com respeito ao discente afirma: [...] para que possa **enxergar melhor** o seu papel como professor, para que possa se conscientizar da importância de sua **missão** como professor dessa disciplina, **adotando** atitudes, **valores e crenças condizentes** com a realidade do mundo em que ele e seus alunos estão inseridos” (Grifo nosso)

das camadas populares não os impede de sonhar. Sua condição social também não é um impeditivo para a aprendizagem de Inglês. Falaram com muita naturalidade que estão aprendendo inglês porque, em caso de viagem para o exterior, já saberão falar, ou que precisam disso para ter um emprego digno no futuro. Sintonizados com as inovações tecnológicas, compreendem que esse idioma pode fazer diferença na luta por um emprego.

O conhecimento do idioma pelo saber em si ou como forma de obtenção de outros conhecimentos foi minimamente citado. Muitos desses alunos, de maneira semelhante a tantos outros estudantes brasileiros, não possuem as condições básicas para uma vida digna. São filhos de assalariados, de trabalhadores informais e até mesmo de desempregados e têm que trabalhar desde já para ajudar na renda da família. Na sua maioria, não demonstraram preocupação com o saber propriamente dito, nem com os conhecimentos resultantes da “aventura comum da humanidade” (CHARLOT, 2005, p. 84-85).

Quanto aos desenhos produzidos pelos alunos entrevistados, a maioria tinha como figuras recorrentes: a professora, o verbo to be posto no centro de um quadro e a apostila de inglês (não recebem o livro gratuitamente). Por enquanto, estes dados estão restritos aos alunos de uma escola pública. Posteriormente, teremos subsídios para uma análise mais acurada sobre a relação dos alunos com o aprendizado de Inglês, com a ampliação da pesquisa para o âmbito das escolas da rede particular. Tudo isso com a finalidade de ao compararmos as diferentes visões dos alunos, tentarmos contribuir para as pesquisas e debates sobre o ensino de língua estrangeira e, talvez, tornar a aprendizagem desse idioma mais significativa para eles.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- BATISTA, M. L. W. **O olhar do egresso: Uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2003.
- BATISTA, M. L. W.; PORTO, M. A. R. Um breve histórico do ensino de línguas no Brasil. In: SANTANA, G. et al. **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 15-33.
- BERGER, M. A. F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2005.
- BERNARDO, A. C. **A relação com o saber de alunos do ensino fundamental na aprendizagem da língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal, SP, 2006.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei 9.394 de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Juventudes Sergipanas**. Relatório de Pesquisa à Secretaria de Estado do Combate à Pobreza e Assistência Social, Governo do Estado de Sergipe, por conta da UNESCO. Brasília: UNESCO e Aracaju: J. Andrade, 2006.
- CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: Perspectivas Mundiais. Tradução de: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. C. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**: Caminhos e colheitas. Brasília: EDUnB, 2003. p. 53-84.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.
- RIVERS, W. M.; TEMPERLEY, M. S. **A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language**. New York: Oxford University Press, 1978.
- VERMERSCH, P. **L' entretien d'explicitation**: en formation initiale et en formation continue. Paris: ESF, 1994.
- WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. C. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**: caminhos e colheitas. Brasília: EdUnB, 2003. p. 35-52.

## QUESTIONÁRIO

**APELIDO:**..... **SÉRIE:** ..... **TURMA:**.....

- 1) Considera importante aprender Inglês? Poderia explicar por quê?
- 2) Você utiliza o Inglês no seu dia-a-dia?
- 3) Se você utiliza o Inglês em sua vida fora da escola, marque um **X** em uma ou mais opções abaixo:  
 no trabalho  
 falando com turistas estrangeiros  
 lendo livros e revistas  
 lendo e ouvindo músicas internacionais  
 na Internet  
 com *video games*  
 nunca utilizo
- 4) Você gosta mais das músicas nacionais ou estrangeiras?
- 5) Você gosta mais de filmes nacionais ou estrangeiros?
- 6) Você já estudou inglês antes da 5ª série? Onde? Como foi sua experiência?
- 7) Você gosta de estudar Inglês? Por quê?
- 8) Você acha que se aprende inglês na escola ou em “cursinhos de idiomas”?
- 09) Se você tivesse que escolher, estudaria Inglês ou outro idioma? Se outro, qual?
- 10) Quando eu digo a palavra “Inglês”, o que vem em sua mente?

Recebimento em:	13/09/2007
Aceite em:	03/03/2008



# Educação de Jovens e Adultos: concepção e especificidades

Emerson da Silva Ribeiro<sup>1</sup>  
Marta Maria Pontin Darsie<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os conceitos e funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando-a como um direito público subjetivo, ou, ainda, como a representação de uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso, à escrita e à leitura como bens sociais e que, portanto, não dominam essas práticas. Traz, além disso, algumas reflexões sobre a especificidade dessa modalidade de ensino, as quais deverão ser levadas em conta por quem nela atua.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Concepções de EJA. Funções e Especificidade da EJA.

## Abstract

This article aims at discussing about the concept and the functions of youth and adult Education, emphasizing it as a subjective public right, or better, as the representation of a non-paid social debt to those who had no access to and domain of the learning of writing and reading as social advantages, in school or out of it. It also brings some reflections about the specificity of that modality, which should be taken into account by those who are responsible for it.

**Keywords:** Youth and Adult Education. EJA Conceptions. EJA Functions and Specificity.

- 
- 1 Professor Ms. do Departamento de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop/MT. E-mail: emersonsilrib@hotmail.com  
2 Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: marponda@uol.com.br

## Introdução

Falar da EJA é reconhecer, primeiramente, o contra-senso encerrado em sua própria função, a saber, atender às necessidades dos que foram excluídos do sistema escolar quando crianças ou adolescentes. Sem dúvida, é compreender o tom de constrangimento decorrente da inevitável existência de uma educação de jovens e adultos, principalmente quando essa “se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada” (HADDAD, 1994, p. 86).

Definida, então, sob o marco condicionante da miséria social e compreendida a partir de um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversas, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização, a EJA passou por grandes mudanças e foi influenciada por variadas tendências.

Diante disso, ao longo dos tempos sua concepção foi sofrendo alterações, assim como sua função e a compreensão em torno de sua especificidade. Hoje, definir suas atribuições traz consigo a necessidade de se repensar o papel dos professores que atuam na área, com vistas à construção de uma ação docente que considere a especificidade dessa modalidade de educação.

### 1. Concepções de Educação de Jovens e Adultos

Em observância à evolução do conceito de educação de jovens e adultos ao longo da história, no contexto internacional, através das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos<sup>3</sup> e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, Gadotti (2001) elucida que até a Segunda Guerra Mundial essa educação era concebida como extensão da educação formal para todos, integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo e que procurava atuar nos espaços não atendidos pela educação estatal (oficial ou do sistema), sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, o citado autor afirma que essa educação passou a ser concebida como uma espécie de educação moral, “paralela”, fora da escola, uma educação continuada para jovens e adultos, cujo objetivo deveria contribuir para a garantia do respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura. Depois da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de 1960, essa educação passou a ser enfocada à luz de duas concepções distintas: por um lado, como uma continuação da educação formal, permanente, e, por outro,

3 As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) são convocadas pela UNESCO periodicamente: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira aconteceu em Tóquio, no Japão, em 1972; e a quarta sucedeu em Paris, França, em 1985.

como uma educação de base ou comunitária. A III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, difundiu a idéia de uma educação de jovens e adultos, como suplência da educação fundamental (escola formal), cujo propósito era reintroduzir jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. Já a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Paris, se caracterizou pela “implosão” do conceito de educação de jovens e adultos ao tratar de uma pluralidade de conceitos, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação vocacional e educação técnica.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), conforme observa Gadotti (2001), entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Voltado para o contexto latino-americano, Gadotti (2001) esclarece que foram diversas as concepções que surgiram ao longo da história da EJA. Destacou, portanto, que até os anos 40 essa educação foi concebida como extensão da escola formal, passando a ser entendida na década de 50 principalmente como educação de base, vindo a ser definida no final dessa época, tanto como uma educação libertadora (Paulo Freire) como uma educação funcional (profissional), ambas as definições permanecendo até a década de 70, só que com outras denominações: a primeira nomeada educação não-formal e a segunda, suplência da educação formal.

Instituída como a primeira conferência em que se contou com uma participação substantiva das organizações não-governamentais envolvidas nos projetos de educação de adultos, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, além de ter constatado a existência de concepções muito diferenciadas acerca do tema, graças à efetiva participação de mais de 1500 representantes de 170 países, também formulou um conceito com diversas orientações e princípios que se tornaram referência máxima para o campo da EJA.

Em busca de manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e compreender a formação de pessoas adultas como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, a V CONFINTEA aprovou a Declaração de Hamburgo, que definiu em seu art. 3º:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p. 17 apud UNESCO, 1998).

Compartilhando dos ideais elucidados pela Declaração de Hamburgo sobre a compreensão de educação existente em uma sociedade educativa caracterizada pelo pluralismo cultural, em que há necessidade de se respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais, Gadotti (2001) justifica que a educação de adultos deverá ser sempre multicultural, portanto capaz de desenvolver o conhecimento e a integração em meio à diversidade de culturas.

Ainda sobre a Declaração de Hamburgo, que, segundo Gadotti (2001), estabeleceu a educação de adultos como um direito de todos, Di Pierro (2005, p. 17-18) esclarece que essa declaração atribuiu à EJA

[...] o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Contudo, conforme trata a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, aprovada na V CONFINTEA, responsável pela definição das metas e compromissos assumidos pelos países signatários da Declaração de Hamburgo, a educação de adultos

[...] adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas. A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, à medida que possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade (UNESCO, 2004, p. 53).

Ao tratar da possibilidade da EJA ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple sobretudo os múltiplos processos de formação para e durante a vida, provenientes dos diversos contextos educativos, Soares (2001) assinala a educação continuada como a modalidade que mais se aproxima desse ideário, uma vez que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, potencializando o sujeito nas suas diversas dimensões.

Seguindo essa mesma tendência, Jane Paiva (2004, p. 21) sugeriu em sua palestra, proferida no II ENEJA, que “há que se aprofundar a compreensão e os sentidos de EJA como educação continuada, porque ela revela a perspectiva de aprender por toda a vida, exigência das sociedades complexas em que se vive”.

Nesse sentido, tem-se como conceito de educação continuada não só aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, mas também aquela que

[...] é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e ap-

tidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. [...] envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. [...] implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, [...] associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2001, p. 191-192).

O alargamento que o conceito de educação de jovens adultos adquiriu a partir da V CONFINTEA, apesar de não ter sido plenamente assimilado, como afirma Di Pierro (2005), influenciou o Parecer 11/2000, principal documento regulamentador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA no Brasil.

Colocando essa modalidade de ensino como uma conquista, devido a sua nova formulação legal no interior da Educação Básica; como um direito público subjetivo, ao definirem-na como uma das componentes do ensino fundamental e médio; e como direito do cidadão, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CEB nº 11/2000 proporcionaram ainda uma redefinição no papel da EJA, ao instituírem-na não mais com as finalidades de suprir e compensar a escolaridade para aqueles que foram excluídos do processo de escolarização e do acesso aos bens culturais daí decorrentes, mas sim com as funções:

- Reparadora: refere-se não só à restauração de um direito negado (direito a uma escola de qualidade), mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- Equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, possibilitando ao indivíduo maiores condições de acesso e permanência na escola e nova inserção no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;
- Qualificadora: mais que uma função, constitui o próprio sentido da EJA, correspondendo às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas decorrentes dos ideais de uma educação permanente, que toma por base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA proporcionou ainda uma outra definição para essa modalidade de ensino, ao se defini-la como a representação de uma dívida social não reparada para com os indivíduos que não tiveram acesso à escrita e à leitura como bens sociais e que, portanto, não dominam essas práticas.

Sobre essa condição, admitindo as diversas maneiras de se pensar e realizar a educação de jovens e adultos em razão da miséria social, Haddad (1994, p. 86) define a EJA como “uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do

desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino”. Por sua vez, Rivero (1998 apud SOARES, 2001, p. 202), mesmo reconhecendo o envolvimento de um público diverso, assinala que essa “é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condição de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”.

Nesse ponto, o imperativo e a finalidade da EJA são a reparação de uma realidade historicamente marcada pela desigualdade e exclusão social de cidadãos vitimados como marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte, ou mesmo sob nomes mais escolares, como repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados (ARROYO, 2005).

Diante disso, o Parecer CEB nº 11/2000 (referência) define para a EJA a promessa de proporcionar qualidade de vida para todos, o compromisso de abrir possibilidades para que todas as pessoas se desenvolvam, sejam elas adolescentes, jovens, adultas ou idosas, de todas as idades, e possam atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e de cultura.

Não obstante à ampliação dos conceitos e das propostas atuais referentes à EJA, torna-se imperioso não deixar que ela volte a ser encarada como uma educação compensatória, ou, mesmo, como uma educação complementar, que, para Di Pierro (2005), ainda é uma concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira. De fato, muitos insistem em lhe atribuir a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou na adolescência, a exemplo do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para se pensar a EJA no Brasil.

De todo modo, cabe destacar as conquistas obtidas de forma merecedora pela Educação de Jovens e Adultos, em função de seu reconhecimento como modalidade específica e integrante da Educação Básica, como consequência do exercício da cidadania e como condição para uma plena participação na sociedade (Declaração de Hamburgo), e que, de acordo com Haddad,

Hoje, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA (Haddad 2001, p. 202).

## 2. Especificidade da Educação de Jovens e Adultos

A questão da especificidade da EJA reside tanto na importância de se considerar o perfil distinto dos educandos, quanto na satisfação das necessidades de aprendiza-

gem de jovens e adultos que apresentam uma formação escolar básica incompleta ou jamais iniciada e que, como tais, (re)tomam os estudos apresentando “perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação a Educação Escolar” (FONSECA, 2005, p. 32).

Ainda que a especificidade da EJA seja interpretada pela consideração de que seus alunos são diferentes daqueles matriculados no ensino regular, em que a faixa etária é compatível com a série escolar, estabelecendo-se, com isso, a idade dos educandos atendidos pela referida modalidade de ensino como determinante para a sua definição, Fonseca (2005) enfatiza que, na realidade, seu traço marcante é a caracterização sociocultural de seu público.

Nessa perspectiva do contexto social e cultural do aluno da EJA, Oliveira (2001, p. 15) afirma que:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente ‘não-crianças’), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Nessas circunstâncias, os programas de educação de jovens e adultos devem se impor como uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (RIBEIRO, 1997). Também, a EJA deve ser necessariamente instituída como um modelo pedagógico específico, concebido não para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular, mas para jovens e adultos com características psicossociais, saberes e conhecimentos próprios.

O Parecer 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), ao destacar os momentos de homogeneidade e heterogeneidade que envolvem as duas faixas etárias que freqüentam a EJA, ou seja, jovens e adultos, esclarece que mais importante do que reconhecer que as expectativas e experiências desses grupos freqüentemente não são coincidentes, é perceber o perfil distinto dos estudantes e não tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos, como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes. E isso, mais do que não contrariar um imperativo legal, significa, ainda segundo o Parecer, não ferir um imperativo ético, admitindo, assim, o perfil dos alunos da EJA como o princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos que dispõem dessa modalidade da Educação Básica.

A especificidade da EJA em relação às demais etapas do ensino básico deve ser assumida como o preceito orientador na elaboração de um modelo educacional inovador e de qualidade, voltado a jovens e adultos, que aí se inscrevem, não se restringindo, como cita o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Edu-



cação do Estado de Mato Grosso (2000, p. 17), “[...] em grande medida, à aceleração do tempo curricular, expediente que muitas vezes serviu mais ao aligeiramento do ensino que à contextualização dos currículos e metodologias de ensino às características dos educandos e especificidades da modalidade”.

Manter as características e especificidades da modalidade significa também que o conhecimento da realidade dos educandos passa a ser o ponto de partida do processo de aprendizagem, uma das bases da construção curricular da Educação de Jovens e Adultos. E conhecer tal realidade permite repensar as possibilidades de concretização das necessidades, exigências, interesses, expectativas e desejos do público alvo da EJA, que deve ser tomado como agentes culturais e sujeitos da aprendizagem.

A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001, p. 121), que em suas experiências concretas constataram ser o público da EJA constituído majoritariamente pelo jovem trabalhador, esclarece que “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

Sobre a questão, Paulo Freire (1980), expressa ser fundamental a compreensão crítica por parte dos educadores sobre a realidade dos alunos principalmente sobre o aspecto social da EJA. Para ele, seria impossível pensar em uma educação básica para jovens e adultos na qual os conteúdos e procedimentos didáticos a serem ensinados fossem totalmente desvinculados da realidade dos sujeitos, o que conseqüentemente confinaria essa modalidade de ensino a um mero processo escolarizante, deixando, portanto, de atender a um dos principais objetivos da educação, qual seja desenvolver o processo de conscientização dos educandos.

Em relação ao fato de que a realidade do educando deve ser considerada pelo educador, Gadotti (2001), mesmo reconhecendo que nem sempre isso seja possível, defende que o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Portanto, quando provém de outros meios, que não apenas geográficos, mas também sociais, ele deve, no mínimo, fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade com que trabalhará e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Quanto à importância de se conhecer melhor a vida dos alunos da EJA, Soares (2001) explica que, quando insistiam na necessidade de se conhecer quem era o aluno da Educação de Adultos, as pesquisas desenvolvidas a partir da realidade socioeconômica dos estudantes descobriram que se tratava de um trabalhador adulto freqüentador do ensino noturno. E, justificando a necessidade de se intensificarem os estudos para que melhor se compreendam o perfil e os processos de vivência dos sujeitos da EJA, o autor complementa:

Uma das contribuições desses estudos resultou na descoberta do jovem como parcela significativa entre os participantes dos projetos e programas da educação de adultos. Essa descoberta influenciou a ampliação do campo, que passou

a incorporar o segmento juvenil. Outra contribuição tem sido revelar o quanto esse jovem e esse adulto, em situação de exclusão social, possuem características distintas, quando se considera a sua diversidade cultural: gênero, raça e/ou etnia, religiosidade, de origem rural ou urbana etc. (p. 214).

Outro elemento a ser considerado como princípio da EJA é a valorização dos conhecimentos prévios construídos pelos jovens e adultos, que chegam à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. Admitindo esses sujeitos como possuidores de um conjunto de habilidades, em razão dos saberes adquiridos nas mais diversas práticas sociais ao longo da vida, a função da educação, ainda de acordo com Soares (2001), é potencializar essas habilidades, tornando os indivíduos mais capazes para enfrentar as adversidades e os desafios postos em seu cotidiano, fortalecendo-os, além disso, como seres autônomos:

Se como educação compreende-se o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, é preciso levar em conta as condições nas quais essa educação se dá. E se esse indivíduo é um jovem ou um adulto, esses apresentam peculiaridades que os distinguem da criança. Distinções que afetam não o conceito, mas o modo como se trabalha com esses sujeitos. Essas diferenças vinculam-se tanto à metodologia, quanto à própria abordagem que se tome acerca de conhecimento (PAIVA et al., 2004, p. 27).

Em decorrência da discussão sobre a compreensão dos conhecimentos prévios dos educandos da EJA, o respeito à diversidade cultural desses estudantes também é incorporado como sendo signficante na organização curricular dessa modalidade da educação.

Reconhecendo que a população à qual se destinam os cursos para jovens e adultos configura uma grande diversidade de características socioculturais (perfil socioeconômico e étnico, gênero, localização espacial, engajamento no mundo do trabalho etc.) e as motivações para o retorno aos estudos, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001) defende que as experiências inovadoras que almejem uma nova qualidade na educação básica de jovens e adultos, além de tomarem esses sujeitos como construtores de conhecimentos, terão necessariamente que assumir o respeito à cultura deles como ponto fundamental desse processo.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser constituída e planejada de forma a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos, necessitando igualmente não só desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o perfil, a realidade e os conhecimentos prévios dos educandos, como também elaborar e implementar currículos flexíveis e metodologias de ensino-aprendizagem adequados à maturidade e experiência dos estudantes. Com isso, torna-se imprescindível que os programas da EJA pressuponham em sua estrutura pedagógica a flexibilização da organização escolar e dos tempos e espaços de aprendizagem, de acordo com as características, necessidades e interesses dos educandos e especificidades da modalidade.

O Parecer 11/2000 (MEC/CNE/CEB, 2000, p. 58), diante do reconhecimento de que os projetos pedagógicos e os planos de curso da EJA devem se adequar inevitavelmente a um tratamento diferenciado, expressa que:

Esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

### 3. O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos

Com base nessas orientações e diante dos desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, o papel do docente inserido nessa modalidade de ensino é extremamente fundamental, uma vez que o sucesso desse empreendimento depende sobretudo da motivação, da participação e do aperfeiçoamento profissional do educador.

Envolvido estreitamente com o processo educativo da EJA, o educador de jovens e adultos deve estar

[...] preparado, compromissado com o trabalho coletivo e com a inovação pedagógica, dotado de sensibilidade para acolher educandos que carregam diferentes motivações, capaz de lidar com a heterogeneidade, de reconhecer e valorizar os saberes de que os jovens e adultos são portadores, disposto ao diálogo democrático e à convivência plural (MATO GROSSO, 2000, p. 19).

Ciente de que esse processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, mais complexo do que o mesmo processo educativo realizado na infância e na adolescência, exatamente por se tratar de jovens e adultos dotados de uma consciência já formada e portadores de uma consistente bagagem cultural, o educador da EJA precisa lançar um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento.

Nesse sentido, Ribeiro (1997) sugere algumas das qualidades indispensáveis a esse profissional: a capacidade de solidarizar-se com os educandos; a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes; a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar; o interesse em procurar conhecer os alunos, identificando suas expectativas, sua cultura, as características e os problemas do meio social em que está inserido e suas necessidades de aprendizagem; a sensibilidade para trabalhar com a diversidade cultural dos estudantes; o cuidado em buscar conhecer, cada vez melhor, os conteúdos a serem ensinados, atualizando-os constantemente; a compreensão da necessidade de refletir permanentemente sobre sua prática, buscando meios de aperfeiçoá-la; e, finalmente, a compreensão do quanto

é importante favorecer a autonomia dos educandos e estimulá-los para que tomem consciência de como a sua aprendizagem se realiza, incentivando-os a avaliar constantemente seus progressos e carências.

Na discussão dos limites e das exigências que envolvem o universo da Educação de Jovens e Adultos e a atuação e o papel dos professores diante da complexidade diferencial que se situa nesse contexto, a formação docente específica para a EJA precisa ser constituída como uma ação sistemática imprescindível.

Condizente com essa iniciativa, o Parecer 11/2000 (MEC/CNE/CEB, 2000, p. 56), num item específico, VIII, sobre essa formação, ressalta que o “[...] preparo de um docente voltado para a EJA, deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Preocupado com a necessidade de se ofertar uma habilitação docente voltada para a EJA, o Parecer recomenda que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (p. 58). Para tanto, dada a inquietação referente não só à formação inicial, mas também à formação continuada para os professores dessa modalidade, o mesmo documento sugere ainda uma articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, com vistas à formação em serviço, via cursos de especialização, por exemplo.

Segundo a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001), como a quase totalidade dos professores que trabalham na EJA não estão preparados para atuar nesse campo específico e, em geral, são leigos ou integrantes do próprio corpo docente do ensino regular, torna-se imperioso pensar nesse educador de jovens e adultos como um profissional em formação, como atestam as considerações de Soares (2001, p. 221):

A valorização desse educador se dá considerando a relevância da sua função perante uma sociedade que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma parcela expressiva da população que se encontra, de um, excluída e, de outro, ávida por se incluir em processos significativos de formação. Para tal, se faz urgente investir na profissionalização do trabalhador em serviço. É necessário investir na docência, o que requer dar tempo para a formação desse profissional.

Cabe ressaltar que não há ensino de qualidade sem que se disponha de um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções, e isso nos remete a necessidade de que tanto à profissionalização quanto à formação adequada desses professores para atender à especificidade da EJA, são elementos fundamentais a serem atingidos.

Contudo, relativamente a este último aspecto, vale mencionar a necessidade de se construir, uma educação básica de jovens e de adultos, com uma identidade própria, sem prescindir da qualidade de ensino e de aprendizagem desejada e que propicie o acesso a certificados de conclusão de curso equivalentes aos do ensino regular, de modo que a EJA não seja encarada como reposição da escolaridade perdida.

## Considerações Finais

Reforça-se aqui a idéia de que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos deverá ser assumida como o preceito orientador na elaboração de um modelo educacional inovador e de qualidade, adaptado ao atendimento das necessidades das pessoas inscritas na modalidade.

A EJA, concebida como a representação de uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola, precisa definitivamente ser assumida como compromisso político que garanta os investimentos necessários a sua efetivação.

Entende-se ser de responsabilidade dos governantes e dos profissionais da educação o fortalecimento das funções da Educação de Jovens e Adultos, a saber, ser reparadora, equalizadora e qualificadora, com o que se assegurará seu caráter emancipador dos homens e mulheres que por ela passem.

Na busca pela superação das velhas formas de se pensar a EJA, está, também e sem dúvida, a necessidade de se investir na formação inicial e continuada de professores. Uma nova concepção e um novo compromisso urgem para que se faça justiça social, oportunizando uma educação de qualidade para todos ao longo de toda vida.

## Referências

- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230. (Coleção educação para todos, v. 3.).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/200** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
- COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1994). Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. 119-136.
- DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 17-30. (Coleção educação para todos, v. 3.).
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.
- HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 191-199.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1994. Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/INEP/SEF, 1994. p. 86-108.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução 180/2000/CEE/MT** (Normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino). Cuiabá: SEDUC/CEE, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

PAIVA, Jane. et al. (Relatora). Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). In: FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE DEBATES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO, 2004, Cuiabá. **Anais do ENEJA...** São Paulo: Suplegraf, 2004. p. 19-43.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (Coord. e texto final). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. In: SEMINÁRIO REGIONAL PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998, Buenos Aires. Mimeografado.

SOARES, Leôncio J. Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Lisboa: UNESCO/Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos.).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. **Parecer 11/200 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

Recebimento em:	31/03/2008
Aceite em:	07/04/2008





# O ensino de jornalismo a distância: tendências e desafios

Valdenise Schmitt<sup>11</sup>  
Francisco Antonio Pereira Fialho<sup>2</sup>

## Resumo

Em poucos anos dificilmente existirá um curso superior totalmente presencial. O objetivo deste artigo é apresentar o cenário brasileiro da Educação a Distância no ensino superior e algumas reflexões sobre o ensino de Jornalismo na modalidade a distância. Inicialmente são apresentados dados sobre o surgimento dos cursos superiores no Brasil; depois, da Educação Superior na modalidade a distância; e, em seguida, do ensino de jornalismo, descrevendo algumas alternativas iniciais de educação a distância e algumas experiências recentes de utilização de tecnologias de comunicação e informação na mediação didático-pedagógica. Atualmente, a combinação entre momentos presenciais e a distância parece ser uma alternativa positiva para o ensino de jornalismo.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Educação Superior a Distância. Ensino de Jornalismo. Tendências na Educação. Novas Tecnologias.

## Abstract

In the near future, it will hardly exist a fully presental journalism graduation course. The main goal of this article is to present the existing scenario of the Brazilian Distance Learning system and explore some ideas about teaching journalism using non presental methods. Initially, we present historical data about the development of the higher education in Brazil, followed by a description of early initiatives to introduce long distance teaching at the university level, specially among journalism and communication schools. We present some recent Brazilian experiences of using new information and communication technologies in the pedagogic mediation. The outcome of the article is that a combination of presental and distance methods could contribute a lot to improve journalism teaching in graduation courses.

**Keywords:** College Degree. Distance College Degree. Teaching Journalism. Trends in Education.

- 
- 1 Jornalista; Especialista em Desenvolvimento de Aplicações Web; Especialista em Novas Mídias, Rádio e TV, Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento; aluna de Doutorado do Programa Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: va.schmitt@gmail.com
  - 2 Engenheiro Elétrico; Psicólogo; Mestre em Engenharia de Produção; Doutor em Engenharia de Produção. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Engenharia e Gestão do Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: engenharia do conhecimento, mídias do conhecimento, eco-ergonomia, gestão do conhecimento e ergonomia cognitiva. E-mail: fapfialho@gmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

O jornalismo aparece como profissão no fim do século XIX (WIEN, 2005). Conceitualmente, segundo Marques de Melo (2007, p. 7), é

um processo social que se articula a partir da relação (periódica oportuna) entre organizações formais (editoras/empresas) e coletivas (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal/revista/rádio/televisão/cinema/internet) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universais, culturais ou ideológicos).

Em 1908, para alcançar duas metas inter-relacionadas, (a) aperfeiçoar o conhecimento e a habilidade intelectual dos jornalistas e (b) melhorar a imagem do jornalismo, foi fundada na *University of Missouri*, nos Estados Unidos, a primeira escola de jornalismo do mundo, a *University's School of Journalism* (DE BURGH, 2005).

No Brasil, a primeira iniciativa sistematizada de ensino de jornalismo aparece na modalidade a distância. Em uma época que não existiam escolas de Comunicação no País, Vitorino Prata Castelo Branco lança o Curso Livre de Jornalismo para ensinar a profissão a todos que quisessem aprendê-la (KOBAYASHI, 2004; DIAS, 2004).

Na atualidade, quando se ouve falar no ensino de jornalismo a distância, muitos desaprovam a idéia, principalmente quando consideram disciplinas pouco adequadas para essa modalidade de ensino, entre elas, aquelas que exigem prática de laboratório, como televisão e rádio (QUINN; TRENCH; O'SULLIVAN, 2003).

Apesar da resistência de alguns professores e alunos por tal modalidade educacional - entendida neste artigo como a mediação didático-pedagógica em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem "com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (BRASIL, 2005, p. 1) -, experiências no ensino de jornalismo através de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) tendem a ser cada vez mais realizadas e, conseqüentemente, relatadas, em maior número, pela comunidade acadêmica em artigos e encontros científicos, à medida que a EAD se firme como possibilidade concreta e importante para a aprendizagem dos indivíduos na sociedade do conhecimento.

Neste artigo, apresenta-se o cenário da Educação a Distância (EaD) no ensino superior, com enfoque especial ao ensino de jornalismo. Em face dessa proposta, realizou-se uma pesquisa exploratória, delineada por meio de pesquisa bibliográfica.

Na seção seguinte apresenta-se, sucintamente, o contexto do aparecimento das primeiras escolas e instituições de ensino superior; na seção 3 trata-se da Educação Superior na modalidade a distância; na seção 4 aborda-se o ensino de jornalismo a distância. Algumas experiências no ensino superior de jornalismo que combinam

a prática presencial e virtual - publicadas e, encontradas até onde se pesquisou, em livros e documentos eletrônicos -, são relatadas nesta seção. Por fim, são esboçadas considerações conclusivas sobre o assunto.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade no Brasil aparece tardiamente. Os primeiros cursos são criados por D. João VI após a chegada da família real em 1808. Esses dão origem às escolas e instituições profissionalizantes – “o conjunto de nossas instituições de ensino superior até a República” (MENDONÇA, 2000, p. 5).

Até a Proclamação da República (1889), “o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social” (MARTINS, 2002, p. 1).

Após 1889, as instituições universitárias começam se articular em estruturas universitárias. Em 1934 é criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade de São Paulo, e em 1937, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) (RIBEIRO, 2005; SCHWARTZMAN, 2006).

Nas últimas décadas, o ensino superior expandiu-se rapidamente. Segundo dados do Inep (INEP, 2007), em 2005, o Brasil contava com 2.165 instituições de educação superior, entre essas, 176 universidades; 114 centros universitários; 117 faculdades integradas; 1.574 faculdades, escolas e institutos; 184 Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (CET/FaT).

Menos de um século após a fundação da primeira universidade, algumas instituições se aventuraram na oferta de cursos superiores a distância, conforme pode ser conferido a seguir.

## 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

No fim do século XX, por iniciativa direta das universidades tradicionais brasileiras, começa a ser ofertado o ensino superior na modalidade a distância<sup>3</sup> (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

Em 1994, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) inicia a oferta de cursos superiores a distância. Empregando a mídia impressa, oferece o curso “Educação Básica: 1ª. a 4ª. séries” com o objetivo de formar 370 professores leigos que atuavam no ensino fundamental no interior do Estado. Logo, a proposta bem-sucedida dessa universidade começou a ser imitada por outras instituições que passaram a ofertar cursos de licenciatura a distância (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

3 A EaD no Brasil “tem como marco histórico a implantação das Escolas Internacionais” em 1904 (ALVES, 1999, p. 1).

As universidades, centros de pesquisa e instituições públicas e privadas pioneiras no ensino a distância, de acordo com Vianney, Torres e Silva (2003, p. 22),

dominaram em poucos anos o ciclo de desenvolvimento para criar ambientes virtuais de aprendizagem, estabeleceram metodologia própria para formatar e publicar conteúdos multimídia, desenvolveram logística para oferecer cursos a distância em escala nacional, criaram estratégia de gerenciamento administrativo e abordagens pedagógicas para atender alunos on-line em centrais remotas de monitoria e tutoria.

Até 1998, ano da publicação da regulamentação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apenas a UFMT oferecia curso de graduação a distância, em caráter experimental. A partir desse ano, houve crescente aumento do número de pedidos de credenciamento e autorização<sup>4</sup> de cursos superiores regulares na modalidade a distância (MINISTÉRIO, 2002). A questão, como mostrada na Figura 1, se refere à dificuldade da modalidade a distância em cursos que demandam por laboratórios.

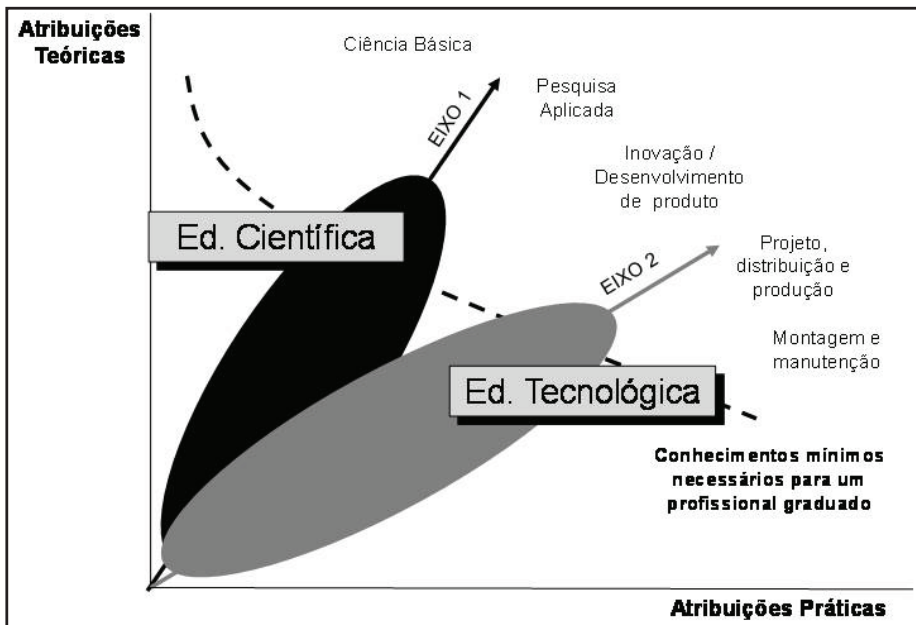


Figura 1 – Educação Científica e Tecnológica.

Fonte: NETTO, 2005.

<sup>4</sup> Para estar credenciada "a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância precisa solicitar credenciamento específico a União" (MINISTÉRIO, 2007) ao passo que para estar autorizada precisa receber dos órgãos competentes dos receptivos sistemas de ensino, autorização para que seus cursos e programas criados possam ser implementados para oferta (BRASIL, 2005). No Brasil, até dezembro de 2006, segundo Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, a partir dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Portarias do Ministério da Educação, 152 instituições de ensino superior estavam credenciadas para oferecer programas de Educação a Distância (INSTITUTO, 2007).

Segundo Romiszowski (2003), a área mais ativa da EaD na educação formal é o ensino superior. Quase uma centena de instituições de ensino superior está credenciada e autorizada a ministrar cursos de graduação a distância. Automaticamente, essas instituições também estão credenciadas para a oferta de cursos a distância de Pós-Graduação *Lato Sensu* (MINISTÉRIO, 2007).

Fato interessante a se destacar é que, passado mais de uma década do início da EaD no ensino superior<sup>5</sup>, ainda predomina a oferta de cursos de formação de professores e a mídia impressa continua sendo o material mais utilizado em 84% das instituições, seguida da Internet – 63% das instituições a utilizam para mediar o processo ensino-aprendizagem (MORAN, 2006a).

O Quadro 1 indica a situação, em 2004, de acordo com o MEC, dos cursos de graduação a distância oferecidos. Observe-se a dificuldade em cursos que demandam por laboratórios, ou do ensino tipo oficina, em que a prática é parte indissociável da formação (MENDES, 2007).

Modalidade de graduações	Número de cursos	Áreas dos cursos	Oferta de aulas práticas
Totalmente teóricas	31	Gestão, Ciências e Licenciatura	-
Com exigência de laboratórios	02	Engenharia Química, Ciências Biológicas	Presencial

**Quadro 1.** Modalidade de graduações oferecidas em 2004.

Fonte: MENDES (2007, p. 20).

O Quadro 2 apresenta os cursos de graduação credenciados pelo MEC em 2007, segundo um levantamento junto à Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (MENDES, 2007). Nota-se o pouco crescimento e, mais uma vez, a necessidade de aulas presenciais em cursos tecnológicos ou que demandem por laboratórios. Embora possível, o uso de laboratórios virtuais e simuladores não parece ter sido, ainda, implementado, apontando para uma área em que pesquisas de base ainda são necessárias.

Modalidade de graduações	Número de cursos	Áreas dos cursos	Oferta de aulas práticas
Totalmente teóricas	39	Gestão, Ciências e Licenciatura	-
Com exigência de laboratórios	06	Engenharia Química, Biologia, Educação Física	Presencial

**Quadro 2.** Modalidade de graduações oferecidas em 2007.

Fonte: MENDES (2007, p. 21).

5 Segundo dados do Censo de Educação Superior de 2006, divulgado no final de 2007, do qual participaram 2.270 instituições brasileiras - 248 públicas e 2.022 privadas -, a oferta de cursos superiores de EAD cresceu 571% entre 2003 e 2006 - o número de cursos ofertados passou de 52 para 349 (EDUCAÇÃO, 2007).

## 2.1 Legislação para cursos superiores a distância

As bases legais da EaD foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Essa foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622/05, com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361/04 (MEC, 2006).

A legislação que regulamenta a Educação Superior na modalidade a distância, tomando como base o trabalho de Martins (2006), se resume:

- **Art.80 da LDB, Lei 9.394/96** (poder Público incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada)
- **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005** (regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional)
- **Resolução CES/CNE n. 1/2001, de 3 de abril de 2001** (estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação)
- **Portaria n. 4.059/04, de 10 de dezembro de 2004** (autoriza as instituições a ofertar disciplinas a distância, parcial ou integralmente, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso)
- **Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007** (dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância)<sup>6</sup>.

Para o credenciamento as instituições interessadas em oferecer cursos a distância precisam solicitar credenciamento específico comprovando sua capacidade em oferecer tais cursos. Uma vez credenciadas, podem “criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento” (MINISTÉRIO, 2007).

As Universidades Federais de Ensino Superior estão autorizadas, em caráter experimental - por dois anos -, para a oferta de cursos superiores a distância, conforme autorização do Ministério da Educação, Portaria n.º 873/06 (MINISTÉRIO, 2007).

Mesmo sendo classificados como cursos a distância, tais cursos exigem momentos presenciais, seja na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados para avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório (MINISTÉRIO, 2005, 2007).

---

6 Essa Portaria Normativa foi acrescentada pelos autores do artigo.

## 2.2 Cenário e Tendências

O Brasil está em “uma fase de amadurecimento da EaD, de legitimação e de consolidação das instituições competentes” (MORAN, 2006a). O número de cursos oferecidos na modalidade a distância, em comparação ao presencial, é pouco expressivo. Em 2005 (INEP, 2007), 189 cursos foram ofertados na modalidade a distância, contra 20.407 oferecidos na modalidade presencial.

Moran (2006a.) acredita que está se “caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os a distância.” Em sua opinião, as redes estão provocando mudanças profundas na educação presencial e a distância: daqui há dez ou quinze anos não se falará mais em cursos presenciais ou a distância, pois esses “serão extremamente flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologias, na avaliação.”

Em 1998, o documento da Unesco (UNESCO, 1998) intitulado *Aprendizaje Abierto y a Distancia: perspectivas y consideraciones políticas* já alertava que no futuro a educação a distância se tornaria um elemento importante nos sistemas de educação e formação e que grande parte das instituições a ofertariam. Em razão disso, prognosticava que a diferença entre o ensino presencial e a distância ficaria ainda menor sob todos os aspectos.

A tendência na educação contemporânea, segundo o relatório da Comissão Assessora para a Educação a Distância (MINISTÉRIO, 2002, p. 2), é a

crescente inserção dos métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância em um sistema integrado de oferta de ensino superior, permitindo o estabelecimento de cursos com combinação variável de recursos pedagógicos, presenciais e não presenciais, sem que se criem dois sistemas separados e mutuamente excludentes de formação. A atribuição de maior ou menor presença, maior ou menor uso de tecnologia nos processos educativos de nível superior será determinada pela ponderação da natureza do curso, de seus objetivos e conteúdos, e da possibilidade de acesso metodológico à tecnologia adequada.

Esse cenário educacional tende a se confirmar em razão da flexibilização curricular estabelecida pelas Portarias n. 2.253/01 e 4.059/04 do MEC. Essas autorizam as instituições de ensino superior a introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, disciplinas integral ou parcialmente a distância, desde que essa oferta não ultrapasse até 20 % da carga horária total do curso (MINISTÉRIO, 2001, 2004).

Praticada informalmente desde 1999, a oferta de disciplinas integral ou parcialmente a distância começa a ser empregada com mais ênfase a partir de 2002, “criando um novo foco para a EaD no Brasil”. As instituições particulares se destacam na oferta dessas disciplinas, uma vez que as criam para evitar o inchaço de turmas em matérias com alta concentração de alunos em dependências - reprovados em semestres anteriores -, e para atender, sem a necessária multiplicação de salas físicas, um



número maior de alunos de diferentes áreas que cursam disciplinas comuns no ciclo inicial (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003, p. 39).

Ao se referir aos 20%, Moran (2006a) acredita que esse percentual

é uma etapa inicial de criação de cultura online. Mais tarde, cada universidade irá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento. Não podemos definir a priori uma porcentagem aplicável de forma generalizada a todas as situações. Algumas disciplinas necessitam de maior presença física, como as que utilizam laboratório, as que precisam de interação corporal (dança, teatro....). O importante é experimentar diversas soluções para diversos cursos.

Independente da modalidade de ensino, Moran (2006a) assinala que os cursos superiores precisam focar mais na pesquisa do que no conteúdo; mais na investigação e projetos do que na leitura pronta. Dessa forma, segundo o autor, os cursos reproduzirão um modelo de ensino adequado para a sociedade da informação e do conhecimento.

Na seqüência abordam-se aspectos históricos, assim como tecnologias de comunicação e informação empregadas para mediar o processo ensino-aprendizagem de jornalismo.

## 4 ENSINO DE JORNALISMO A DISTÂNCIA

Na década de 40 do século passado, conforme já mencionado na introdução, Vitorino Prata Castelo Branco, com o intuito de ensinar a profissão jornalística oferece o Curso Livre de Jornalismo. Além de ser pioneiro no ensino dessa profissão, Castelo Branco teve o mérito de difundir o ensino a distância em uma época em que não existia televisão, computadores ou Internet no Brasil (KOBAYASHI, 2004).

### 4.1 Sobre o primeiro curso de jornalismo a distância

Inicialmente, ministrado por meio de palestras na sede da Associação Paulista dos Profissionais de Imprensa, em 1943, o Curso Livre de Jornalismo passou a ser vendido e enviado mensalmente por correspondência na forma de apostila. (KOBAYASHI, 2004; DIAS, 2004).

Dividido em doze aulas, no Curso Livre de Jornalismo aprendia-se “Técnica Jornalística”, “Resumo Histórico” e “Exercícios”, a parte prática do curso (KOBAYASHI, 2004; CUNHA et al., 2004). Ao final, o aprendiz deveria “dominar as técnicas jornalísticas e desenvolver um apurado senso crítico e de responsabilidade, visto que era ao mesmo tempo aluno e professor” (KOBAYASHI, 2004, p. 1).

Segundo Kobayashi (2004), alguns temas abordados no curso de Castelo Branco, entre eles, ética, poder da imprensa, necessidade de formação jornalística, papel

social do jornalismo e liberdade de imprensa, ainda são bastante discutidos nos dias atuais. Entretanto, a replicação de tal curso hoje exigiria uma atualização no que se refere às atuais tecnologias empregadas para a produção jornalística, uma vez que a sociedade da época contava apenas com a mídia impressa e radiofônica para se manter informada sobre fatos e acontecimentos.

Em 1945, Castelo Branco editou o livro *Curso de Jornalismo*, uma compilação original do *Curso Livre de Jornalismo*. Hoje restam apenas 3 edições em bibliotecas nacionais: Biblioteca Mário de Andrade (SP), Biblioteca da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e Biblioteca Nacional (RJ) (KOBAYASHI, 2004).

A iniciativa de Castelo Branco “desencadeou uma ‘série de cursos livres de jornalismo que viriam a existir em várias cidades brasileiras, paralelamente aos cursos regulares e até mesmo, um desafio a eles” (MARQUES DE MELO, 1974 apud KOBAYASHI, 2004, p. 1).

Os primeiros cursos regulares de jornalismo foram criados a partir de ações de donos de jornais que buscavam modernizar suas redações. A primeira escola de jornalismo, Escola de Jornalismo Cásper Líbero (CALDAS; GONÇALVES, 2006), foi fundada em São Paulo pelo jornalista e empresário Cásper Líbero em 16 de maio de 1947, “após um período de três anos de espera em que foram resolvidas questões legais.” (CUNHA et al., 2004, p. 4). Em 2005, havia 333 escolas de jornalismo no Brasil: 24 na região Norte, 51 na região Nordeste, 171 na região Sudeste, 57 na região Sul e 30 na região Centro Oeste (INEP, 2007).

## 4.2 As tecnologias de informação e comunicação no jornalismo

As tecnologias de comunicação e informação não criaram somente novos modelos de publicação, elas influenciaram o processo de aprendizagem, inclusive, o ensino de jornalismo (BIERHOFF; SCHMIDT, 1997).

Desde os anos 60 do século passado, instituições européias e americanas se aventuraram na oferta de cursos de capacitação a distância em jornalismo, apesar da complexidade de se integrar aprendizagem e tecnologia (ARANT, 1996; REIS et al., 2000; QUINN; TRENCH; O’SULLIVAN, 2003).

Recentemente, instituições de ensino superior começaram a ofertar programas parcial ou totalmente a distância. Algumas empregam, em conjunto, métodos tradicionais de educação a distância (tais como fitas VHS, material impresso, vídeo e teleconferência) recursos *on-line* e encontros presenciais, outras, fazem uso apenas de recursos *on-line* (ARANT, 1996; REIS et al., 2000; QUINN; TRENCH; O’SULLIVAN, 2003).

A exemplo de instituições norte-americanas e européias, no Brasil, o desenvolvimento da *Web* impulsionou o ensino de jornalismo a distância. Muitas escolas de comunicação vêm adotando elementos da educação a distância como um suporte ao

ensino presencial. Entre esses destacam-se: *fóruns*, e-mail, *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem e páginas na Internet para acesso ao material do curso (QUINN; TRENCH; O’SULLIVAN, 2003; LAURINDO, 2004; BARCELLOS, 2006, MACHADO; PALACIOS, 2007).

Segundo Fidalgo (2001), o uso de tais potencialidades no âmbito do ensino e na aprendizagem em um curso de comunicação/jornalismo não implica a alteração da estrutura curricular, visto que os recursos on-line podem ser utilizados para reforçar a formação tradicional. O autor entende que pode haver dúvidas sobre o ensino totalmente on-line, isto é, “sobre uma aprendizagem em que não há contatos pessoais, onde toda a comunicação é feita online, mas não pode haver dúvidas que mais e mais professores das universidades tradicionais terão que recorrer à Internet como meio privilegiado de disponibilizar informação”

### 4.3 Relato de algumas experiências

Ainda não está claro o impacto a EaD terá no ensino superior nas próximas décadas (REIS et al., 2000). No Brasil, a tendência é que disciplinas que não exijam aulas em laboratório passem a incorporar métodos de educação a distância na estrutura curricular de seus cursos, incentivados pelas Portarias n. 2.253/1 e n. 4.059/04 que estabelecem que até 20% da carga horária pode ser ofertada a distância.

Além de cursos de atualização profissional sendo ofertados a distância, entre esses aqueles oferecidos pela empresa brasileira de consultoria/assessoria Comtexto Comunicação e Pesquisa ([www.comtexto.com.br](http://www.comtexto.com.br)), existem escolas de jornalismo ofertando disciplinas parcial ou integralmente a distância.

A seguir algumas experiências com tecnologias de comunicação e informação utilizadas para mediar o processo ensino-aprendizagem de jornalismo, publicadas em trabalhos científicos e localizadas pelos autores deste artigo, são apresentadas.

Em Portugal, o professor da Universidade da Beira do Interior, António Fidalgo (FIDALGO, 2001), utilizou as potencialidades da Internet ao ministrar a disciplina *Semiótica Geral* na Universidade Beira do Interior. Segundo o professor, a utilização da Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (Bocce) e da Revista de Recensões de Comunicação e Cultura (Resencio) para a publicação de material educacional e, o uso de fórum para discussão permitiu, respectivamente, (a) maior e melhor acesso dos alunos a textos científicos e, (b) melhor acompanhamento da disciplina por parte dos alunos e do modo como esses estão assimilando a matéria por parte dos professores.

Para Fidalgo (2001, p. 4), o uso do fórum

é uma excelente forma de os alunos acompanharem as matérias..., de colocarem questões, de estender a discussão das matérias leccionadas a áreas afins. Mais do que um perguntar do aluno e responder do professor, típico das aulas, os alunos respondem uns aos outros, e toda a turma tem a possibilidade de acompanhar a discussão.

Dentre aqueles que empregaram as potencialidades da rede no Brasil para o ensino de jornalismo, menciona-se a experiência realizada pela professora Carla Schwingel na Plataforma Panopticon (apud MACHADO; PALACIOS, 2007), e as experiências do professor Zanei Ramos Barcellos (2006) e da professora Rosiméri Laurindo (2004).

A professora Schwingel utilizou a plataforma Panopticon, primeira plataforma de ensino, em 2001 com estudantes de graduação da Facom/UFBA (MACHADO; PALACIOS, 2007). Segundo Machado e Palácios (2007, p. 214), “nesta plataforma qualquer aluno matriculado na disciplina poderia publicar matérias sem a necessidade de estar na sala de aula.” Uma vez publicadas, as matérias eram corrigidas pela professora e atualizadas para postagem definitiva.

Ainda segundo Machado e Palacios (2007, p. 215), existe um projeto em andamento para que a plataforma Panopticon seja transformada “em uma plataforma completa, com todas as etapas do sistema de produção de conteúdos para organizações jornalísticas e com ferramentas de ensino à distância”

Barcellos (2006), professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, desenvolveu uma nova didática para o ensino da produção de jornais, utilizando ambientes virtuais e educação presencial. Conforme relata, as aulas presenciais, correspondentes a uma parte da carga horária da disciplina Jornal Laboratório, foram usadas para a tomada de decisões coletivas, o fortalecimento do espírito de grupo e o reforço teórico de tópicos. O restante da carga horária foi gasto no Ambiente Virtual Eureka. Nesse ambiente, professor e alunos trabalharam em locais e tempos, realizando em uma sala virtual todas as tarefas de uma redação real (definição do tema e das pautas e troca de informações sobre o processo de produção) (BARCELLOS, 2006).

Laurindo (2004), por sua vez, resolveu utilizar recursos on-line (*blogs*) durante suas aulas de Redação IV como meio de acelerar o ritmo de produção textual, uma vez que os alunos de tal fase apresentavam certas deficiências quanto aos pré-requisitos exigidos para a fase, como domínio de redação de uma resenha.

Semanalmente, cada aluno era responsável pelos *posts* de uma matéria jornalística em seu *blog*. Esse continha encaminhamentos dirigidos pelo professor e a indicação, nas laterais, dos *links* para o *blog* dos outros alunos. Além de postar a matéria, cada estudante podia (não era exigência da disciplina) fazer comentários quanto a estrutura textual e o conteúdo material produzido pelos seus pares, assim como postar pesquisas diversas sobre o assunto da aula, trabalhos de outras disciplinas do curso e textos variados (LAURINDO, 2004).

Na avaliação de Laurindo (2004, p. 6-7), a utilização de *blogs* ofereceu “a oportunidade de conhecer sistematicamente o nível de produção textual dos pares, todos submetidos às mesmas rotinas produtivas”. Além disso, permitiu a “democratização das correções e comentários, criou-se um ambiente de aprendizado mútuo, onde a proposta de ensino-aprendizagem conjunto, identificando-se falhas e qualidades uns dos outros, favorecia a um e ao grupo.”

Em 2007, a Universidade de Santa Amaro<sup>7</sup> (Unisa), em São Paulo, passou a ofertar o curso de jornalismo na modalidade semipresencial, sendo parte das disciplinas da grade curricular ministradas presencialmente e, a outra parte, a distância, via *Web*. Entre as disciplinas ofertadas a distância está: Comunicação e Expressão; Teoria da Comunicação; Filosofia; Organização Política do Brasil; História da Arte; Metodologia Científica; Comunicação Comparada; Antropologia; Economia; Cultura Brasileira; Sociologia Geral e Psicologia Geral (UNISA, 2007).

Como se percebe, as disciplinas ofertadas via *Web* são disciplinas teóricas, que não exigem prática de laboratório. Aquelas que exigem aulas práticas continuam sendo ofertadas presencialmente, pela menos na Unisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência é que, em poucos anos, dificilmente se terá um curso totalmente presencial. Incentivados pela Portaria n. 4.059, assim como pelo desenvolvimento tecnológico e a demanda por tal modalidade de ensino, muitas escolas de comunicação social ou mesmo professores isoladamente, utilizarão as novas tecnologias como suporte ao processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, em breve, muitos cursos de Jornalismo estejam ofertando disciplinas através da combinação de meios tradicionais de educação a distância, recursos on-line e encontros presenciais.

Por enquanto, o ensino superior de Jornalismo totalmente a distância é inviável, uma vez que a grade curricular de tal campo de estudo prevê disciplinas práticas que dificilmente podem ser ensinadas ou aprendidas por métodos a distância.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. 1999. Disponível em: <[www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm](http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm)>. Acesso em: 8 set. 2006.
- ARANT, Morgan David, Jr. **Going Online To teach journalism and Mass communication**. 1996. Disponível em: <[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/b4/68.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/b4/68.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2007.
- BARCELLOS, Zanei Ramos. **Jornal real, Redação virtual, aulas semipresenciais: uma experiência bem-sucedida na PUCPR**. IN: **ENDECOM 2006 – FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA QUALIDADE DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO**, São Paulo, 11 a 13 de maio de 2006. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/19333/1/ZaneiRamosBarcellos.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2007.

7 Segundo informações disponibilizadas no site da universidade (<http://www.unisa.br>), as disciplinas ofertadas na modalidade a distância seguem as normas estabelecidas pela Portaria n. 4.059/04. Além do curso de jornalismo, a instituição oferece mais 21 cursos na modalidade semipresencial.

BIERHOFF, Jan; SCHMIDT; Mogens. Prefácio. In: BIERHOFF, Jan; SCHMIDT; Mogens (Edit.) **European Journalism Training in Transition the inside view**. European Journalism Centre: Maastricht, the Netherlands, 1997. Disponível em: <<http://www.ejc.nl/pdf/pub/jt.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei N. 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 10 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, p. 18 e 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 34.

CALDAS, Graça; GONÇALVES, Elisabeth. Ensino de Jornalismo: cenário e perspectivas. IN: **ENDECOM 2006 – FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA QUALIDADE DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO**, São Paulo, 11 a 13 de maio de 2006. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/19324/1/GracaCaldas.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2007.

CUNHA, Paulo; et al. Ensino do jornalismo na web: um case sobre o uso de ambientes virtuais. IN: **V CONGRESO IBEROAMERICANO DE PERIODISMO EN INTERNET**, Salvador-Bahia, 24 e 25 nov. de 2004. Disponível em: <<http://www.espacioblog.com/myfiles/ciberperiodismo/AIAPI%202004%20Paulo%20Cunha%20et%20all.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

DE BURGH, Hugo (Ed.). **Making Journalists: Diverse models, Global Issues**. London: Routledge, 2005, 296 p.

DIAS, Osni. Vitorino Prata Castelo Branco: a trajetória de um pioneiro do ensino de jornalismo na memória das filhas Beatriz e Leonor. **Revista PJ:BR**, n. 3, 1º. sem. 2004. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/reproducoes\\_vitorino.pdf](http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/reproducoes_vitorino.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2007.

**EDUCAÇÃO a distância cresce 571% entre cursos superiores, diz Censo. UOL**. São Paulo, 19 dez. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2007/12/19/ult105u6101.jhtm>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

FIDALGO, António. O ensino de jornalismo no e para o século XXI. IN: **CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE JORNALISMO E INTERNET**, Coimbra, 28 e 29 de março de 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-ensino-jornalismo-internet.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

INEP. **Educação Superior: Cursos e instituições**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm>>. Acesso em: 07 fev. 2007.

INEP. **Sinopse da Educação Superior - 2005**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse\\_2005.zip](http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse_2005.zip)>. Acesso em: 28 jan. 2007.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO. **Instituições de ensino superior credenciadas para programas de educação a distância**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <val.schmitt@gmail.com> em 13 fev. 2007.

KOBAYASHI, Elisabete Mayumy. **Vitorino Prata Castelo Branco: pioneiro no ensino de jornalismo**. In: I ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 2004, Florianópolis.



- LAURINDO, Roseméri. *Weblogs no ensino de redação em curso do interior de SC e o mal-estar da mudança de paradigmas educacionais*. In: **FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO**, 2004, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.fnpi.org.br/grupos.php?det=48>>. Acesso em: 17 jan. 2007.
- MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos. Um modelo híbrido de pesquisa: a metodologia aplicada pelo GJOL. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 199-222.
- MARQUES DE MELO, José. Prefácio. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 7-16.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- MARTINS, Rubens. **Novo cenário da EAD nos cursos superiores**. 2006. Disponível em: <[http://www.forgrad.org.br/arquivo/CO\\_Palestra\\_EAD\\_FORGRAD\\_V1\\_abril-06-Rubens.ppt](http://www.forgrad.org.br/arquivo/CO_Palestra_EAD_FORGRAD_V1_abril-06-Rubens.ppt)>. Acesso em: 30 jan. 2007.
- MENDES, Mauricio Alves. **Gestão de cursos tecnológicos a distância com aplicação de laboratórios virtuais**. Florianópolis, 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro de Engenharia de produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000, p. 131-150. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501408.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria 335/2002). **Relatório**. Brasília, 2002. Relatório. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=7&id=100&Itemid=298>>. Acesso em: 30 jan. 2007.
- MORAN, José Manoel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. 2006a. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm#\\_ftn2](http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm#_ftn2)>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- MORAN, José Manoel. **O que aprendi sobre avaliação em cursos semi-presenciais**. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprendi.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- MORAN, José Manoel. **Para onde caminhamos na educação**. 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/caminhamos.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- NETTO, Édén Januário. **Universidade tecnológica**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, 25 de out. 2005.
- QUINN, Gary; TRENCH, Brian; O’SULLIVAN, John. **Training European Journalists Online: a survey a distance learning tools and practice**. Maastricht, The Netherlands: European Journalism Center, 2003. Disponível em: <<http://www.ejc.nl/pdf/pub/woc/TrainingJournalistsOnline..pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2007.



- REIS et al., Raul. Journalism at a Distance: The Oregon Experiment. In: **Journalism & Mass Communication Educator**, v. 54, n. 4, p. 14-28, 2000.
- RIBEIRO, Renato Janine. Filósofos franceses no Brasil: um depoimento. In: Carlos Benedito Martins. (Org.). **Diálogos entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2005, p. 459-464. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/openscms/export/sites/capes/download/artigos/Artigo\\_12\\_01\\_06.pdf](http://www.capes.gov.br/openscms/export/sites/capes/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- ROMISZOWSKI, Alexander. Editorial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. 2, set. de 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=837&sid=22>>. Acesso em: 31 jan. 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 56, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28633.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
- UNESCO. Aprendizaje Abierto y a Distancia: perspectivas y consideraciones políticas. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752So.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2007.
- UNISA. **Curso de Jornalismo**. Disponível em: <<http://www.unisa.br/graduacao/humanas/jorna/semipresencial.shtml>>. Acesso em: 24 jan. 2007.
- VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth. **A universidade virtual no Brasil: os números do ensino superior a distância no país em 2002**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, 2003, Quito- Equador. Disponível em: <[http://www.portaldeensino.com.br/ead\\_historico.pdf](http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2007.
- WIEN, Charlotte. 2005. Defining objectivity within journalism: an overview. **Nordicom Review**, 26(2): 3-15. Disponível em: <[http://www.nordicom.gu.se/common/publ\\_pdf/222\\_wien.pdf](http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/222_wien.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2007.

Recebimento em:	27/08/2007
Aceite em:	27/02/2008



# Jogos, brincadeiras e violência: experiência de adolescentes privados de liberdade<sup>1</sup>

Sonia Cristina de Oliveira<sup>2</sup>  
Cleomar Ferreira Gomes<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo discute a respeito de jogos, brincadeiras, adolescência e violência do adolescente infrator, e inclui análise a respeito da violência materializada por eles. A pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo de caso etnográfico, foi realizada em Cuiabá/MT no Centro Socioeducativo Complexo Pomeri. Utilizamos uma amostra de catorze adolescentes do sexo masculino. Para coleta de dados fizemos uso de observações, entrevistas e leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento. Constatamos que os sujeitos brincam muito na sua clausura e de diferentes formas. É um convite á reflexão sobre adolescência, violência e ludicidade vivenciada por esses atores sociais.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Adolescência. Violência.

## Abstract

This article argues regarding games, tricks, adolescence and violence of the adolescent infractor, and includes analysis regarding the violence materialized for them. The research of qualitative boarding, with study of ethnographic case, was carried through in Cuiabá/MT in the Center Complex Socioeducative Pomeri. We use a sample of fourteen adolescent of the masculine sex. For collection of data we made use of comments, interviews and official document reading of the attendance proposal. We evidence that the citizens play very in its confinement and of different forms. We evidence that the citizens play very in its confinement and of different forms. It is an invitation the reflection on adolescence, violence and playfully lived deeply for these social actors.

**Keywords:** Trick. Adolescence. Violence.

- 
- 1 Este artigo é parte de nossa dissertação intitulada - Entre idas e vindas: estudo da ludicidade de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/MT, orientada pelo professor doutor Cleomar Ferreira Gomes, em novembro de 2006.
  - 2 Mestre, Docente no Curso de Direito da Universidade de Cuiabá – UNIC e Psicóloga no Estado de Mato Grosso. [oliveira.sonia@terra.com.br](mailto:oliveira.sonia@terra.com.br)
  3. Doutor, Professor-pesquisador da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. [gomescleo@ufmt.br](mailto:gomescleo@ufmt.br)

É tarefa difícil tentar definir o jogo ou, talvez, optar por uma abordagem. As diferenças que são estabelecidas por diversos autores possuem fundamentos diferentes. Os pesquisadores, aparentemente, não conseguem palavras que dêem conta das explicações e tão pouco converge em suas idéias. Entretanto, de acordo com a pesquisa de Gomes (2001), essas definições, para crianças, são mais claras, conforme explicou um menino de nove anos “brinquedo é o objeto como a boneca, o carrinho, e a brincadeira é o que a gente faz com esses objetos [...] é simples de entender”. Parece que as crianças possuem as respostas que vários autores buscam há muito tempo.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são usados de forma confusa, assinalando a imprecisão de sua conceituação. Autores (Bomtempo & Hussem, 1996; Brougère, 1995, Kishimoto, 1994, entre outros) revelam a dificuldade existente no definir os termos. Segundo Kishimoto (2001, p.16), é com Brougère e Henriot que começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo. Conforme a autora, mais recentemente Christie (1991) discute as características do jogo infantil, elaborando critérios para identificar traços que os distinguam.

O jogo pode ser entendido das formas mais variadas, à medida em que existem diferentes tipos de jogos: políticos, de adultos, de crianças, futebol e outros. Esses jogos, embora tenham a mesma denominação, possuem especificidades, hábeis a distingui-los uns dos outros. Esta variedade de fenômenos identificados como jogo está a demonstrar a dificuldade em defini-lo, tanto reforçada, ainda, pela existência de materiais lúdicos que são chamados tanto de jogo quanto de brinquedos.

De acordo com Brougère (1998), existem três níveis de diferenciações, o que permite evitar certas confusões. No primeiro nível o jogo pode ser visto como resultado de um sistema lingüístico, logo, assume a imagem e o sentido que cada sociedade atribui de acordo com o lugar e o tempo. No segundo nível, refere-se a um sistema de regras: o jogo subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, são as regras do jogo que distinguem o uso do mesmo objeto para jogos diferentes. Significa que, quando alguém joga, está executando as regras e, concomitantemente, participando de uma atividade lúdica, e por fim, o último nível, que se refere ao jogo como objeto. Esses três níveis permitem uma compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam.

No entanto, o termo brinquedo, de acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p. 286), pode abarcar vários significados: “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças, brincadeira, divertimento, passatempo”. Percebe-se uma falta de discriminação entre o objeto e a ação relacionada com o termo.

O brinquedo poderia ser associado ao terceiro nível, entretanto este termo é bem específico. O brinquedo supõe uma relação com a infância, ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização e não parece definido por uma função precisa, trata-se, antes de tudo, de objeto que a criança manipula livremente.

Sem estar condicionado às regras é rico de significados que permitem compreender determinada cultura, possui uma dimensão social e desencadeia a brincadeira.

Os brinquedos contêm sempre uma referência ao tempo de infância do adulto, com representações veiculadas pela memória e pela imaginação. Enquanto objetos são sempre suportes de brincadeira. Esta é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Assim, brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com criança e não se confundem com o jogo.

Assim, o termo brinquedo é entendido também como objeto suporte de brincadeira e a esta como a descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas. A brincadeira é livre, não determinada. É uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. Ela escapa a qualquer função precisa e é, talvez, esse fato que a define em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade, conforme gosta de sentenciar o sociólogo francês Gilles Brougère.

As brincadeiras não são algo que nascem espontaneamente com os indivíduos e naturalmente se desenvolve, mas, é uma dinâmica interna do indivíduo, uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem.

Este trabalho assumiu o aporte teórico dos estudos realizados no âmbito das teorias que investigam o jogo numa perspectiva histórica e cultural, por autores como Huizinga (1996), Brougère (1995, 1998, 2004), Château (1987), Benjamin (1984) e Caillois (1990). Esses autores teorizam sobre a relevância de compreender o jogo, a brincadeira como uma ação que necessita de aprendizagem dotada de significações, a partir da vivência na cultura.

Considerando essas premissas abordadas, este trabalho investigou a ludicidade de um grupo de adolescentes internos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

## A PESQUISA

A pesquisa envolveu catorze adolescentes do sexo masculino com idade entre quinze e dezoito anos que cometeram infrações, e cumprem medida socioeducativa de internação.

O local de coleta dos dados empíricos, no período compreendido entre janeiro e maio de 2006, foi o Centro Sócio-educativo “Complexo Pomeri” em Cuiabá/MT, antiga “Fazendinha”.

Para compreender as questões da pesquisa, optamos por uma investigação de abordagem qualitativa, com estudo de caso etnográfico da ludicidade presente na vida dos sujeitos, assim, houve uma delimitação com um grupo numa instituição com ênfase na investigação da ludicidade. Para uso dessa metodologia nos aportamos nos referenciais de André (2002, 2004). Na eleição dos métodos de coleta de dados

e análise, tivemos também como balizador Ludke (1986) e fizemos uso de observações, entrevistas e de leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes.

Conhecemos no início da observação, a rotina da instituição, e constatamos que havia dois tipos de público: um composto pelos adolescentes de cumprimento de medida de internação, outro pelos que ficam presos, aguardando a sentença do juizado. A pesquisa envolveu apenas os adolescentes de internação.

Para proceder à tarefa de análise dos dados, no primeiro momento, foi realizada uma organização prévia de todo o material incluindo as observações, a transcrição, na íntegra, das entrevistas gravadas, as anotações feitas num diário pessoal de campo em situações de recreações, nas aulas de educação física e, alguns momentos, nas atividades de sala.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas fazendo uma assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos nem dos sentidos “dados” pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimentos, que passaram a ser o principal conteúdo da análise. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo agrupado em temas e tendências.

Na análise, procuramos levar em conta todos os relatos dos sujeitos, dando atenção especial àqueles temas que foram sendo repetidos em outras entrevistas e corroborados com observações. Fizemos uso, também, de descrição, intuição, inferências e compreensão da presença do fenômeno na vida e no cotidiano dos sujeitos. Nesse processo, os conteúdos das entrevistas foram delineados, e os temas sendo emersos e organizados em depoimentos.

## RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa revelou que os adolescentes infratores que ficam numa “ciranda” de ir-e-vir para a “prisão” brincam muito na instituição, ou seja, brincam muito mais quando presos do que soltos, conforme enfatiza esse sujeito. *Na rua eu não brincava [...] na rua eu não brinco, aqui dentro que eu brinco.*

Igualmente, as brincadeiras de infância, tais como Cabra-cega, Esconde-esconde, brincadeiras de faz-de-conta (fingir) e escorregar no chão molhado estão presentes no interior da cela/quarto dos sujeitos, integrando o divertimento em seu cotidiano.

Em relação aos jogos manifestados, os vivenciados na rua, têm sua predominância em festas, fliperamas, futebol e sinuca, são representações do mundo adulto e próprio da idade da amostra. No entanto, os vivenciados principalmente na cela/quarto demonstram um lado infantil, representado por brincadeiras ligadas à infância e citadas por eles como parte de seus divertimentos quando crianças.

Os sujeitos revelam que os divertimentos: zoar dos colegas, fazer bagunça/barulho, luta de boxe, jogar baralho, zoar com os orientadores, brincar de damas, cabra-cega, *tacar* fogo em colchões, jogar bola, brincadeiras de faz-de-conta (fingir), dominó, pega-pega, esconde-esconde, natação, xadrez, bozó, vôlei, jogo de palito e dança são muito comuns e freqüentes na instituição.

Ainda no que tange aos jogos e brincadeiras prediletas, um aspecto digno de menção na amostra se refere ao divertimento preferido dos sujeitos: desencadear rebelião na unidade, o que vai constituir evento de extremo prazer, como aparece nesses fragmentos de entrevistas:

[...] eu gosto muito de estourá uma rebelião, isso é divertido, a gente fica tudo solto, a cadeia é nossa, nós comanda, fecha tudo, o portão é tudo nosso, nós anda pra lá e pra cá, vamos pra tudo que é canto, só bagunça mesmo, todo mundo fazendo bagunça, eu também quero fazê e todo mundo sai quebrando tudo, eu saio quebrando também [...] esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente, igual eu mesmo, não fujo porque estou perto de ir embora,, já cumpri a cadeia já ... (E. 17 anos).

Entretanto, o jogo é uma atividade que combina em si as idéias de limite, liberdade e invenção, segundo Caillois (1990), todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo. Esse pensamento se coaduna também com o pensamento de Huizinga (1986) no atinente as regras.

De acordo com o relato dos sujeitos, a rebelião é um momento “divertido”. Mas pode-se constatar que é uma “brincadeira” que não possui limites, e constitui um momento de violência na instituição, pois, conforme fala dos sujeitos, saem “quebrando tudo”, e isso significa também violência contra quem quiser detê-los.

Com base nos estudos de autores como Caillois (1990), Huizinga (1996), Brougère (1995) e Château (1987), pode-se inferir que a rebelião não é um divertimento, pois se distancia das qualidades do jogo, tendente a ser uma atividade “delimitada”, “regulamentada” e “fictícia”, conforme pontua Caillois (1990). Igualmente não se afina com o do pensamento de Huizinga (1996), para quem o jogo se circunscreve em limites de tempo e de espaço.

O trabalho de Brougère (1995) aponta que a brincadeira é uma confrontação com a cultura e discute a brincadeira de guerra utilizada pelas crianças, sinalizando que não existe nada de errado na brincadeira de faz-de-conta com conteúdos que são parte de sua história: até mesmo a guerra, afinal não é preciso fazer uma pesquisa histórica profunda para compreender a contribuição da guerra e da violência em nossa civilização. Nossa sociedade é fruto de constantes confrontos, desde a Antigüidade.

A guerra aparece como um tema importante nas brincadeiras, o que não quer dizer que ela seja violenta. Mas a passagem do mundo de faz-de-conta para a ação é o fim da brincadeira. Pois a brincadeira deve ser uma experiência com riscos controlados e limitados, além do fato de poder passar pela experiência da violência sem sofrer



suas conseqüências, pois, no entender de Brougère (1995, p. 80) “onde há violência real não existe mais brincadeira”.

Em seu trabalho “os jogos e os homens”, Caillois (1990), discute que o jogo somente pode satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições delimitadas e ideais, exatamente as que as regras do jogo propõem para cada caso. Em outras palavras, entregues a si mesmas, de forma frenética e ruínosa com todos os instintos, essas pulsões elementares teriam de conduzir a conseqüências que ferem mortalmente. Para o autor, o jogo, contaminado com a vida, pode corromper e arruinar sua natureza própria.

No caso dos sujeitos, seus depoimentos a respeito da rebelião estão contaminados com o desejo de diversão, de fuga e, nos parece, de afirmação na instituição. São momentos em que ocorrem desde a agressão corporal até a morte de fato.

Na rebelião desencadeada pelos sujeitos, a interpretação de personagens é fator muito marcante percebido nos depoimentos: ora fazem a vez de palhaços, ora de super-heróis, representados papéis em que imprimem extrema violência. No entanto, um aspecto que nessa situação não é possível dar conta é o de responder se, nesse momento, eles dissimulam personagens ou, de fato, liberam o verdadeiro jeito de ser de cada um.

Ao tomarmos a referência de Château (1987) o autor discute que os jogos são uma forma de conhecer as tendências ocultas dos sujeitos, estando igualmente relacionados com a cultura.

Outro aspecto percebido na rebelião, diferente do que se pensa no senso comum, é que as rebeliões são desencadeadas para fugas. Contudo, os dados revelam que nem sempre possuem motivação para fugas em suas rebeliões, pois o sentimento, o desejo de encenar personagens, de desestabilizar o ambiente é muito forte. Testemunha-o este relato:

[...] esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente igual eu mesmo não fujo porque estou perto de ir embora já cumpri a cadeia já ... (E. 17 anos)

Os sujeitos têm grandes interesses em jogos de destruição e de arrebatamento, as rebeliões são momentos para eles de intensa criação, invenção e feitura de “prese-padas”, termo de que se socorrem em algumas falas.

A rebelião, considerada “jogo” pelos sujeitos, é uma atividade em que está presente muita desordem no ambiente, destruição de objetos e comportamentos fertilizados de muita violência. No entanto, é vivenciada como um momento de “divertimento” e prazer pelos atores envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, a discussão que Château (1987) faz em seus estudos é muito significativa. Para ele, no jogo, a criança mostra sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade e reflete seus desejos secretos, até mesmo de crueldade. Isso significa que o jogo serve para conhecer a criança, pode ser revelador de tendên-

cias ocultas, como também pode se dar pelo simples fato de a criança querer brincar e ocupar seu tempo. Ressalta ele: “não acreditamos que se deva apelar sempre para tendências ocultas” (CHÂTEAU, 1987, p. 100).

Em alguns depoimentos, os sujeitos relatam, com satisfação estampada, a destruição como marca de seus momentos de êxtase. No entender de Château (1987), ao invés de resolverem um problema pela via da ordem e de comportamentos aceitáveis socialmente, os sujeitos, na ânsia de sair da cela/quarto, desembocam acirradas destruições para chamar a atenção e resolver seu problema.

Segundo o autor, os jogos de destruição procedem de um desejo de se afirmar. No fato de apelarem para comportamentos inferiores, também se afinam com os jogos de desordem. Seja exemplo, quebrar, com uma vara, os galhos altos de uma planta. Para o adulto, pode significar o mostrar uma habilidade, no entanto o simples fato de destruir dá satisfação, ainda que de nível inferior. Quebrar um objeto, jogar pedras em vidraças, derrubar um monte de feno são comportamentos ambíguos, que, aliado ao desejo de mostrar habilidade e à satisfação de triunfar, mostram um prazer de simplesmente destruir, de sobressair pela destruição, deixando uma marca pessoal nas coisas (CHÂTEAU, 1987, p. 100).

No pensar dele, é inegável um componente de prazer resultante da destruição, visto que esses jogos mascaram sempre o papel de revide contra o adulto. Às vezes, esse revide não é contra o adulto, mas contra outra criança, como aquela que, logo depois de ser repreendida pelo adulto ou pelo mais velho, vai destruir o castelo de areia da outra. Isso a engrandece a seus próprios olhos.

Este estudo nos possibilita compreender um pouco os dados revelados pelos sujeitos, que falam, com prazer e alegria, do quebrar e destruir coisas. Conforme entendimento do próprio autor, isso pode significar uma forma de externar suas tendências ocultas, partindo do princípio que o jogo revela desejos secretos e afirma a personalidade do sujeito. Bem como, analisando de outra perspectiva, colocando-se no lugar desses sujeitos que estão presos, a desordem e a destruição podem ser uma forma de revide à instituição e à sociedade.

A violência tem se constituído em elemento de preocupação da humanidade, na busca de compreender o que causa tipos e seqüelas desse fenômeno multicausal tão complexo, e que se agrava de tempos em tempo, por força de ideologias: religiosas, políticas, científicas, morais que se imbricam na cultura de dada sociedade. Enfim são determinados fatores que surgem em momentos históricos distintos. Assim, ela não pode ser compreendida sem uma análise do componente social e dos conflitos da humanidade.

A violência faz parte das ações humanas, constitui fenômeno socialmente construído e que, portanto, qualquer tentativa de combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma história de vida das pessoas envolvidas. Pois longe de ser aquela idéia estática de abuso da força física, está alojada e permeia as estruturas políticas, econômicas, sociais, psicológicas e comportamentais do ser humano, pois ela não

é isolada e se torna, até mesmo, tarefa difícil conceituá-la. Sua natureza dupla de se materializar, como se pode constatar pelas diferentes abordagens dos autores, abrange tanto a agressividade expressa sob a forma de violência, como aquela revelada na cooperação, que sistematizou organizações tribais, povoados, cidades e nações.

A violência é de tal monta que seria muito difícil compreendê-la no seu todo. Ela aparece na literatura, revestindo-se de diversos matizes. No entanto, de acordo com Odália (1983, p. 30), “o ato rotineiro e contumaz da desigualdade, das diferenças entre os homens, permitindo que alguns usufruam, à saciedade, o que para a grande maioria é negado, é uma forma de violência”.

Para o autor, as violências estão relacionadas com as desigualdades, com as diferenças, com o fato de uns terem tanto, e outros nada. Nossa sociedade, de forma muito explícita e aliada a um regime político desumano, tenta “passar”, de todas as formas, que as diferenças fazem parte de um processo normal, ignorando os fatos históricos, políticos e sociais.

Os sujeitos da pesquisa em apreço são atores sociais, desfavorecidos quanto aos fatores sócio-econômicos, aos cognitivos (escolaridade atrasada), ao afeto às relações estabelecidas com os outros. Os sujeitos revelam que pouco brincaram na infância, interrompida pelo cometimento e envolvimento de atos infracionais. Igualmente, denunciam que a ociosidade é fator negativo na medida socioeducativa de internação. Particularmente, para esses sujeitos deste trabalho é um dos fatores desencadeadores de rebelião na instituição conforme apreendidos nos relatos.

As rebeliões desencadeadas, na trilha dos depoimentos, nem sempre expressam desejos de fuga da cadeia, mas, sim, de desordem, destruição e arrebatamento.

Nos estudos de Château (1987), os jogos de regras arbitrárias, isto é, aqueles em que os sujeitos criam suas próprias regras, somados aos de destruição, são presentes ainda no adulto. Em outra perspectiva, analisando ainda o fenômeno da rebelião, para o autor (op. cit. p. 22), “o mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias”. O jogo no pensar desse autor vai além do mero divertimento, o jogo com uso do corpo, permite a preparação para algo futuro na vida.

No caso em análise, os sujeitos estão encelados, sem perspectiva, em sua grande maioria sem projetos de vida, ou diria Bauman (2005), “fora da cadeia de produção”. Assim, estão se preparando com o jogo para quê? Talvez por não possuírem clareza de seu futuro, por desconhecê-lo e temerem acabam se tornando sujeitos heteróclitos e que se lançam num desconhecido, numa vida de violência, de desrespeito e desmando com toda ausência de regras possíveis.

Eles anseiam por liberdade, mas, quando soltos, à luz dos depoimentos, voltam à vida de miserabilidade, sem estudo, sem emprego e, algumas vezes, sem uma família para dar-lhe apoio, em condições de suprir suas necessidades mais básicas. A sociedade, aqui fora, não os reconhece mais como integrantes de uma vida normal. São indivíduos sitiados em sua própria exclusão.

As rebeliões na experiência dos sujeitos de fato constituem em momentos de extrema brincadeira, alegria e prazer para eles. São momentos diríamos de sonho, de liberdade, de ser compreendido, de a instituição perceber que eles estão insatisfeitos. No entanto, pensamos que, embora os adolescentes considerem a rebelião momentos de brincadeiras, coadunamos com os autores no sentido de que quando existe a agressividade de fato, deixa de ser brincadeira.

## ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Em nossa cultura ocidental, perscrutando o olhar do adulto, o adolescente é um sujeito em conflito, com significado negativo de “problemas”. Mas é preciso considerar dois aspectos. Primeiro, que nem todo adolescente demonstra, em suas relações, conflitos. Nesta acepção, Becker (2003, p. 52) “existem diversas formas de experimentar a adolescência, [...] é possível atravessá-la sem qualquer conflito”. No entanto, segundo aspecto para o autor os conflitos e as rupturas são necessários para as transformações ideológicas.

Para esse autor, na tentativa de compreender esse sujeito, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo e com as pessoas, é importante olhar para ele numa perspectiva mais ampla, que inclua não somente as transformações biológicas e psicológicas, de importância essencial, mas também considere o contexto no qual ele está inserido. Diríamos que o adolescente possui muito em comum, mas cada um tem da mesma forma, um comportamento próprio, determinado pelo meio em que vive e pelas suas experiências interiores.

Com essa lente teórica a respeito das características dessa idade, é possível analisarmos as dificuldades e crises emocionais que os adolescentes enfrentam para sobressair e firmar-se num mundo criado pelo adulto, que hoje os responsabiliza pela violência, sem perceberem que esse sujeito é fruto da educação deles.

Atualmente não se oferece para o adolescente um modelo ético de vida no trabalho e na política. Assim, a questão da adolescência e da violência no mundo atual não pode ser analisada como fenômeno isolado. É preciso compreender o contexto social, cultural, político e econômico que influenciam as características psicológicas e, notadamente, a construção de sua identidade pessoal.

O adolescente hoje presencia um mundo sem definições políticas claras, um contexto econômico que priva grande parte desses jovens das necessidades básicas de sobrevivência, sem referências para sua identificação tão necessária. Maakaroun (2002) por este fato, ora assumem identidade de futilidades, ora assumem os aspectos mais negativos e contraditórios da civilização, identificando-se com as personalidades mais doentes do planeta. Ao estudarmos o adolescente, suas crises, suas contradições, e a violência em que, às vezes, ele se envolve, é preciso vê-lo no contexto de em que está inserido.

A violência, para alguns, tem sido uma forma de manifestar sua indignação e protesto pela miserabilidade que o sistema impõe para grande parte desses sujeitos que não possuem suas necessidades básicas de sobrevivência supridas, notadamente em alimentação, saúde, escola e lazer. Mas, por igual, é necessário considerar a violência em seus aspectos inconscientes e históricos que perpassa por todas as camadas sociais, independente das condições financeiras.

Esse adolescente que se envolve em atos infracionais, coerente com os teóricos percorridos, entendemos que um ser que joga. Consequentemente ele aprende jogando e joga pelo simples prazer que este lhe proporciona.

Para Kishimoto (1996), as brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos. Esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e para a aquisição de habilidades sociais.

O jogo é uma atividade criadora de significados, um propulsor da cultura, um exercício de criatividade. Por este fato, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos distintos.

O jogo e a brincadeira são por si sós, uma situação de aprendizagem capaz de estimular o desenvolvimento, a moralidade, o controle de impulsos, a obediência de regras e outros aspectos do desenvolvimento, dessa forma acreditamos que uma proposta com mais atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seria muito significativa. .

De acordo com Château (1987), o jogo possui caráter pedagógico; exercita a inteligência; dá flexibilidade e vigor. O jogo é uma coisa séria, indo além de mero divertimento na vida das pessoas.

E na pesquisa os sujeitos revelam que brincam muito, incluindo a brincadeira de faz de conta, pois a característica da imaginação é uma das grandes diferenças da brincadeira humana e animal. São capazes de manifestar certa sensibilidade, percepção de regras, limites e convivência quando jogam — características essas tão necessárias na existência humana.

Isso significa analisar a luz de teorias quem são esses sujeitos que por traz de tanta violência protagonizada no cenário nacional são capazes de brincar, e se encantar com brincadeiras simples e infantis.

A experiência desses sujeitos aponta caminhos que devem ir muito além da acirradas discussões focadas em questões de punição e segurança, desvinculado de um projeto de educação, saúde, e outras condições mínimas de sobrevivência para esses sujeitos. Igualmente, projetos de cidadania, convivência, ética para todas as camadas da sociedade para se repensar as questões de limites e educação para todos.

A educação precisa investir nesses sujeitos com seriedade e projetos que contemplem suas características e singularidades. Pois eles brincam com a violência, e a torna uma coisa banal em suas vidas. Coerente com o significado de aqui e agora vividos por eles, pois são sujeitos que na sua experiência estão sempre mais próximos do morrer do que viver.

O resultado desta pesquisa atendeu ao objetivo de investigar a ludicidade na clausura, desvelando que eles brincam e muito e de diversas formas. Eles são capazes de criar e de inventar com o intuito de diversão e, até mesmo de passar o tempo. O resultado nos leva a inferir que é preciso se investigar melhor e com maior abrangência esse fenômeno do cotidiano desses adolescentes, pois além de ser um aspecto que merece uma menção da vida deles, é preciso que se proponha trabalho de educação que contemple a ludicidade de fato como uma estratégia de inclusão social.

Por fim, qualquer projeto que deixe de abarcar a importância da ludicidade na educação desses sujeitos, conforme revelou a pesquisa, bem como de estimular a razão de sua existência, a esperança e questões relacionais que envolvam respeito, ética — cidadania de fato —, parece fadado ao fracasso nos dias atuais.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC: 1981.
- ABREU, S. F. A. Escola de criminologia de São Paulo: Fundamentos de sua criação e implantação. São Paulo: **Revista do IMESC**, ano 5, n.3, p. 17-18, 1982.
- ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. **A Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 11ª ed. São Paulo: Atica, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BECKER, D. **O que é adolescência?**. 13ª ed. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2003.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R; S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMARGO, L. O. de L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CAMARGO, M. M; JUNIOR, C. R. O; MEDEIROS, O. A. A importância dos jogos no processo educacional. **Revista Virtual EFartigos**, (16), 2004). Disponível em <http://www.Efartigos.hpg.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2005.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- ELIOMAR, I.B. FADINI, L. F. C. G. **O brincar e o pensar**. Revista do professor, Porto Alegre, v.21, n.81, p.11-15, jan.mar. 2005.
- FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.
- FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 14ª ed. Porto Alegre: 2006.
- GEERTZ, C. A **interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, C. F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade**. Tese de doutorado, São Paulo: FeUSP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes. In: *Imaginário do medo e cultura da violência*. Niterói: Editora Intertexto, 2004.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames, e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad livros, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- Knobel, M. A Síndrome da adolescência normal. In: Aberastury, A; Knobel, M. **A adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Atica, 2002.
- LORENZ, K. **A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LORENZ, K. **A agressão: uma história do mal**. Lisboa: Moraes, 1974.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. .A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, N. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.
- OLIVEIRA, S. C. A **abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições**. 2005, Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 18/07/2005. Acesso em: 26 set. 2005.
- MAAKAROUN, Ma de F. *Violência e adolescência*. In: COSTA, M C. e SOUZA, R P. **Adolescência: aspectos clínicos e psicossociais**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- MOREIRA, W.W. **Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa**. R. brás. CI e M. 2003; 11(3): 85-90. Disponível em [http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/11/11%20-%203/c\\_11\\_3\\_13.pdf](http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/11/11%20-%203/c_11_3_13.pdf). Acesso em: 30 de set. 2005.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, S. C. **Ludicidade e Adolescência**. Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 27/09/2005. Acesso em: 26 nov. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Corpo e violência**. Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 27/01/2006. Acesso em: 26 fev. 2006.



ODALIA, N. **O que é violência**. Coleção Primeiros Passos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

**REVISTA NOVA ESCOLA**, Grandes pensadores. A história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. São Paulo: Abril, edição especial, dezembro, 2004.

ROSA, M. **Psicologia evolutiva**. vol III 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST, 1994.

Recebimento em:	03/09/2007
Aceite em:	14/02/2008





## Educação e Psicologia



# Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico

Laura Câmara LIMA

## Resumo

O objetivo deste artigo é trazer informações a respeito da perspectiva pragmatista e do método estatístico que fundamentam o programa Alceste. Nesse modelo, sujeito, objeto e representação constroem-se uns aos outros, gerando formas lexicais no decorrer do processo. O método permitiu a elaboração de um programa capaz de examinar essas formas lexicais, rastreando os vestígios da atividade dos sujeitos enunciadore que aparecem, sob a forma de lugares insistentes ou mundos lexicais, em torno de fundos tópicos. Mapeando esses mundos lexicais, o Alceste fornece aos cientistas sociais meios suficientes para que compreendam posições relativas e tensões estabelecidas entre os sujeitos enunciadore.

**Palavras-chave:** Método Alceste. Análise pragmática. Mundos lexicais. Sujeito enunciadore.

## Abstract

The objective of this paper is to reveal relevant information about the pragmatist perspective as well as about the statistic method, which underpin the Alceste Program. In accordance with such perspective, subject, object and representation intrinsically interrelate, generating, in turn, lexical forms during this process. This method allowed the lexical forms just mentioned tracking the traces of the activity developed by the subject of enunciation, which emerges as insistent places or lexical worlds, around topic grounds. Through the mapping of these lexical worlds Alceste provides to the social psychologist the necessary means to understand the relative position and the existent tensions between subjects of enunciation.

**Keywords:** Alcest method. Pragmatic analysis. Topic grounds. Lexical worlds. Subject of enunciation.

## Introdução

O programa “Alceste” de análise textual informatizada e automatizada é bastante conhecido de um certo grupo de pesquisadores em Ciências Sociais. São eles franceses, brasileiros e estudiosos de outras procedências, muitos dos quais psicólogos sociais que se servem da Teoria das Representações Sociais e trabalham nos domínios da saúde, da educação, do esporte, da cultura, do lazer, do imaginário, do trabalho, da política.

Apesar de ser mais comumente usado como instrumento analítico no contexto de pesquisas científicas, o programa também pode servir a outros fins, tais como pesquisas de *marketing* e estratégias de comunicação. Ademais, todos os tipos de documentos, provindos das mais variadas origens e tendo os mais diferentes estilos, podem ser analisados sem restrição. Geralmente os textos estudados procedem de livros, dicionários, revistas especializadas, meios de comunicação de massa, entrevistas, testemunhos, listas ou grupamentos de palavras obtidas por associação livre.

Apesar da forte difusão e da boa reputação das quais o programa dispõe, nem todos os usuários conhecem devidamente a teoria semiológica e o método estatístico que o fundamentam, sendo incapazes de compreender mais amplamente as análises feitas por seu intermédio e de interpretar de modo mais consistente os resultados obtidos com o seu emprego. Essa lacuna ocorre em função de os escritos de Max Reinert, o inventor do método, serem pouco divulgados, o que justifica o acesso limitado a tais fontes e o fato de esses mesmos usuários ignorarem que, além de estatístico, ele é também semiólogo, conhecedor de Filosofia e de Psicanálise.

A finalidade deste artigo é estreitar essa carência, explicando os conceitos da pragmática elaborada por Reinert e esclarecendo os fundamentos do seu método, posto em prática através do algoritmo do programa de análise textual que ele próprio batizou de “Alceste” (*Análise dos lexemas co-ocorrentes num conjunto de segmentos de texto*).

## Conceitos de base da perspectiva pragmatista

A semiologia<sup>1</sup> desenvolvida por Max Reinert inspira-se principalmente em dois paradigmas teóricos: a Psicanálise de Jacques Lacan (1901-1981) e a Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). A exemplo desses dois, Reinert (2001) também funda a sua perspectiva *pragmatista* sobre um paradigma triádico. Para ele, a noção de *representamem* definida por Peirce (1978, p. 117): “[1.541] [...] o sujeito de uma

1 Neste texto, os termos semiologia e semiótica serão usados como sinônimos, pois uma discussão sobre as definições desses conceitos fugiria aos objetivos do artigo. Ao leitor interessado em aprofundar-se na questão recomenda-se, por exemplo: NÖTH, W. Semiótica e semiologia: os conceitos e as tradições. Com Ciência, Revista Eletrônica de jornalismo científico, localizada na seguinte página web: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&cdicao=11&cid=82>>. Acesso em: abril2008.

relação triádica, com um segundo chamado seu objeto, para um terceiro chamado seu interpretante [...], está ligada à noção de *significante* estabelecida por Lacan, cuja materialidade se manifesta na elaboração que o *sujeito* faz para transformar um *signo* em outro *signo*.

Em seus artigos, Reinert não explicita como os conceitos lacanianos influenciaram suas teorizações, mas menciona duas razões que o levaram a retomar as idéias de Peirce: a) as descrições conceituais da semiótica peirciana têm uma qualidade “profundamente dinâmica”; e b) Peirce coloca em evidência o fato de o *sentido* “original” de um texto (discurso) ser inatingível (e sempre será), porque ele é, ao mesmo tempo, efêmero e mutante: efêmero por durar o ato da sua enunciação e mutante por adquirir outros *sentidos* em função das re-leituras, ao fio das atualizações.

Retomemos, então, num primeiro momento, as definições que Peirce deu aos conceitos chaves *signo*, *representamen* e *semiose*, a fim de melhor entendermos, na seqüência, o paradigma teórico elaborado por Reinert. Para tanto, lançaremos mão de trechos extraídos diretamente da coletânea de textos publicados em francês no livro *Écrits sur le signe* (PEIRCE, 1978) e traduzidos para o português (sob os meus cuidados):

[1.540] Por *signo* eu entendo tudo o que comunica uma noção definida de um objeto, de qualquer maneira que seja, uma vez que essas comunicações de pensamento nos são familiares [...] (p. 116, grifo do autor).

[...]

[2.228] Um *signo* ou *representamen* é alguma coisa que toma o lugar de alguma coisa para alguém, sob alguma relação ou de alguma maneira. Ele se endereça a alguém, isto é, cria no espírito desta pessoa um *signo* equivalente ou talvez um *signo* mais desenvolvido. Este *signo* que ele cria, chamo-o de *interpretante* do primeiro *signo*. Este *signo* toma o lugar de alguma coisa: do seu *objeto*. [...] (p. 215, grifo do autor).

[...]

[5.484] Mas por ‘semiosis’, eu entendo, ao contrário, uma ação ou influência que é ou implica a cooperação de *três* sujeitos, tais que um *signo*, seu objeto e seu interpretante, esta influência tri-relativa, não sendo de maneira nenhuma redutível às ações entre pares. [...] (p. 133, grifo do autor).

Vejamos agora como o próprio semiólogo *pragmatista* desenvolveu as definições dos conceitos de *objeto*, *signo*, *sentido*, *significação* e *semiose*, dentro do quadro teórico que concebeu e operacionalizou com o método Alceste. Lembremos que Reinert (2001a, p. 33, grifo do autor) os formulou de maneira a poder lidar com o caráter efêmero e volúvel do *signo*:

Nesta perspectiva pragmatista, o ‘objeto’ do *signo* não é um referente estático, denotado por um *signo*, separado de uma prática; objeto e *signo* estão envolvidos em um mesmo uso. Assim o objeto não se confunde com a sua aparência num *signo* particular, mas ele é *dinâmico*, do fato mesmo que ele é vivo neste uso: ele se mostra no movimento de um *sentido*. A noção de *signo*



deve então ela mesma incluir o tempo da semiose. Desta maneira, um signo não é simplesmente uma aparência, mas uma certa maneira de passar de uma aparência à outra.

Nessa semiologia, o autor trabalha com as diferentes temporalidades instauradas *pelo e no* discurso e com a multidimensionalidade do “*real*”, partindo do princípio que existem pelo menos três formas de acesso à realidade, definidas por Peirce e relativas às três categorias do conhecimento (os modos de operação do pensamento-signo que se processam na mente): primeiridade, secundidade e terceiridade. Ele considera que cada uma delas está relacionada com a produção de signos de tipos diferentes. Nessa acepção, a construção discursiva subordina-se a uma relação *sujeito-objeto* dinâmica, que mantém a troca simbólica ativa, gerando contínuas transformações nos *sujeitos* e nos *objetos* inter-relacionados.

Retomando o aspecto temporal do discurso, que havia sido apontado por Foucault (1971), Reinert afirma que “O objeto de um discurso está ele também, ao mesmo tempo, na origem do discurso, que ele provoca, e no horizonte de todo enunciado, pois falar dele não esgota o real do objeto” (p. 33). E acrescenta: “É por esta oscilação do sujeito ao seu objeto, do sujeito ao seu vir-a-ser, que o discurso se constrói” (REINERT, 1999, p. 61).

Segundo Reinert (20001a), o *sentido* se estabiliza, se conserva e se impõe por meio do que Peirce denomina *hábito* e reconhece como tendo duas características: uma repetição de formas, que assegura a sedimentação dos signos e lhes dá uma estrutura e uma matéria; e uma dinâmica, que atualiza um fragmento da história do *sujeito* numa situação dada, em relação a um *objeto* determinado.

A experiência do *hábito* constrói a história do sujeito, na medida em que ela o ajuda a se adaptar às várias situações pelas quais vai passando, tecendo as constâncias que asseguram a materialização de sua identidade e a perpetuação de sua transitividade. É a expressão metafórica do *hábito* levando o sujeito a sintetizar dois tempos em um só: reminiscências do passado e projeções do futuro: “É a través da construção de signos que se organiza o jogo mesmo das repetições, inicialmente ligado a impressões múltiplas e passageiras, posteriormente ligado a *habitus* estabilizados, expressões da história e da identidade de um sujeito” (REINERT, 2001b, p. 387, grifo do autor).

Para Reinert (2001a) *significar* é construir planos, roteiros, frases, conceitos, formas, e a *significação* é a parte do *sentido* que se estabiliza, se modela, se calcula; aquilo que um signo, pela sua estrutura, permite representar de outro signo. O teórico vê a *semiose* como uma produção de *sentidos*, em que *sujeito*, *objeto* e *representação* se constroem mutuamente, adquirindo forma na linguagem.

## O caráter dinâmico do sentido e a dificuldade de apreendê-lo

Com o propósito de pôr em evidência o caráter dinâmico do *sentido* e a dificuldade de acesso ao momento inaugural de um discurso produzido por um sujeito-enunciador, Reinert (2001a) chama a atenção para o fato de que o ato de representar é paradoxalmente repetitivo e criativo, ao mesmo tempo, implicando numa relação ativa, em que *sujeito* e *objeto* encontram-se interligados um ao outro. Essa característica influenciável e mutante do *sentido* faz com que a tarefa de apreendê-lo, estudá-lo e compreendê-lo torne-se mais laboriosa:

Certo, um signo traduz um outro, para um sujeito, se ele representa um mesmo objeto. Mas a medida deste ‘mesmo’ é toda relativa, e traz a marca da história deste sujeito. Procurando o bom interpretante, o sujeito projeta diante dele, num futuro sempre fugidio, o objeto que o empurra pelas costas impelindo-o a prosseguir a sua busca. O sentido escapa justamente porque o seu objeto é anterior à captação consciente, provocando-a (p. 33).

O *sentido* circula inexoravelmente nas comunicações intergrupais e na medida em que ele se reconstitui (de modo quase idêntico, mas sempre de outra maneira), em cada atualização, em cada tradução de um signo em outro, em cada troca estabelecida entre dois ou mais enunciadores.

Considerando essa dificuldade de se atingir o sentido, Reinert conclui que ele só pode ser abordado por intermédio das “pegadas de passos” que provêm diretamente da atividade coerente de um sujeito-enunciador. Nesses termos, recorrendo a Foucault (1971), diz: “Assim, o tema circula de enunciado em enunciado, dando um sentido ao discurso”. E, sobre isso, faz uso do que dizem Achard (1993) e Wald (1999): “O que resta desta circulação do sentido num discurso é o texto. Mas o *sentido* não está no texto, o *sentido* está no tempo desta circulação, no dinamismo de uma palavra real” (grifo do autor). No entanto, Reinert (p. 33-34, grifo do autor) adverte que restam no texto traços formais da passagem do objeto, não somente através das significações construídas, representadas, mas também através do que se mostra somente como pegadas de passos.

Tais reflexões levaram o pesquisador a conceber um método estatístico de análise de dados textuais, cujo objetivo não se restringe meramente à análise da significação lingüística de um *corpus*, mas se volta ao rastreamento dos vestígios da atividade (da “passagem”) de um sujeito enunciador; os quais são organizados sob a forma de *mundos lexicais*, reunidos nos *fundos tópicos* de um discurso. Nas palavras de Reinert (1993, p. 12),

Dito de outro jeito, eles superpõem, num mesmo ‘lugar’, diferentes momentos da atividade do sujeito, diferentes ‘pontos de vista’. Este lugar atua assim como um imã em relação a esta atividade. Um sujeito o habita de uma certa

maneira. No caso em que este sujeito é coletivo (caso do estudo apresentado em seguida), estes ‘lugares’ se tornam uns tipos de ‘lugares comuns’ (a um grupo, uma coletividade, uma época etc.).

Uma vez que os “lugares” são habitados por um *sujeito coletivo*, eles ficam impregnados de determinadas características sociais. O “lugar comum” de um grupo ou comunidade releva os hábitos lingüísticos e sociocognitivos partilhados por um ou por outro, e, mediante seu estudo, o pesquisador atinge os nódulos culturais das representações sociais: a cognição partilhada, a experiência conjunta marcada por uma prática “ritualizada” (repetitiva, não necessariamente mística ou religiosa), por sua vez geradora de um léxico próprio, distinguido pela reiteração de certas expressões, combinações lexicais. A relevância em se utilizar o programa Alceste reside na vantagem de ele detectar e identificar, pela via das classes, os lugares do discurso no qual um *sujeito coletivo* se manifesta.

## Características do método pragmático

Com respeito à tripartição da teoria da linguagem, a perspectiva de Reinert (1993) é predominantemente pragmática (mais que sintática ou semântica), visto que faz referência à posição do locutor; ao tipo de contexto; aos aspectos performativos dos enunciados, que se sobrepõem aos declarativos; e ao “uso” da língua nas suas dimensões práticas.

Um dos elementos marcantes dessa metodologia é o seu desligamento das noções de sujeito (quem fala) e de ponto de vista ou lugar (de onde se fala), pois um mesmo indivíduo ou sujeito pode falar de vários e diferentes “lugares”, manifestando opiniões diversas, mobilizando distintas maneiras de abordar a realidade. Igualmente, diferentes indivíduos ou grupos de sujeitos, mesmo tendo opiniões contrárias, podem compartilhar um mesmo contexto discursivo, uma mesma maneira de abordar a realidade.

Ainda, pode-se qualificar o método Alceste como pragmático, porque ele utiliza as noções de *sujeito enunciator* e *enunciado* (preferindo-as às noções de *indivíduo* e de *proposição*), e, para explicitar as conseqüências dessa mudança de perspectiva, assim Reinert trabalha a integração de ambas as noções: o *sujeito-enunciator* é o responsável pela coerência de um “ponto de vista” (munido de sua lógica particular), de um “lugar” relativo (que não existe em si mesmo), “habitado” por um (ou mais) sujeito(s), identificável por sua coerência interna e por sua oposição a outros lugares. Esses *mundos*, por sua vez, formados pela reiteração insistente desses lugares, são mais abrangentes, permanentes e estáveis do que os *pontos de vista* que os compõem.

E o semiólogo diz:

Assim um *ponto de vista* correspondente a uma posição mais consciente e imediata do sujeito-enunciator, enquanto que o mundo do qual este *ponto*

*de vista* depende, tem uma maior permanência, uma maior estabilidade. Ele é também mais inconsciente (quanto mais ele é pressuposto, mais ele é inconsciente: ver paradigmas de Kuhn) (p. 14, grifo do autor).

Prossegue o autor com sua teoria, descrevendo as três características do *enunciado*, que recupera diretamente da pragmática de Peirce: ser tópico; ser a expressão de um ato intencional particular em situação e de um engajamento ancorado numa temporalidade; e reenviar a uma esquematização daquilo que se fala, num momento do discurso ou do diálogo. Na visão de Reinert, o *enunciado* é uma verdadeira encenação, na qual três elementos atuam: o *mundo lexical*, o *sujeito-enunciador* e a *lógica local*. As relações entre o *sujeito-enunciador* e o *objeto* não somente motivam as mensagens, como também determinam a *lógica local* e a estrutura nela implícita, deixando índices que ficam impressos no texto.

Nossa hipótese é que a ordem do discurso se constrói inicialmente a través de uma dinâmica dialógica, cada *enunciador* só podendo se ancorar nos seu próprio lugar (sua própria história significante). As relações de ‘força’ entre *enunciadores* se exprimem através da insistência de certos lugares, os lugares estando conotados por tipos de repetições. O objetivo do método é de permitir uma visualização destes lugares os mais insistentes, por intermédio dos *Mundos lexicais*. O objetivo final sendo de visualizar as relações de força e de ajudar a sua superação, pelo fato mesmo que uma representação dos conflitos já é o esboço de uma nova coerência (de uma nova maneira de perceber o estável, o *Mesmo*) (REINERT, 2001b, p. 390, grifo do autor).

Em resumo, a solução que o Alceste propõe é operar uma abordagem *pragmática* do texto centrada na co-ocorrência lexical, na co-presença do léxico numa unidade contextual do texto, diferentemente do que proporia outro tipo de abordagem cuja função recaísse na detecção das frequências de aspectos lexicais tomados isoladamente: “Não se trata de comparar as distribuições estatísticas das ‘palavras’, nos diferentes *corpus* dados, trata-se de estudar a estrutura formal das suas co-ocorrências nos ‘enunciados’ de um *corpus* dado” (REINERT, 1993, p. 9).

O método se distingue, então, por tratar dos usos específicos do léxico, inscrito numa conjuntura discursiva dada, e não de significações estabelecidas a priori pela língua, independentemente do contexto no qual as palavras se encontram, como faria um método puramente semântico. Reinert (1999, p. 68, grifo do autor) explica: “Em resumo, no nosso modelo, nós não procuramos mais representar a forma lógica de uma representação subjacente a um conjunto de proposições, mas a ‘cartografar’ os principais *topoi* ou ‘lugares comuns’ sobre os quais este mundo do discurso se constrói simultaneamente com aquele dos enunciadores”.

Concluindo, o que o Alceste examina no texto não são as divisões superficiais provenientes das significações de palavras isoladas, mas, ao contrário, as ressonâncias de *sentido* que se estabelecem devido às co-ocorrências de alguns termos e que aparecem reunidas em certas regiões do texto (discurso) em certos momentos. Logo, esse

método não demanda uma compreensão ativa, que parta das significações “em-si” do léxico, extraída daquela pequena lista de significações gerais citadas no dicionário e que servem de definição ou de aceção do conceito. Ele nos convida a seguir os caminhos oferecidos, percorrendo as trilhas gravadas no relevo do texto, levando-nos a compreender por quais veredas de *sentido* esses grupamentos lexicais nos conduzem.

Nas palavras de Reinert (2001a, p. 34),

Nosso intuito é, sobretudo, partir no sentido contrário, em direção desta origem objetiva e dinâmica presente nos traços mais imediatos, menos pensados. E para isto é preciso desmontar o texto; a cada passo, detectar uma marca do que se oferece espontaneamente. Para isto, o discurso deve ser entendido no ritmo dos seus momentos sempre renovados. Não é tanto quem fala, ou o que se diz, que nos interessa, mas de onde se fala a cada instante!

## A diferença entre a análise Alceste e a análise de conteúdo

O equívoco mais comum associado ao método Alceste consiste em considerar que ele opera uma análise de conteúdo. Essa visão limitada das propriedades do programa foge ao que Reinert (2001a, p. 33) propõe: “O método que propomos reconcilia de uma certa maneira, o objeto de uma análise de conteúdo com o sujeito de uma análise de discurso, como dois momentos se articulando no percurso de uma leitura”.

As classes identificadas pelo programa são incorretamente concebidas como categorias puramente semânticas, desligadas dos *fundos tópicos* e das forças dinâmicas que as originaram. Enquanto isso, na proposição do criador do programa elas podem (e devem) ser interpretadas sob três pontos de vista:

- a) como *conteúdo*, observando-se a lista de palavras ou de unidades de contexto elementar (u.c.e.) que lhes são específicas;
- b) como *atividade*, observando-se as passagens de uma classe a outra no decorrer do processo discursivo; e
- c) como *representação*, observando-se que as classes formam um sistema e refletem certa estabilização da atividade do sujeito enunciatador (2001a p. 34).

A fim de elucidar as diferenças entre os dois métodos, tratemos de recapitular as limitações da análise de conteúdo e as especificidades da análise do Alceste.

No livro de Bardin (1977), classicamente usado como referência no assunto, a análise de conteúdo é definida segundo a aceção de Berelson (1971), como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo de interpretá-las. O método é bem conhecido e consiste na tomada de consciência dos conteúdos presentes no

texto analisado; na construção de categorias em que eles possam ser classificados; na distribuição dos conteúdos em função das categorias previamente nomeadas; na elaboração de comentários e interpretações a partir das características de cada uma das classes.

A limitação desse tipo de procedimento incide sobre o resultado a se alcançar (ou seja: a classificação feita), dependendo do pressuposto do qual se parte (ou seja: as categorias). Seu ponto fraco refere-se ao fato de que o critério usado para o estabelecimento das categorias impõe necessariamente um corte de realidade, variando segundo os indivíduos. A experiência mostra que dificilmente os quesitos utilizados na classificação de objetos e/ou palavras como categorias e subcategorias são os mesmos e que raramente as categorias criadas pelos sujeitos são equilibradas e subdivididas da mesma maneira. Sendo assim, o conteúdo encontrado dependerá do tipo de categorização que o pesquisador utiliza.

Por outro lado, a forma pela qual o programa Alceste obtém as classes é diferente, pois a classificação não é feita em relação ao significado do léxico e sim em relação ao uso que deles se faz. Não é o pesquisador que define o número e o critério de separação das classes, mas é o programa que descobre quantas classes estáveis o texto contém a partir de certa fragmentação ideal, obtida por meio de testes sucessivos (que explicaremos a seguir).

Para Reinert (2001a, p. 34, grifo do autor), “É uma outra maneira, diferente da maneira da análise de conteúdo, de falar da *origem objetiva* do sentido num discurso. Nós não damos, ainda mais, nenhum conteúdo particular, à priori, aos nossos fragmentos de texto, que não tem que circunscrever nenhuma significação. Eles só delimitam momentos na atividade discursiva”.

A vantagem desse método recai sobre o fato de ele ser capaz de captar condensações de *sentido* próprias e específicas do texto, que a racionalidade das análises de conteúdo deixa passar despercebidas. E isso porque a formação de sentido, que é própria de um texto determinado, diz menos respeito aos conteúdos associativos das enunciações que a um processo inconsciente referentes às posições relativas dos enunciadores. Enfim, por essa via de análise, o autor propõe captar o *sentido* na sua dupla riqueza: na “fibra do real”, como percurso, como sucessão de momentos; e na “fibra do imaginário”, como marca de uma ancoragem intuitiva, lugar, matéria de uma crença do sujeito em seu mundo.

## Os conceitos fundamentais do método Alceste

Essas reflexões semiológicas e metodológicas levaram Max Reinert a conceber um programa informático por ele batizado de Alceste, cujos conceitos fundamentais são três: *palavras plenas*, *mundos lexicais* e *fundos tópicos*. Seguem-se as definições.

Conceitualmente, quando Reinert (2001a) usa a expressão *palavra plena*, ele se refere ao “primeiro momento da semiose onde o signo se dá como abundância”, so-

bre o que explica: “Uma palavra plena nos introduz, naturalmente, num lugar-fonte, portador de imagens e afetos [...] Uma palavra é plena, para um sujeito, aqui e agora, porque ela interfere com a sua história [...] e ela é raramente plena sozinha; esta abundância contamina todo um momento [...]” (p. 34).

Desse modo, o programa classifica como *plenos* (e utiliza essa classificação nos cálculos estatísticos) os verbos, nomes, adjetivos, advérbios, cores, meses do ano, dias da semana, lugares, países e nomes ligados à família (além das formas conhecidas não codificadas e aquelas não conhecidas). São, pois, vocábulos que se referem a *sentidos* bem-estabelecidos na língua, ancorados na percepção primeira, na impressão direta do mundo dos sentidos, dos hábitos e da memória, que se impõem ao sujeito. Complementando, o teórico estabelece, então, os termos que ele designa de *ferramenta*, cujo *sentido* se subordina ao *sentido* das primeiras. São os artigos, pronomes (demonstrativos, indefinidos, relativos), preposições, conjunções, interjeições, números, verbos modais, verbos auxiliares, marcadores (de modo, tempo, espaço, intensidade, relação, pessoa), formas não conhecidas frequentes e palavras grafadas com inicial em maiúscula. Trata-se, assim, de palavras cujo *sentido* é sempre relativo, dependente das outras palavras (*plenas* e *ferramentas*) com as quais estão associadas.

Igualmente quanto ao aspecto conceitual e terminológico, Reinert (1993, p. 13, grifo do autor) define *mundos lexicais* como “espaços de referência definidos estatisticamente, associados a um grande número de enunciados”, esclarecendo que “Um mundo lexical é, ao mesmo tempo, o vestígio de um lugar referencial e o índice de uma forma de coerência ligada à atividade específica do sujeito enunciador que chamaremos de *lógica local*”.

Quando Reinert usa o termo *fundos tópicos* ou *fundamentos tópicos*, refere-se a posicionamentos que relevam parâmetros tópicos e analógicos. São “lugares” primeiros, arcaicos, ligados às origens do *sentido*. A dinâmica dos *fundos tópicos* é fruto dos movimentos de alternância entre orientações antagonistas que se reiteram no discurso, e ela apresenta um caráter social, pois pressupõe, necessariamente, a existência de diferentes grupos ou categorias de sujeitos enunciadores.

As relações intergrupais que motivam as enunciações determinam também sua estrutura implícita. Essa isotopia entre forma e conteúdo é o sinal de um *campo contextual*, o índice da presença de um *fundo tópico*. Reinert (2001a, p. 34, grifo do autor) resume, assim, a maneira pela qual articula esses conceitos: “Nossa hipótese é que, em todo enunciado, opera um *fundo associativo*, que se revela através da co-ocorrência das suas palavras plenas. Mais que um *fundo associativo*, nós o chamamos de *fundo tópico*, pois a associação se dá a priori, como vestígio arcaico de uma mesma origem tópica”.



## As operações feitas pelo algoritmo Alceste

Concebido para detectar os *hábitos* (PIERCE, 1978) que os enunciadores estabeleceram ao longo do exercício das trocas discursivas que eles entretêm, o programa Alceste trabalha essencialmente com a classificação das configurações lexicais.

Num primeiro momento, o algoritmo reduz as palavras a suas raízes, ou seja, substitui uma forma textual por seu *lema* (na sua forma *standard*, de acordo com os dicionários da língua). Essa redução tem por objetivo melhorar a análise estatística e a classificação das unidades de contexto, reunindo sob uma mesma forma reduzida formas que veiculam uma mesma referência. Esse procedimento é auxiliar no desprendimento dos casos particulares, favorecendo a concentração nas características comuns aos vários léxicos, a fim de se exacerbarem as redundâncias.

Em seguida, os lexemas reduzidos e reunidos em torno das “*raízes comuns*” são separados em dois grupos, *palavras plenas* e *palavras ferramentas*, cada qual tratado de modo diferente: as primeiras são computadas e incluídas nos cálculos; as últimas não entram nesse cômputo, mas são projetadas relativamente aos fatores obtidos na análise daquelas, às quais estão subordinadas. Esse segundo nível de aproximação garante uma informação complementar, em que as *palavras ferramentas* servem de indícios das especificidades de cada um dos discursos; elas dão a “*coloração*” pessoal (ou impessoal) de cada um dos agrupamentos de *palavras plenas*.

A partir do momento em que o algoritmo começa o tratamento das *palavras plenas*, o texto sob análise é dividido em fragmentos, que Reinert batizou de “*unidades de contexto*”, cujo *primeiro recorte* se dá em função dos sinais próprios da língua. Provindas da organização inicial do texto; caracterizadas pela organização das pausas, dos períodos, dos parágrafos; delimitadas pela pontuação e pelos intervalos; essas primeiras unidades são nomeadas “*unidades de contexto inicial*” (u.c.i.).

A esse primeiro seccionamento o programa sobrepõe um *segundo*, baseado em outro critério de divisão textual, então repartido segundo unidades de análise mais reduzidas ainda e que sejam liberadas da organização inicial do texto, de maneira a captar formas de composição lexical as mais elementares. Para isso, o programa usa como critério de demarcação um *número X* de *palavras plenas*; em seguida faz uma segunda série de análises, lançando mão de um número  $X+2$  de *palavras plenas*; e por último verifica se os resultados são os mesmos nos dois ensaios. Se tal é o caso, a conclusão é que a análise é boa, por ser estável; se não, o pesquisador deve ir testando sistematicamente todos os tamanhos de unidades ( $X-2$  e  $X$ ,  $X-4$  e  $X-2$ , ou  $X+2$  e  $X+4$  etc.), até obter classes *estáveis*, ou melhor, aquelas cujo número e disposição sejam sempre os mesmos, independentemente de uma pequena variação no tamanho das unidades utilizadas. Resumindo, o recorte final do texto obedece a dois parâmetros: as pontuações encontradas e certo número (a definir) de *palavras plenas* contadas. Com essa dupla fragmentação, Reinert define o que ele chamou de “*unidades de contexto elementar*” (u.c.e.), a partir das quais o restante dos cálculos

los é realizado. Trata-se da menor unidade estatística definida pelo programa, em que as *unidades de contexto iniciais* são as maiores.

A próxima operação do programa é montar uma tabela lógica de duas entradas. As *unidades de contexto elementar* obtidas (que correspondem teoricamente aos *enunciados*), numeradas segundo a ordem de aparição no texto, são dispostas em linhas, e as raízes das *palavras plenas* retidas (léxicos) são organizadas em colunas. As casas da tabela, resultantes do cruzamento das linhas e das colunas, são marcadas segundo um código binário. Quando assinaladas com o número “um”, isso indica a presença do léxico na u.c.e., e quando marcadas com o “zero”, significa a ausência do léxico nessa unidade. Se as ausências são mais freqüentes que as presenças, a tabela possui mais “zeros” do que “um”, o que permite ao algoritmo detectar zonas de maior densidade de “um” e zonas vazias. A partir desse material em que se exhibe a presença-ausência, o programa opera uma classificação descendente hierárquica (CDH), técnica descritiva de análise de dados elaborada para tratar tabelas lógicas de grande dimensão, mas de pequeno efetivo. A tabela é decomposta em subtabelas, de maneira a maximizar a quantidade de “um” em cada uma delas, com a menor intersecção possível de vocabulário, as quais, porém, são analisadas da mesma maneira e sucessivamente, cujo encadeamento produz uma árvore hierárquica.

Enfim, o algoritmo isola os fatores que exprimem a separação das classes e apresenta o plano fatorial que resume o número e a distribuição dessas classes (ou *mundos lexicais* ou *fundamentos tópicos*). O mais interessante é que o plano fatorial e a topologia dos fatores sintetizam as polémicas que mobilizam as relações entre os grupos ou as categorias implicadas na problemática tratada.

Para dar conta da dimensão social, o programa ainda trabalha com uma terceira fonte de informação, que ele projeta em relação aos fatores obtidos com a análise das *palavras plenas*. Trata-se das variáveis (e de suas modalidades) estabelecidas pelo pesquisador de acordo com os critérios relativos à perspectiva adotada, as quais trazem informações sociológicas e psicossociais a serem associadas aos *mundos lexicais* detectados, permitindo ao investigador compreendê-los e explicá-los em relação às dinâmicas intergrupais que animam a produção discursiva analisada. Essas variáveis podem ser do tipo sociológico – gênero, idade, formação, profissão, função; do tipo psicossocial – geração, identidade pessoal, identidade profissional, equipes de trabalho, categorias de opinião, tipo de conhecimento coletivo, posição social; ou, ainda, de outros tipos, consoante as linhas das pesquisas.

## Considerações finais

O algoritmo Alceste permite a classificação de fragmentos de texto segundo um procedimento que desvenda as utilizações mais contrastadas das *palavras plenas* ali contidas. O vocabulário específico de uma classe caracteriza um tipo de contexto, chamado por Reinert (1990, p. 45) de “campo contextual” (espaço semântico particular, caracterizado com a ajuda de uma classe de palavras), que depende da maneira específica pela qual um *corpus* particular é constituído e das suas leis de produção.

Para o autor, essas *palavras* se situam numa mesma vizinhança temporal, porque compartilham uma mesma origem tópica, motivo pelo qual ele não se interessa em comparar a distribuição estatística das diferentes *palavras plenas* independentemente umas das outras, preferindo se concentrar na estrutura formal de suas co-ocorrências nas diferentes *unidades de contexto* de um texto dado. Essa abordagem rende grande importância para o método, pois permite ao usuário se colocar na perspectiva da abordagem estatística de “contextos tipos”, indo além da abordagem semântica de “contextos locais”. Esses “contextos tipos” são as poucas classes de *palavras plenas* em um *corpus* marcado por certo tipo de posição assumida pelos sujeitos. Nas próprias palavras de Reinert (1990):

As ligações que nós queremos estabelecer entre *unidades de contexto* devem permitir apreender, depois de uma análise estatística, aquilo que nós chamamos de ‘*contextos tipos*’, ao menos os mais impregnados entre eles num *corpus* dado (p. 29, grifo do autor).

[...]

Um *contexto tipo* servirá então para apreender um tipo de mundo; o termo ‘mundo’ é mais conveniente, na nossa opinião, que o termo ‘representação’, pela não diferenciação que ele supõe, traduzindo bem o aspecto noturno, inconsciente desta forma de representação [...] (p. 31-32, grifo do autor).

O que caracteriza o método Alceste como pragmático são o tipo de tratamento das palavras (léxicos) e o tipo de recorte das unidades do texto, divisão essa que não obedece a uma regra semântica, mas a uma regra formal arbitrária, que provoca os cortes a partir de dois critérios combinados: as subdivisões iniciais do texto e a contagem das *palavras plenas*.

Reinert (2003, p. 403, grifo do autor) encontrou na metáfora do grão fotográfico uma ilustração de como segmentos de texto cortados arbitrariamente levam à captação dos *fundos tópicos*:

O grão da foto é definido de maneira ainda mais arbitrária que os *cortes* que nos propomos aos enunciados. E isto importa pouco, na medida em que o grão permite ao *sujeito* encontrar uma *estabilidade* nas *formas* da sua experiência (*significante*). A definição do grão é arbitrária e, no entanto, a possibilidade de *representar alguma coisa* depende dele. No nosso modelo, os grãos são os *segmentos de texto* ou *unidades de contexto* e a coloração dos grãos depende dos *mundos lexicais*.

Com esse método, os signos não são interpretados, a priori, a partir de categorias impostas, de significações convencionais ou gerais. Ao contrário, são considerados segundo a utilização que deles se faz, revelada pelos encadeamentos lexicais, pela significação particular que as palavras tomam num texto específico, pelo vocabulário que o(s) sujeito(s) enunciador(es) utiliza(m). Breve, esse funcionamento permite ao programa seguir os vestígios da(s) lógica(s), da(s) subjetividade(s) do(s) desejo(s), do(s) enunciador(es) ou do(s) autor(es) que produziu(ram) o discurso, atingindo, assim, a dimensão pragmática do texto.

Ora, é justamente a maneira pela qual o programa opera a incisão das unidades do texto que lhe garante originalidade: o Alceste capta sobretudo as rupturas. A consequência é que a repartição das classes não é obra da manipulação do criador do programa ou da categorização imposta pelo pesquisador que o utiliza, mas é fruto da topologia natural do texto, que o algoritmo do programa é capaz de detectar. Ao usuário cabe, então, a tarefa de explicar os fatores (muitas vezes implícitos) que determinaram a repartição das classes que ele encontrou, de modo a compreender as forças implícitas responsáveis pela divisão (reagrupamento) dos vocábulos tal como se encontra). É, pois, função do pesquisador de rastrear os vestígios das pegadas de passos deixadas pelo(s) sujeito(s) enunciador(es), a fim de encontrar o “elo perdido” que o conecte aos sentidos que pairam naqueles mundos lexicais.

## Referências

- ACHARD, Pierre. **La sociologie du Langage**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. 128 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 296 p.
- BERELSON. **Content analyses in communication research**. NY, Illinois University Press. 1959. Hasner, 1971.
- FOUCAULT, Michel. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971. 81 p.
- NÖTH, Winfried. Semiótica e semiologia: os conceitos e as tradições. **ComCiência, Revista Eletrônica de jornalismo científico**, n. 74, 2006. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=82>.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Écrits sur le signe**. Paris: Seuil, 1978. 269 p.
- POTTIER, Bernard. **Linguistique générale**. Théorie et description. Paris: Hachette, 1974.
- REINERT, Max. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, Paris, n. 26, p. 24-54, 1990.
- \_\_\_\_\_. Les «mondes lexicaux» et leur «logique» à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. **Langage & Société**, Paris, n. 66, p. 5-39, 1993.
- \_\_\_\_\_. Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux «Rêveries du promeneur solitaire». **La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale**, Paris, tome V, n. 49, p. 32-36, Outubro, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Processus catégorique et co-construction des sujets et des mondes à travers l'analyse statistique de différents corpus. In: ARRIVE, Michel; NORMAND, Claudine (Dir.). **Linguistique et Psychanalyse**. Paris: In Presse, 2001b. p. 385-398.
- \_\_\_\_\_. Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». **Semiotica**, Berlin, NY, issue 147, November, p. 389-420, 2003.
- WALD, Paul. **Classes d'énoncés, dimensions modales et catégories sociales dans ALCESTE**. Paris: L'Harmattan (Utinam), 1999.

Recebimento em:	01/02/2008
Aceite em:	04/03/2008



# Implicações do professor face às mudanças anunciadas na educação: representações sociais de futuros pedagogos

Bruna Luise SILVA<sup>1</sup>

Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE<sup>2</sup>

## Resumo

Esta investigação objetivou perquirir as representações sociais de acadêmicos em Pedagogia sobre atuação do docente diante de mudanças. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o que se denominou narrativas espontâneas, que se caracterizou pelo relato de situações de mudanças no curso de Pedagogia e na escola. Os dados foram processados por meio do software ALCESTE e revelaram que os acadêmicos representam as mudanças como motivadas por elementos externos. O seu enfrentamento acontece quando elas são impostas, sendo o mesmo ancorado em uma ação individual que não apresenta articulação formal com pares, objetivado na adaptação.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Mudanças. Representações sociais.

## Abstract

This study aimed at investigating the social representations of academic students from Pedagogy courses about their teaching performance face to the changes. It was used as instrument for data gathering what is named spontaneous narratives, which were characterized by the story of change situations in the Pedagogy course and in the school. The data was processed by means of software ALCESTE and revealed that the academics represent the changes as motivated for external elements. The confrontation of the changes happens when these are imposed, being the same anchored in an individual action that does not present formal articulation with their pairs, objectified in the adaptation.

**Keywords:** Teaching work. Changes. Social representations.

---

1 Mestranda do PPGE-UFMT, membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, bolsista FAPEMAT. brunaluise@gmail.com

2 Professora Doutora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).



## INTRODUÇÃO

Atualmente a escola passa por um delicado momento histórico, em que são questionados sua relevância social e os meios pelos quais são desenvolvidos os processos educativos. Pode-se dizer que o desencanto com que a escola é vista atualmente como reflexo do declínio das crenças desta instituição como provedora de ascensão e igualdade social que, por conseguinte, reverbera na valorização social da profissão docente.

A esse respeito, observa-se que a massificação do ensino conduziu à excessiva formação de professores, o que não significou prioritariamente uma formação de qualidade. Outro fator a ser levado em consideração é que foram criados sistemas de regulação da escola, em que o professor perdeu o domínio sobre o seu trabalho.

Essa descrença na escolarização possibilitou a inserção de discussões acerca de mudanças na educação. Palavras como mudança, inovação e reforma são frequentes no vocabulário educacional, mas nem por isso suas conceituações são claras.

Entende-se por mudança a ressignificação da prática. Farias (2006, p. 44) explica a esse respeito que:

A mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente nem ocorre através de imposições.

Isso implica dizer que as mudanças são construídas a longo prazo, em um incessante jogo de negociações individuais e coletivas que promovem um exercício contínuo de superação de crenças, atitudes e valores.

À luz da Teoria das Representações Sociais, a temática mudança na Educação revela-se como um objeto de representação potencialmente esclarecedor, tendo em vista os questionamentos que têm sido levantados nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Educação e Psicologia – GPEP.

Esses estudos tomam a fala dos professores sobre a escola e revelam um movimento recorrente e paradoxal, através do qual os professores, de um lado, demonstram a sua preocupação com o envolvimento em prol de um trabalho coletivo e, de outro, exibem um comportamento discursivo caracterizado por uma atitude de distanciamento e baixo grau de implicação com aquilo que estava sendo dito, como pode se aludir pelas pesquisas arroladas.

Silva (2004) destacou, em suas análises sobre o discurso de 44 professores relativos à escola do passado, presente e futuro, uma tendência dos docentes em não se implicarem pessoalmente, não se vendo como agentes de transformação.

Cândido (2007), ao investigar as representações sociais de 304 professores do ensino médio sobre a atividade docente, na rede pública estadual em Cuiabá, constatou quadro semelhante. O grupo de professores, quando indagado sobre os motivos

para ser professor, pontuou minimamente as idéias de mudança e cidadania e ainda, sobre a articulação entre a classe de professores, assinala que a sobrecarga de trabalho em diversos estabelecimentos faz com que acabem se isolando em suas atividades.

Esse modo de representar a profissão e a formação parece estar associado às reflexões de Morgado (2005) sobre o *individualismo na cultura docente*. Segundo o autor, a profissão docente vem sendo construída com um isolamento do professorado em suas práticas.

Indo além, pode-se dizer que o individualismo posto na cultura docente é recorrente em nossa sociedade. A categoria individual se faz presente na modernidade e é nela que se tentam resolver os problemas enquanto que o espaço público parece inexistente e diluído em meio a ideologias, que exacerbam o valor do indivíduo (GENTIL, 1996).

Batista (2007) perquiriu sobre as representações sociais de 305 professores da rede municipal de ensino, do ensino fundamental, sobre suas atividades docentes. Apesar de apontar resultados aproximados ao de Cândido (2007), que relatou acerca dos professores do ensino médio, em tal estudo, quando se questiona sobre os motivos para ser professor, o vocábulo *mudança* tem frequência ainda menor.

Ao investigar as representações sociais dos licenciandos da UFMT sobre perspectivas de futuro do trabalho docente (BENTO-GUTH, 2008) observa-se que licenciandos, ao evocarem palavras sobre *do que dependerá o trabalho docente no futuro?*, destacaram atores sociais tais como *poder público* e *aluno*.

Contraditoriamente, ao serem indagados se pretendiam ser professores, se constatou no mesmo grupo que mais da metade respondeu afirmativamente, sendo que o curso de Pedagogia se sobressaiu, enquanto licenciatura, com maior número de respostas positivas. Outro dado relevante, referente a este questionamento, é que aqueles que querem exercer a docência são os que colocaram o vocábulo *mudança*, como uma das respostas para *razões para ser professor*.

Assim, os dados advindos das pesquisas com professores e licenciandos revelaram um comportamento discursivo do professor que apresenta baixo grau de implicação com a escola, uma forte tendência em sustentar uma atuação profissional individualizada, uma vinculação entre o discurso pela adesão à docência e à necessidade de mudança.

Perante o que foi exposto, este estudo visa compreender, por meio da Teoria das Representações Sociais, qual a rede de significados que sustenta o discurso sobre mudanças na Educação e ainda compreender o lugar da ação docente nesse contexto. Mais especificamente, intenta refletir sobre ao potencial transformador atribuído à ação profissional do professor.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o balizamento da análise dos dados desta investigação, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici. Tal autor compreende que os diversos grupos sociais elaboram e partilham teorias que visam orientar suas práticas, significar e legitimar a realidade.

Essas teorias, partilhadas socialmente pelos grupos, são denominadas *Representações Sociais* e, segundo Moscovici (1978, p. 28), estas se constituem por “[...] um ‘corpus’ organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes da imaginação”.

Moscovici (1978) apresenta como finalidade das Representações Sociais a formação de condutas e orientação das comunicações sociais. É a partir dessas teorias do senso comum que os grupos orientam suas ações e decodificam a realidade, mediante a conversação.

Essas duas funções apresentam-se vinculadas ao processo de identificação no grupo, que reconhece em seus pares signos e práticas sociais próprias. Jodelet (2001) explica que tal processo atua como mecanismo de economia cognitiva, especialmente quando a identidade social é posta em prova, protegendo o grupo da tensão gerada por um elemento estranho.

Para que a identidade social permaneça positiva, as Representações Sociais também funcionam como legitimação de ações e condutas, na medida em que justificam o posicionamento do grupo de referência (JODELET, 2001).

Assim, diante do inusitado, o grupo mobiliza, para restaurar seu equilíbrio cognitivo, social e afetivo, dois processos formadores das RS, que se baseiam na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2003).

Esses processos compõem duas facetas indissociáveis da representação social: a ancoragem seria a face simbólica e o mecanismo de objetivação, a face figurativa. Ao representar, por conseguinte, destaca-se uma figura e a carga de sentido (MOSCOVICI, 1978).

A ancoragem consiste no arraigamento daquilo que é incógnito em um sistema de significados preexistentes. Nesse enfrentamento, procura-se enquadrar o elemento novo e estranho em categorias familiares. Já o mecanismo de objetivação busca uma estrutura imagética para a representação e, assim, tornar a realidade concreta e acessível à vida cotidiana (JODELET, 2001). Trata-se da ligação de uma idéia a uma imagem.

Assim, os processos formadores das Representações Sociais visam aproximar o longínquo e o estranho à realidade comum e compartilhada.

Considerando os aspectos teóricos levantados, é possível perceber as mudanças na educação enquanto objeto de representação, visto que, por romper a estabilidade do cotidiano escolar e questionar as práticas instauradas, engendra um processo de

construção de novos significados e de novas ações educativas. Diante disso, questionou-se acerca das representações co-participadas por alunos de Pedagogia sobre a atuação dos professores em situações de mudanças na educação.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com alunos do curso de licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em séries iniciais, da Universidade Federal de Mato Grosso. De acordo com a coordenação do Instituto de Educação, até o final da coleta dos dados referentes à primeira fase do estudo, novembro de 2007, o curso contava com o total 312 alunos, sendo 157 estudantes do período matutino e 155 no vespertino.

Como instrumento de coleta de dados, realizou-se o levantamento de *narrativas espontâneas* acerca de mudanças no curso de Pedagogia e na escola. Esse instrumento caracterizou-se pelo registro de situações de mudanças, reais ou fictícias. Em um primeiro momento, os sujeitos relataram situações contextualizadas na vida acadêmica de um típico estudante de Pedagogia e, no segundo momento, na vida profissional como professor.

A aplicação do instrumento foi feita de forma coletiva, em todas as turmas de Pedagogia, com aqueles alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, voluntariamente. Entretanto, houve pouca adesão dos alunos do quarto ano, especialmente do turno vespertino, que se encontravam envolvidos com a prática de estágio e com o trabalho de conclusão de curso.

Ao total, foram obtidas 145 respostas, distribuídas em todos os períodos. Houve uma maior participação dos primeiros e segundos anos, conforme demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 1 Distribuição dos Alunos participantes da pesquisa, quanto ao período**

Período (anos)	N	%
1º	64	44,14
2º	41	28,28
3º	33	22,75
4º	7	4,83
Total	145	100

Dentre as respostas angariadas nessa fase, nem todas foram concluídas de forma adequada. O estudo teve respostas completas, parciais e em branco, tendo como maior quantidade as completas. As respostas parciais foram caracterizadas por aquelas em que os sujeitos descreviam ou a situação de mudança no curso de Pedagogia, ou na escola.

Os dados obtidos foram processados por meio do *software Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* – ALCESTE, que possibilita realizar de

modo automático a análise lexical. A partir do relatório gerado pelo *software*, procedeu-se a descrição e análise dos dados.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No relatório fornecido pelo programa, obteve-se um aproveitamento de 80, 12% do texto, gerando três classes.

Após a análise das classes, estas foram nomeadas, a fim de descrever o conteúdo de cada uma delas, bem como explicar o discurso do grupo. Tal análise confirma a relação entre o conteúdo das classes, como se verifica pela ilustração abaixo:

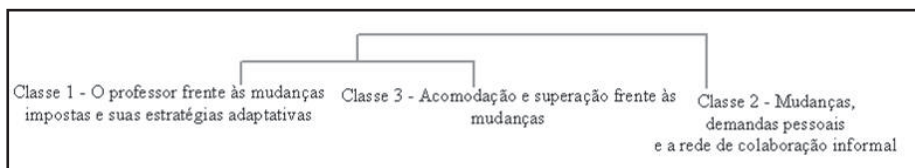


Ilustração 1 Relação entre as classes geradas pelo ALCESTE

Classe 1 – O professor frente às mudanças impostas e suas estratégias adaptativas

Classe 2 – Mudanças, demandas pessoais e a rede de colaboração informal

Classe 3 – Acomodação e superação frente às mudanças

Pode-se observar, por meio da ilustração acima referida, que as classes 1 e 3 apresentam discursos com maior relação de proximidade, enquanto a classe 2 parece distanciar-se das demais.

Os resultados processados pelo *software* apontam que os discursos da classe 1, *O professor frente às mudanças impostas e suas estratégias adaptativas*, são mais específicos dos sujeitos do turno matutino e do segundo ano.

Na seqüência, são apresentadas as palavras características dessa classe na tabela 3, por ordem de  $\chi^2$ , e no quadro 1, suas formas associadas. As siglas FPC, FPT e PR, indicam respectivamente, valores de freqüência da palavra na classe, freqüência no total do *corpus* e relação entre a freqüência na classe e no *corpus*.

Tabela 3 Palavras representativas da Classe 1, em ordem decrescente de  $\chi^2$ 

Palavra	FPC	FPT	PR	$\chi^2$
Professor+	104	166	62,65	56,43
Forma	24	26	92,31	30,92
Método+	20	20	100	30,89
Aluno+	68	113	60,18	25
Adequar	16	16	100	24,47
Ensino	22	26	84,62	22,42
Materi+	18	20	90	21,38
Trabalhar+	14	14	100	21,3
Plano+	16	18	88,89	18,3
Seu+	32	46	69,57	18,16
Sua+	46	74	62,16	17,57
Conteúdo+	24	32	75	17,15
Criança+	20	26	76,92	15,29
Chega	10	10	100	15,07
Turma	22	30	73,33	14,48
Mudança+	40	66	60,61	13,19

PALAVRAS	FORMAS ASSOCIADAS
Professor+	professor, professora, professoras, professores
Metodo+	método, métodos
Aluno+	aluno, alunos
Materi+	matéria, materiais, material
Trabalhar+	trabalhar, trabalhará
Sua+	sua, suas
Aula+	aula, aulas
Conteúdo+	conteúdo, conteúdos
Criança+	criança, crianças
Dess+	dessa, desse, desses
Dever+	dever, deverá
Ele+	ele, eles
Mudança+	mudança, mudanças
Plano+	plano, planos
Seu+	seu, seus

Quadro 1 Palavras características e suas formas associadas da Classe 1

A classe 1 parece reunir os discursos a respeito do ingresso do professor na docência e os percalços que encontra ao ter que se conformar à realidade escolar. Seguindo a fala de um dos licenciandos:

O professor chega à sala de aula com maiores intenções e com todo o ânimo. Na primeira semana de aula ele não consegue transmitir os conteúdos, por falta de participação desses alunos, e mais, esses alunos são mal educados, gritam e xingam (Suj.116, terceiro ano vespertino, sexo feminino).

Esta fala reporta-se às condições em que se apresenta a docência na atualidade, as diferenças culturais e as desigualdades sociais de que os alunos são provenientes, e as quais os professores necessitam se adaptar, transformar práticas consolidadas da docência, como a transmissão de conteúdos.

O conjunto de palavras desta classe reflete ainda o planejamento prévio do professor e as mudanças que têm de fazer ao se deparar com a realidade da sala de aula:

O professor chega à sala de aula e começa a matéria, entendendo que a sala já tinha subsídios para entender de forma mais complexa o assunto. Após perceber que os alunos não tinham subsídios, o professor retoma as questões introdutórias, básicas. Sendo consciente da sua responsabilidade, buscaria material necessário e aplicaria na sala de aula (Suj. 64, primeiro ano matutino, sexo feminino).

Assim, o docente, na visão fictícia dos licenciandos, pode ter que alterar plano de aula e metodologia, de acordo com o contexto encontrado nas escolas. Para os alunos de Pedagogia, os enfrentamentos das pequenas adversidades se fazem por meio de alterações curriculares e metodológicas, sem mencionar a dimensão coletiva da profissão.

Na classe 1 são expressas ainda outras formas de mudança no âmbito institucional. Fala-se das necessidades de mudança do professor, bem como das inovações provindas externamente à escola, ou ainda impostas pela direção:

O professor trabalha em uma escola que vive acontecendo transformações, a cada dia o plano pedagógico muda e os alunos não estão se adaptando. O professor não sabe mais o que fazer, vai conversar com o diretor e tentar resolver a situação para que as mudanças fossem feitas de maneira que não prejudicassem os alunos (Sujeito 46, primeiro ano matutino, sexo feminino).

Nesta direção, designam-se as mudanças que o professor tem que inserir em sua rotina, a partir de uma demanda externa, da direção ou do governo, sem sua participação e parece refletir a lógica da educação na atualidade, em que os especialistas tomam decisões e apontam as mudanças a serem efetivadas na escola (MORGADO, 2005), como as falas a seguir esclarecem:



Mudança no plano de ensino, proposto pela direção. O professor buscaria conhecimentos para então colocar o novo modo de ensino (Suj. 83, segundo ano matutino, sexo feminino)

Uma mudança que atualmente acontece é a escola ciclada, o professor passa por essa mudança e sente dificuldades em se adaptar. Para resolver, buscaria conhecimentos e procurando se adequar ao sistema (Suj. 74, segundo ano matutino, sexo feminino).

O novo, quando surge na escola, está associado à necessidade de adequação e de adaptação que, na fala dos licenciandos se realiza por meio da busca de conhecimentos e métodos de ensino ajustados às exigências impostas.

Contudo, quando as inovações são propostas pelos professores, os licenciandos acreditam que elas não são aceitas pela escola e, por isso, o docente deve persistir para ser ouvido:

Um professor que procura inovar a sua metodologia de ensino às vezes é criticado pelos mais antigos, mas se ele for em frente, pode ter certeza que mudanças acontecerão na escola e se ele achar que estão surgindo efeitos positivos, deverá continuar (Suj. 32, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

Os discursos citados sobre o professor, como proponente de mudanças, foram raramente expostos pelos alunos de pedagogia.

Portanto, na classe 1 encontram-se os discursos referentes ao professor e às mudanças na escola, separados em dois grupos: o primeiro que fala do início da docência e das mudanças em sala de aula na relação professor e aluno e, o segundo, descreve que as mudanças motivadas por agentes externos sejam propostas pedagógicas ou mesmo pela direção, compreendidas como elemento desagregado do grupo de professores. Em ambos os casos, o professor deverá reorganizar a sua rotina conforme o surgimento de algo novo, que rompe a estabilidade e o enfrenta por meio de estratégias adaptativas, associadas à busca de metodologias e novos conhecimentos.

A classe 3, *Acomodação e superação frente às mudanças*, se apresentou como o menor bloco de palavras e exibiu discursos característicos dos alunos do sexo masculino. Nenhuma outra variável se sobressaiu, podendo, provavelmente, estar diluídas no texto. O fato de esta ser a menor classe pode significar um discurso específico dentro do *corpus*:

**Tabela 4** Palavras representativas da Classe 3, em ordem decrescente de  $\chi^2$ 

Palavra	FPC	FPT	PR	$\chi^2$
Experiência+	10	10	100	82,2
Superior+	6	6	100	48,84
Prática+	10	16	62,5	44,64
Agora	6	8	75	33,81
Apenas	6	8	75	33,81
Classe+	4	4	100	32,4
Tão	4	4	100	32,4
Algo	4	4	100	32,4
Tenho	4	4	100	32,4
Aspecto+	4	4	100	32,4
Imaginar	4	4	100	32,4
Adquirida	4	4	100	32,4
Treinamento+	4	4	100	32,4
Momento+	8	14	57,14	31,19
Deve	6	10	60	24,88
Disciplin+	6	10	60	24,88
Sim	4	6	66,67	19,08
Fica	4	6	66,67	19,08
Estar	4	6	66,67	19,08
Receber+	4	6	66,67	19,08
Especi+	4	6	66,67	19,08
Exemplo	4	6	66,67	19,08
Procurar	4	6	66,67	19,08
Aprendizagem	4	6	66,67	19,08
Sobre	4	6	66,67	19,08
Novas	8	20	40	17,83
Processo	6	14	42,86	14,84
Ess+	12	42	28,57	14,5

<b>PALAVRAS</b>	<b>FORMAS ASSOCIADAS</b>
Experiência+	experiência, experiências.
Superior+	superior, superiores
Prática+	prática, práticas
Classe+	classes
Aspecto+	aspecto, aspectos
Treinamento+	treinamento, treinamentos
Momento+	momento, momentos
Disciplin+	disciplina, disciplinas
Receber+	recebe, receber
Especi+	especiais
Ess+	essa, esses

Quadro 2 Palavras características e suas formas associadas da Classe 3

Nesta classe aparecem diferentes discussões: o novo com o qual se depara na universidade, a pouca prática no curso de Pedagogia e, ainda, a prática do professor e sua relação com os superiores:

O mundo acadêmico nos proporciona vivências ricas, não há como ser a mesma pessoa, mesmo com pouco tempo de contato com novas pessoas, novos conceitos, novas práticas, sabemos que tudo isso não é tão simples (Suj. 8, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

Por falta de experiência prática fica difícil agora, nesse momento, imaginar alguma situação, talvez se eu estivesse lecionando poderia descrever alguma situação (Suj. 107, terceiro ano vespertino, sexo feminino).

No mesmo estágio, na prática, uma colega que queria apenas um diploma de nível superior mudou de idéia e disse ter se apaixonado pela profissão, ela se tornou mais aplicada nas disciplinas (Suj. 91, segundo ano matutino, sexo masculino).

As citações acima mostram diferentes considerações sobre a prática e o novo na universidade. Na primeira, o sujeito 8 retrata as mudanças que a vida acadêmica oportuniza, pontuando o novo como elemento de transformação pessoal.

Já a segunda ponderação refere-se à dificuldade do sujeito em criar na imaginação uma situação sobre mudanças na escola, justificada pela falta de prática em um movimento de se retirar do lugar daquele que pensa a educação, negando-se ao exercício proposto. A última fala, contrariamente, relata uma experiência em que a prática na universidade modificou a compreensão de uma aluna em relação à profissão.

Outro conjunto de significados deste bloco tem como temática as mudanças na prática do professor e sua relação com os superiores, como retratam as falas dos sujeitos arroladas:

Na verdade, os professores precisam a cada dia melhorar sua prática, independente das mudanças na escola, pois o mundo muda constantemente (Suj. 114, terceiro ano vespertino, sexo feminino).

Um professor de tantos anos de carreira, fixado em uma determinada série, de repente é condicionado a mudar de turma ou série. Por ordens superiores, acabaria, pois existe ordem superior em que está previsto isso e ele pode levar isso como experiência adquirida (Suj. 118, terceiro ano vespertino, sexo feminino).

Os discursos acima parecem significar que as mudanças, para o professor, acontecem a partir do momento em que ele atinge a sua prática profissional. Ao que tudo indica, a relação com o novo está implicada com a prática, tanto para o aluno na universidade, que ao se deparar com o estágio transforma suas crenças, como para o que imaginam do professor atuante. É por meio dela que o aluno espera alcançar seu desenvolvimento profissional, durante sua frequência na universidade e, posteriormente, enfrentar os desafios.

Outro bloco de significados parece tornar evidente que a experiência em situações educativas se mostra almejada pelos alunos, como meio de adquirir novos conhecimentos:

O professor nunca ter vivido uma experiência com um aluno com necessidades especiais e, de repente, tal situação acontece. Iria procurar se informar sobre as necessidades do aluno, procurar auxílios para ajudar a si mesmo e ao aluno (Suj. 110, terceiro ano vespertino, sexo feminino).

Uma criança que, por inúmeros motivos, não valoriza a escola no que se refere ao seu objetivo maior: a educação. Para ela, a vinda para a escola era uma obrigação, embora gostasse do recreio e do lanche. Aos poucos a educadora foi conquistando essa criança, que acabou por aprender que em todo processo de construção do conhecimento, fica algo rico para nós como pessoa: ele dá e recebe nas experiências (Suj. 14, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

Nesta classe, o aluno de Pedagogia se coloca diante do novo, de modo a se esquivar, pois esta novidade o impediria de enfrentar as situações imaginativas, impossibilidade justificada pela falta de experiência docente. Ainda neste bloco, observa-se a cisão do discurso a respeito do professor e da escola, sendo a mudança do docente adotada como alternativa frente à dificuldade da mudança da escola, sendo a mesma percebida como descolada da instituição educativa.

Porém, em um segundo momento e ainda na esfera imaginativa, o professor surge desafiado pelo novo, pelas diferenças encontradas nos alunos que, por meio delas, sentem-se instigados à construção de uma prática pedagógica comprometida com a superação.

Na classe 1, o professor foi caracterizado em uma situação de desequilíbrio motivada pelas demandas do aluno, porém essa condição não está associada a uma atitude de disposição à superação e sim uma queixa que justifica as estratégias adaptativas

adotadas em seu nome. De modo complementar, tem-se no primeiro bloco da classe 3 um discurso próximo ao apresentado na classe 1, ainda marcado por estratégias de adaptação e submissão.

No entanto, no segundo bloco da classe 3 é possível sublinhar um discurso que recupera a imagem do professor frente às mudanças, colocando-o como um profissional que se sente provocado diante do novo, sustentando uma atitude protagonista em sua prática profissional. Portanto, temos a imagem de conformação e superação associadas à representação de mudanças na Educação.

Em ambos os casos, o contexto em questão parece se referir à relação pontual entre professor, aluno e sua turma escolar. A escola, como instância que se sustenta na ação coletiva dos professores, parece ainda ser conteúdo silenciado no discurso dos futuros pedagogos.

Em oposição às classes 1 e 3, situa-se a classe 2, *Mudanças, demandas pessoais e a rede de colaboração informal*, que trata das considerações dos alunos acerca de suas experiências dentro da universidade, estando relacionadas com o que foi questionado a eles. Como discursos distintos desta classe, apresentam-se os sujeitos do turno vespertino e também do terceiro ano:

Tabela 5 Palavras representativas da Classe 2, em ordem decrescente de  $\chi^2$

Palavra	FPC	FPT	PR	$\chi^2$
Muito+	68	78	87,18	57,74
Curso+	60	76	78,95	34,68
Já	42	48	87,5	33,17
Meu	28	28	100	31,97
Minha+	38	44	86,36	28,35
Pois	51	67	76,12	24,52
Hoje	20	20	100	22,37
Pedagog+	48	64	75	21,38
Tinha	36	46	78,26	18,43
Outro+	42	56	75	18,29
Caso	16	16	100	17,72
Amiga+	16	16	100	17,72
Eu	44	60	73,33	17,41
Porque	20	22	90,91	16,78
Ainda	15	15	100	16,57
Colega+	58	86	67,44	15,69
Conseguiu	14	14	100	15,43
Passou	18	20	90	14,54
Desistir	18	20	90	14,54
Eram	12	12	100	13,16
Assim	12	12	100	13,16

<b>PALAVRAS</b>	<b>FORMAS ASSOCIADAS</b>
Muito+	muito, muitos
Curso+	curso, cursos
Minha+	minha, minhas
Pedagog+	pedagoga, pedagogia, pedagógica
Outro+	outro, outros
Amiga+	amiga, amigas
Colega+	colega, colegas
Problema+	Problema, problemas

Quadro 3 Palavras características e suas formas associadas da Classe 2

Ao falar das mudanças vivenciadas no curso de Pedagogia, os alunos centraram-se prioritariamente em eventos de cunho particular. As situações relatadas parecem dizer um pouco do rito de ingresso na universidade, e de como este fato atinge tanto as dimensões pessoais, como seus grupos de referência fora da academia:

Eu cheguei ao curso de Pedagogia super feliz e interessada, mas vi que muitas coisas eu nunca tinha ouvido falar, e as matérias que chegavam eram ainda mais confusas para mim, mas passei a ler mais e correr atrás de novos conhecimentos e mudei até meus pensamentos. Através de leituras e conversas com amigas que já tinham uma caminhada universitária porque me disseram que aos poucos eu passaria a entender (Suj. 32, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

No entanto, notou-se que essas mudanças pessoais ligadas à academia, foram muitas vezes narradas como vividas por seus amigos, não como experiência própria, como mostram as falas a seguir:

Minha colega D., no início do ano, queria desistir por motivos de horário: não estava conciliando família, escola e o bebê novinho, mas conseguiu fazer permuta com uma aluna que deseja mudar o seu horário para o período vespertino (Suj. 32, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

Eu fazia Pedagogia no matutino, e uma amiga por problemas particulares teve que se mudar de cidade e, mesmo lamentando, foi embora. Chegou a cursar um mês na cidade local quando, para sua surpresa, sua transferência foi indeferida. Ela tentou resolver na cidade onde estava e, não conseguindo, me ligou para que eu visse a possibilidade de seu retorno. Consegui junto a outras colegas e também com a colaboração de outros professores, entre outros. Tudo foi resolvido e ela continua conosco (Suj. 32, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

As falas dos acadêmicos revelam a existência de uma coletividade vivenciada como uma rede de colaboração informal, centrada na resolução de problemas pessoais, o que se destaca pelo uso de pronomes na primeira pessoa do singular.

Observa-se ainda a ausência de relatos que focalizem o curso como uma proposta coletiva e objeto, em si, de implicação e transformação. Esse movimento é parecido com aquele encontrado na classe 2, quando, no discurso dos licenciandos, o professor aparece desassociado da escola para poder administrar o seu processo de transformação.

Também é possível observar por meio das narrativas dos licenciandos que, ao relatar as mudanças vividas no curso de Pedagogia, prevalecem ainda aquelas que dizem respeito à indecisão acerca da escolha profissional, bem como nota-se indícios de uma abordagem utilitarista da escolha e permanência no curso:

Uma colega que não era feliz com o curso de Pedagogia. Ela desistiu do curso e prestou para o curso de computação, se ela passou no vestibular, não sei. Penso eu que ela foi muito burra em desistir do curso, pois já estamos no terceiro ano de Pedagogia (Suj. 32, primeiro ano vespertino, sexo feminino).

Os relacionamentos entre os colegas de sala, as mudanças e possibilidades que a academia proporciona parecem ancorar-se na dimensão pessoal dos sujeitos, no que se refere às suas necessidades familiares, tomadas inicialmente como ponto de referência para se pensar na condição de acadêmico. A dimensão pessoal aparece como instância onde se localizam as principais transformações vividas até então.

Assim, as transformações descritas pelos acadêmicos em Pedagogia, a partir do seu grupo de referência, estão possivelmente conectadas na relação entre o mundo em que pertenciam outrora e a academia.

O ponto comum das três classes está relacionado à natureza e ao modo de enfrentamento da mudança. No tocante à natureza do enfrentamento, os docentes em formação parecem creditar ao conhecimento adquirido constantemente pelo professorado, a segurança necessária em uma situação de mudança, assim como na experiência conquistada pela prática. Conhecimento e experiência profissional surgem nos relatos como estratégias associadas de diferentes modos a submissão, adaptação e superação.

Ainda quanto ao modo de enfrentamento das mudanças, tanto para o professor na escola, quanto para a situação acadêmica, os alunos de Pedagogia demonstram formalmente práticas pouco ou nada articuladas coletivamente. De certa forma, o professor e o acadêmico são caracterizados como atores descolados de um projeto pedagógico que os envolve, determinam suas escolhas e são potencialmente definidos por elas. Todavia, apenas quando falam de seu grupo de referência, os alunos parecem apontar redes de colaborações informais entre os colegas, para enfrentamento das dificuldades individuais.

## Considerações Finais

Diante dos dados analisados, notou-se que as mudanças são representadas, pelos acadêmicos de Pedagogia, como algo de fora, que rompe a estabilidade e faz com que as práticas sejam transformadas. As mudanças são vistas, pois, como algo que deve ser absorvido pelos sujeitos, que deverão se adaptar ao novo.

Os alunos de Pedagogia parecem reforçar uma prática ancorada no individualismo, tanto em uma situação quanto em outra, já que parece não se ver como grupo que poderia se articular para mobilizar mudanças. Isso pode ser observado pelo fato dos acadêmicos não se representarem como atores no processo de construção do curso, em um empreendimento coletivo, mas somente no processo de resolução dos conflitos de suas próprias vidas.

Como universitários, o individualismo é percebido pela natureza das mudanças citadas e pelo meio de resolução das mesmas, sendo a dimensão coletiva minimamente pontuada, ao dizerem da colaboração entre colegas de sala, na resolução de seus problemas individuais.

Tal fato é mais visível ao falarem de uma situação imaginativa, pois colocam o professor em um jogo de forças, que ora deve se adaptar pelas instabilidades trazidas pelos alunos, ora pelas mudanças impostas pelo governo ou direção. Desse modo, os acontecimentos propostos pelos alunos parecem ter como objetivação a adaptação por meio do conhecimento, de metodologias e da prática profissional.

Como hipóteses interpretativas, este estudo apontou a necessidade de maior aprofundamento quanto à diferença do discurso, levando em consideração a variável gênero e tempo de vida acadêmica, associados à atitude de superação e acomodação frente às mudanças na Educação.




## Referências

- BATISTA, C. M. P. B. **Representações Sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes.** 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- BENTO GUTH, F. **Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor.** 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- CÂNDIDO, F. **Representações Sociais de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes.** 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.
- GENTIL, H. S. Individualismo e Modernidade. **Psicologia e Sociedade**, v. 8(1), jan/jun 1996, p. 83-101.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- MORGADO, L. C. **Currículo e profissionalidade docente.** Porto: Porto Editora, 2005.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVA, I. A. **A linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá.** 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

Recebimento em:	30/03/2008
Aceite em:	12/04/2008





## Educação, Poder e Cidadania



# A práxis de A. Gramsci e o pragmatismo de Dewey

Giovanni Semeraro<sup>1</sup>

## Resumo

Antonio Gramsci na Europa e John Dewey nos Estados Unidos foram dois grandes analistas das primeiras décadas do século XX. Diante dos problemas derivados do acelerado processo de industrialização, do desenvolvimento científico-tecnológico e da nova concepção de conhecimento, da expansão da sociedade de massa e da sua irrupção na política, da difusão da democracia e da reforma da escola, os dois intelectuais se apresentam com propostas aparentemente próximas, mas na realidade desenham projetos de sociedade e de educação diferentes e contrapostos. O artigo que se segue chega a essa conclusão ao analisar particularmente a diferença entre os conceitos de “experiência”, de “interação” e de democracia em Dewey e os conceitos de “práxis”, “hegemonia” e democracia em Gramsci.

**Palavras-chave:** Filosofia da práxis. Pragmatismo. Educação.

## Abstract

Antonio Gramsci in Europe and John Dewey in the United States were two great analysts of the first decades of the XX century. In front of the problems of the accelerated industrialization process, the scientific-technological development and the new knowledge conception, the expansion of the mass society and their irruption in the politics, the diffusion of the democracy and the reform of the school, both the intellectuals come with proposed seemingly close, but in effect they draw different and opposed projects of society and education. The article that is followed gets at that conclusion when analyzing particularly the difference among the concepts of “experience”, “interaction” and democracy in Dewey and the concepts of “práxis”, “hegemony” and democracy in Gramsci.

**Keywords:** Philosophy of praxis. Pragmatism. Education.

<sup>1</sup> **Giovanni Semeraro**, formado em Filosofia (Unicamp/SP), com doutorado em Filosofia da Educação (UFRJ), é professor associado da Universidade Federal Fluminense (UFF). Autor de vários artigos e livros, entre os quais *Gramsci e a sociedade civil* (1999) e *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis* (2006). Pesquisador do CNPq e coordenador do Núcleo de estudos em Filosofia Política e Educação (Nufipe). E-mail: [gsemeraro@globocom](mailto:gsemeraro@globocom)

## 1. Proximidades e diferenças

Contemporâneos da primeira metade do século XX, Dewey e Gramsci – o primeiro nos Estados Unidos da América e o segundo na Europa – interpretaram com acuidade as grandes transformações sociais e culturais de uma época em franco movimento de globalização. Abordaram o acelerado processo de industrialização e o desenvolvimento científico-tecnológico, a formação da sociedade de massa e sua irrupção na política, a difusão da democracia e a nova concepção do conhecimento. Mantidas as diferenças, os dois perceberam e aprofundaram a função da escola e da educação na estruturação político-cultural da sociedade. Dentro do próprio âmbito político-cultural, perseguiram tarefas semelhantes: Dewey procurou renovar o liberalismo (RORTY, 1991, p. 64)<sup>2</sup>, afastando-o do bruto *laissez-faire* e do individualismo atomista, e Gramsci resgatou o marxismo das “incrustações naturalistas e positivistas”.

Um paralelo entre a filosofia da práxis de Gramsci e o pragmatismo de Dewey revela, também, diversos pontos de contato: a concepção de uma filosofia imanente em oposição à metafísica e ao inatismo; a crítica ao racionalismo e ao idealismo; a superação de dualismos que separam a matéria do espírito, o sujeito do objeto, o homem da natureza; a valorização da ciência e da experiência; o caráter social e histórico do conhecimento; a busca do consenso e a construção da democracia; a concepção de homem como ser de relação; a educação criativa e vinculada a problemas concretos<sup>3</sup>.

Mas, para além das sintonias, quando se analisam de perto alguns conceitos e a concepção de mundo, emergem diferenças consideráveis entre Gramsci e Dewey que não se explicam simplesmente pelo fato dos dois pensadores terem vivido em ambientes diferentes. O clima dominante na Europa durante a “Segunda Guerra dos Trinta anos (1914-1945)”, de fato, era diferente da atmosfera que se respirava naquele mesmo período nos Estados Unidos. A ascensão hegemônica deste país, seu intenso desenvolvimento e o *New Deal* colocado em marcha como resposta à crise de 1929 desempenharam grande influência na elaboração das idéias “ativas” e “progressivistas” de Dewey, cujo “instrumentalismo” deve ser analisado também no âmbito do naturalismo evolucionista, da psicologia experimental e do funcionalismo social dos filósofos de Chicago<sup>4</sup>.

Gramsci, ao contrário, é um político militante que escreve marcado pela I Guerra Mundial, pela Revolução de Outubro de 1917 e pela luta contra o fascismo. Vincula-

2 “O liberalismo naturalista e anti-ideológico deweyano é a mais válida tradição intelectual americana”.

3 Embora a minha interpretação de Dewey evidencie mais as divergências e as contraposições com o pensamento de Gramsci e se diferencie do ensaio de Chiara Meta, que ressalta mais as sintonias entre os dois, gostaria de agradecer a leitura que esta autora generosamente me permitiu fazer do seu precioso texto inédito *L'intellettuale organico*, il pedagogista filosofo: Gramsci e Dewey sulla pedagogia (2007).

4 Para maiores informações acerca do assunto, ver Santucci (1999, p. 216 et seq.), Shook (2002, p. 37 et seq.) e Alcaro (1997, p. 159 et seq.).

do à matriz teórica do marxismo e inspirado nos estudos de A. Labriola, para o qual a “filosofia da práxis” é o “miolo do materialismo histórico” (LABRIOLA, 1964, p. 207)<sup>5</sup>, Gramsci configura o “marxismo como filosofia da práxis” (GERRATANA, 1997, p. 87) entendendo-a não como mera “ciência” ou puro ato voluntário, mas como uma proposta a ser construída na unidade de filosofia e de política: “uma teoria que *se sabe* teoria que, para ser verdadeira, deve ser eficaz, ou seja, realmente presente e operante (como ideologia) na prática de um movimento social... unificando cultura popular e alta cultura ao nível mais avançado alcançado pela filosofia moderna” (FROSINI, 2003, p. 85).

Todavia, as diferenças entre Dewey e Gramsci aumentam quando se observa que o primeiro combateu abertamente o marxismo e o segundo chegou a expressar avaliações duríssimas sobre o pragmatismo. A aversão ao marxismo aparece em Dewey não apenas nos escritos sociais e políticos dos anos 20 e 30: *Human Nature and Conduct* (1922); *Experience and Nature* (1925); *The Public and Its Problems* (1927); *Individualism Old and New* (1929); e *Liberalism and Social Action* (1935). Há, ainda, diversas referências nos textos de caráter mais filosófico e pedagógico dos anos anteriores. Do conjunto da sua obra pode-se perceber que o projeto desse filósofo, além de sintonizar as ciências humanas defasadas em relação à evolução do pensamento científico, propõe “reformular” o liberalismo “minimalista”, protegendo-o das seduções do marxismo. A difusão deste no mundo, nas asas particularmente da Revolução de Outubro, era vista como uma séria ameaça aos Estados Unidos (RORTY, 1999, p. 41), às voltas com as pressões políticas das massas operárias que a indústria americana concentrava em seu território.

Por outro lado, além da crítica ao materialismo vulgar e ao neo-idealismo, que desfiguravam o marxismo, Gramsci se voltou a enfrentar a força crescente do pragmatismo, passando de uma simpatia inicial a uma crítica severa. Com muito acerto, portanto, Baratta (2000, p. 148) observa que desde o *Caderno 1*, § 153, Gramsci “avança a hipótese de que o terreno de confronto teórico mais avançado [para o marxismo] é o pragmatismo”.

De fato, Gramsci (1996, p. 249) valoriza o manual de *Psicologia* do pragmatista W. James e chega a usar algumas idéias deste no *Caderno 22*, sobre *Americanismo e fordismo* (GRAMSCI, p. 2139). E se, por um lado anota: “Parece que eles [os pragmatistas] tenham percebido algumas exigências reais e as tenham ‘descrito’ com exatidão aproximativa, embora não tenham conseguido impostar os problemas e dar a eles uma solução” (Q 1330), por outro lado, afirma que o pragmatismo é caracterizado pelo “imediatismo”, pelo “ideologismo” e pelo “conservadorismo”, que o tornam menos “prático” do “filósofo italiano ou alemão” (Q 1925). Para Gramsci, a filosofia

5 Para a interpretação do “materialismo histórico” como “filosofia da práxis”, derivada de Labriola, cf. Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica organizzata da V. Gerratana. Torino: Einaudi Editore, 1975. 4 v., Q 4, p. 309, §31; Q 4, 422, §3; Q 8, §200, p.1061 (de agora em diante esta obra de Gramsci será indicada somente com a letra Q e o número das páginas).

“prática” do pragmatismo na realidade perde de vista a trama das contradições e a relação não imediatamente visível das partes que fazem compreender o mundo no seu conjunto.

## 2. A “experiência” não é a “práxis”

Essas posições de Gramsci em relação ao pragmatismo podem parecer severas, mas se explicam quando se analisa de perto a diferença substancial entre alguns conceitos aparentemente próximos. Examine-se, por exemplo, o significado de “práxis”, “hegemonia”, “democracia” em Gramsci e o de “experiência”, “interação”, “democracia” em Dewey.

Diante dos problemas do seu tempo, Dewey busca a solução na “experiência”, ou seja, na extensão da ciência experimental ao comportamento humano e social. Gramsci, ao contrário, aponta o caminho da “práxis”, quer dizer, a recíproca fecundidade entre filosofia e política vivenciadas pelos “subalternos”. Para além da aparente assonância, os horizontes dos dois conceitos não convergem porque Gramsci vai em direção a uma atividade teórico-política para construir a hegemonia das classes subjugadas, voltadas a romper e superar a ordem existente, enquanto Dewey se concentra no desenvolvimento da atividade inteligente dos indivíduos em vista da renovação e da consolidação do liberalismo americano (RORTY, 2000, p. 21).

Por “experiência” Dewey entende o processo de moldagem recíproca, do “fazer e sofrer”, do “intervir e submeter-se” que acontece entre organismo e meio. Essa transação ativo-passiva entre mente e natureza não é elaborada no sentido da dialética hegeliana, de cuja influência se afasta, mas na perspectiva do evolucionismo e do naturalismo biológico. Em *Natura e condotta dell'uomo* (1950, p. 67), ao mostrar os limites do inatismo e do empirismo, ele apresenta a “experiência” como a “ação do mundo e no mundo” da qual o indivíduo é parte “integrante” sem pretensão alguma de ser “sujeito” superior, porque o homem não é algo que se sobrepõe à natureza do exterior, mas é a própria natureza que realiza a sua potencialidade.

Para a filosofia de Dewey, o homem é um indivíduo dotado de impulsos naturais e com uma atividade mental em interação com o ambiente. Dessa relação se desenvolve a “inteligência experimental” e se forma a “experiência” entendida não em sentido meramente empírico e convencional de acúmulo e preservação do passado, mas no sentido do “aprender fazendo” derivado da concepção de ciência moderna, que se baseia na experimentação e promove constantes mudanças no mundo e na própria vida humana. Diante dos problemas que aparecem na sociedade, o indivíduo reage com a experimentação, com tentativos e erros. É dessa forma que reconstrói continuamente a sua experiência e restabelece o “equilíbrio” e a “cooperação” (DEWEY, 2002, p. 94 ss). Ao recompor a sintonia entre as coisas e prever as conseqüências do seu agir, a experiência aumenta a sua capacidade de controle do ambiente e a compreensão do seu significado no mundo.



No evolucionismo pragmático e instrumentalista de Dewey, a “inteligência experimental” do homem e o uso da lógica – definida como “teoria da investigação” – são determinados pelo método científico que deve presidir tanto o campo da ciência física como a esfera do comportamento humano, da política, da ética e da pedagogia. Dewey realmente, estava convencido de que a inteligência experimental poderia resolver também os problemas sociais e políticos e que a ciência social poderia tornar-se tão efetiva quanto a ciência natural (SHOOK, 2002, p. 154-156).

Tal como a ciência moderna, também a filosofia “deve assumir uma função prática, deve tornar-se operativa e experimental”, de modo a superar os problemas concretos, melhorar a existência humana, modificar atitudes e criar hábitos em função de uma sociedade em permanente modificação (DEWEY, 2002, p. 113).

Em Gramsci, diversamente, mais do que uma atividade de indivíduos orientados a modificar e integrar-se natural e cientificamente no próprio ambiente, a filosofia da práxis é a atividade histórico-política dos subalternos que tomam consciência da sua subjugação, enfrentam as contradições existentes na sociedade e se organizam para construir uma concepção alternativa de mundo, entrelaçando dialeticamente ação e reflexão, política e filosofia.

Nesse sentido, a filosofia “prática” de Dewey é diferente da filosofia da “práxis” de Gramsci. Em outras palavras, a “inteligência experimental” segue uma lógica e persegue um projeto de sociedade bem diferente dos procurados pela “inteligência política”. A primeira está voltada a operar mudanças quando surgem disfunções no ambiente, e a segunda é orientada prevalentemente para colocar em evidência as contradições e superar as crises visando à criação de outra sociedade.

Nas mãos dos subalternos, a ciência e o conhecimento não se limitam a restabelecer o equilíbrio para se reintegrar melhor no ambiente, mas buscam acima de tudo fazer emergir o “negativo”, estão politicamente voltados para uma “luta de hegemônias” (Q 1385), para um processo de “catarse” (Q 1244) que promove a passagem da subjugação à subjetivação. A filosofia da práxis nasce e se desenvolve prevalentemente sobre o terreno da consciência e da política: é uma “filosofia política” (MARTELLI, 1996, p. 11).

É necessário também considerar o fato de que, juntamente com a idéia de “experiência” que permeia todo o seu pensamento, em Dewey se encontra uma interação instrumental promovida pelo método genético da ciência moderna e responsável por

[...] investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, à luz dessas causas, elaborar uma teoria inteligente de educação pela qual, sem tomar partido para uma ou outra parte, se possa indicar o plano de operações que, partindo de um nível mais profundo e compreensivo das práticas e das idéias dos grupos em luta, resolva a controvérsia e harmonize os oponentes (DEWEY, 1976, p. XV).

O filósofo americano acredita, de fato, que a harmonização dos conflitos e a co-operação na sociedade possam acontecer recorrendo ao acordo entre as partes e ao método científico. O próprio A. Teixeira (1959, p. 12) observa que “não se exagera quando se insiste no caráter conciliatório e reintegrador do pensamento deweyano”.

Sem considerar a possibilidade de outros projetos de sociedade, Dewey reduz as transformações do mundo contemporâneo à passagem do “velho” liberalismo (atomístico, individualista, tradicional, fechado e rude) para o “novo” liberalismo (cooperativo, avançado, aberto, científico e sensível). Dessa forma, a busca de um liberalismo mais sensível e aberto ao social não coloca em discussão os seus princípios, mas o fortalece ainda mais, uma vez que “a causa pela qual o liberalismo dura e resiste, é muito preciosa e vinculada demais à constituição humana para ser obscurecida” (DEWEY, 1997, p. 125).

A filosofia da ciência “prática” de Dewey visa, portanto, à sociedade conciliada sob a égide do liberalismo renovado. É algo bem diferente da filosofia da “práxis” de Gramsci, que considera o ser humano dentro de uma totalidade interconectada e contraditória ao mesmo tempo, em que a ciência, a cultura, a psicologia, as atividades sociais e políticas estão impregnadas não de relações genericamente interativas, mas de concretos vínculos de classe, de divisão e exploração do trabalho, de disputa pelo poder, de lutas para determinar o modelo de produção e de distribuição dos bens materiais e simbólicos.

D. Ragazzini (1976, p. 212-214) observa corretamente que na reflexão de Dewey permanece uma visão abstrata de socialização, distante da forma como Gramsci a entende, para quem o homem é sempre a expressão do conjunto das relações sociais, historicamente determinadas e vinculadas ao desenvolvimento das forças produtivas e de outros projetos de sociedade geradores de conflitos. No mesmo sentido vai N. Badaloni (1981, p. 321-334), quando argumenta que a técnica não pode resolver por si só a separação entre “produção” e “relação de propriedade”. Na vida política real, de fato, não é simples e linear a soldagem efetuada pela “vontade coletiva” em estreita relação com um determinado tipo de Estado, de modo a substituir a “desagregação” teórica do comando na economia com uma racionalidade coletiva e democraticamente construída.

Para Gramsci, na verdade, não existe uma “experiência” feita por indivíduos considerados genericamente, que agem sem enfrentar as causas sociais e econômicas que operam por trás da divisão de poder e da cortina ideológica que os envolve. Na sua visão política, se não se transformar em “práxis” – ou seja, a construção de uma concepção de sociedade e de poder elaboradas pelos grupos sociais que sofrem as conseqüências nefastas do sistema desigual –, a “experiência” permanece no âmbito do laboratório científico. Dewey havia intuído esse problema, mas a solução que fornece permanece prisioneira de um discurso social feito de boas intenções inerentes à sua

concepção liberal, como pode ser observado particularmente na terceira parte de um dos seus últimos livros: *Liberalismo e azione sociale* (1935)<sup>6</sup>.

Se o objetivo do pragmatismo de Dewey, portanto, é o de amenizar os conflitos e recuperar o bom funcionamento da sociedade liberal, o de Gramsci não é problema de integração e de eficiência. Ao contrário, alerta frequentemente que ignorar as contradições em uma sociedade dividida em classes significa “reduzir a dialética a um processo de involução reformista, de ‘revolução-restauração’ no qual só o segundo termo é válido” (Q 1328). Concentrar-se, de fato, sobre o momento do ajuste em detrimento do desenvolvimento das contradições esvazia a própria “experiência” da sua capacidade de compreender politicamente a complexidade da sociedade e a possibilidade não apenas de mudá-la, mas de revolucioná-la. Neste sentido, o terreno de atuação da filosofia da práxis é a construção da hegemonia dos subalternos que não se limitam à modernização da sociedade. Logo, se para Dewey a chave de solução é a inteligência prática (“experiência”) a serviço de uma “revolução passiva” que acaba favorecendo a manutenção e o fortalecimento do sistema, para Gramsci a inteligência política (“práxis”) e a construção da hegemonia popular são “o aspecto essencial da mais moderna filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1996, p. 570). Só assim a educação entrelaça em unidade “filosofia-política-economia” não para harmonizar, mas para superar as divisões existentes, de modo a preparar os “subalternos” a sair da adaptação para tornar-se “dirigentes”, educando a si mesmos na arte de governar” (Q 1320).

### 3. A democracia não se realiza apenas com a ciência

Em conexão com essa concepção de filosofia, de experiência, de interação, Dewey elabora sua proposta de democracia. Também nesse caso é a ciência moderna e a experimentação cognitiva que favorecem as condições para a afirmação da democracia liberal. E esta, por sua vez, permite o desenvolvimento e a liberdade da ciência. Por isso, Putnam (1994, p. 76) observa que Dewey fornece uma “justificativa epistemológica da democracia”, cujo significado coincide com o da “lógica da indagação”.

No livro *Rifare la filosofia (Reconstruction in Philosophy)* (2002, p. 56-77), em oposição às críticas disseminadas contra a ciência, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, Dewey tenta mostrar que o projeto do Renascimento e as conseqüências da moderna revolução científica ainda não se desenvolveram totalmente, principalmente na esfera institucional e na moral. Por isso, procura conectar o pensamento científico-iluminista com os desenvolvimentos psicobiológicos e as novas formas de socialização. Na esteira de Bacon, o filósofo americano propõe a criação de uma nova civilização, de uma “comunidade de pesquisadores científicos”, de forma a transformar “a industrialização” em uma nova cultura, que leve a uma sociedade livre e capaz de se auto-regular e de controlar as conseqüências das suas ações por meio

6 Ver particularmente o terceiro capítulo.

da investigação científica e da inteligência experimental: “Nós precisamos lutar com a industrialização para extrair dela uma civilização, uma cultura para todos; e isso significa que a indústria deve tornar-se ela mesma uma força educativa e cultural de primeira linha para os que estão envolvidos nela” (DEWEY, 1948, p. 109).

Sem que se coloque as questões a respeito de que tipo de indústria, de quem a conduziria e de como o faria, Dewey (2000, p. 110) acredita que as novas ciências sociais irão contribuir para a ampliação da participação democrática por meio dos métodos educativos experimentais introduzidos desde os primeiros anos da escola, pois “uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve providenciar para que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis para todos e em condições fáceis e de equanimidade”. A partir dessas condições, sem abrigar-se na tradição e nos conhecimentos transmitidos, o indivíduo deverá “descobrir o que é bom e justo” com os únicos meios da “reflexão” e da “experimentação”.

Ao favorecer “uma maior individualidade” e desenvolver as capacidades intelectuais, a democracia seria o regime que naturalmente promoveria uma pluralidade de relações na sociedade e conduziria à “interação”, porque “é acima de tudo um tipo de vida associada, de experiência continuamente comunicada” (DEWEY, 2000), onde todos se encontrariam envolvidos na solução dos problemas comuns.

Assim, como no caso do indivíduo, da ciência, do ambiente, da experiência, Dewey trata a democracia natural e cientificamente, sem problematizá-la e politizá-la. Nesses termos, bastaria oferecer para o indivíduo as oportunidades intelectuais (não as sociais!) e promover a inteligência da experiência para garantir o desenvolvimento da democracia: “A crise da democracia exige que se aplique a inteligência, como é usada no método científico, ao tipo de inteligência vigente” (DEWEY, 1997). Por isso, o educador americano está convencido de que “o problema do público é a melhoria dos métodos e das condições do debate” (DEWEY, 1971, p. 162). Porém, a democracia – tal como a experiência e a política – não se realiza espontaneamente, seguindo apenas o curso da ciência, nem é naturalmente dinâmica e socializadora. Para construir um “espaço público como arena da discussão livre” e como “*médium* cognitivo”, não basta desejar uma democracia conduzida pelo espírito científico, sendo necessário principalmente reconhecer e superar as desigualdades sociais impostas pela violência, enfrentar os grupos que se incrustam no poder, desvendar as causas reais dos conflitos, promover as diferentes propostas políticas. Como na *Teoria dell'agire comunicativo* (1986), de Habermas, que deriva diversas inspirações de Dewey, não é suficiente dispor de normas claras do discurso e imaginar interlocutores ideais que “trocam experiências de vida”, sem levar em consideração de quais interlocutores se trata, em quais condições vivem, a partir de que ponto de vista falam, quais os problemas concretos reivindicados em seus discursos. Não é sem razão que C. Lasch (1992, p. 325-348), ao retomar uma crítica já levantada por R. Bourne, observa que o instrumentalismo de Dewey, voltado para o controle “inteligente” das situações, apresenta-se como uma “neutral” tecnologia social, que confunde mutações

do ambiente com construção de uma sociedade de livres e “iguais”: “a original força ativa para produzir o conjunto vastíssimo de mutações que o mundo está vivendo é o surgimento do método científico e da técnica fundada nele, e não a luta de classe, cujo espírito e método são opostos à ciência” (DEWEY, 1997).

No Prefácio de *Rifare la filosofia* (2002), Massarenti observa que o conceito de democracia de Dewey permanece nos limites do liberalismo americano e do indivíduo. Entende-se, então, porque no filósofo americano está ausente o problema da estrutura global do meio, as forças que o determinam e os conflitos de fundo que nem sempre aparecem aos olhos da ciência. Não é suficiente dizer que o indivíduo interage ativamente com o meio, que deve fazer uso da sua inteligência e da sua experiência para operar mudanças. É necessário analisar quem é *este* indivíduo e dentro de qual trama de relações se encontra. Uma investigação torna-se realmente “científica” quando consegue mostrar como *determinados* indivíduos, em *determinadas* condições e com uma *certa* experiência, interagem com um *determinado* ambiente, entram em conflito com *determinadas* forças organizadas, com *determinados* poderes, para elaborar com *determinadas* intenções projetos sociopolíticos novos, ainda que opostos ao vigente.

A partir dessas premissas, explica-se porque Dewey procura uma filosofia harmonizadora, acabando por cair em uma espécie de “metafísica naturalista”, como reconhece o próprio R. Rorty (1986, p. 93-103). Sem considerar o indivíduo na sua totalidade concreta, sem analisar as contradições, sem enfrentar determinadas condições econômico-político-sociais, sem reconhecer diferentes e opostos projetos de sociedade, a visão holística de Dewey leva naturalmente a crer na “democracia como cooperação reflexiva” (HONNETH, apud SOUZA, 2000, p. 53), em uma abstrata “economia socializada” (DEWEY, 1997, p. 122-125) e em um comunitarismo romântico (DEWEY, 1968, p. 183), onde “o capital e o trabalho não podem entrar ‘realmente’ em conflito porque cada um é organicamente necessário ao outro e ambos à comunidade” (DEWEY, 2002, p. 162).

Em Gramsci, diversamente, o conceito de democracia encontra-se vinculado ao de hegemonia. Esta é, ao mesmo tempo, um confronto aberto entre contrapostas posições ideológicas e uma “relação pedagógica” (Q 1331) a ser construída entre projetos “distintos” de sociedade. Quando Gramsci fala em democracia, não se expressa de forma neutra e genérica, mas se coloca do ponto de vista dos subalternos, leva em consideração a realidade concreta dos que são alijados do seu meio. Não ignora as divisões sociais que existem na sociedade e as lutas dos subjugados para conquistar a liberdade sem dissociá-la da igualdade. A sua escolha política, “de parte”, apresenta-se alinhada com quem quer romper o sistema vigente e elaborar um outro modelo de sociedade.

Por isso, em Gramsci, a política está permeada de “paixão”, cujo vigor “torna-se fonte de conhecimento e, portanto, de saber (não mecânico, mas vivente)”, porque só assim as relações sociais e políticas promovem “a interação de elementos individuais entre governados e governantes, entre dirigentes e dirigidos” (Q 1505-1506).

Esse tipo de “organicidade” – que vai além da “experiência” científica – é a práxis política que se instaura não apenas no entrelaçamento entre pensamento e ação, mas também entre intelectuais e povo-nação, entre mestre e aluno, entre as diversas nações (Q 1505-1506), com a clara intenção de superar toda relação de superioridade, de divisão e dominação, as decisivas fortalezas a serem expugnadas para se construir uma verdadeira democracia, que socialize efetivamente o poder em todas as suas manifestações. Por isso, Gramsci (Q 1056) chega a elaborar uma das mais significativas definições de democracia:

Entre os tantos significados de democracia, o mais realista e concreto pode ser o que se coloca em conexão com a hegemonia. No sistema hegemônico existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que [o desenvolvimento da economia e, portanto,] a legislação [que expressa tal desenvolvimento] favorece a passagem [molecular] dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.

Deriva disso a surpreendente figura do “*filosofo democrático*”, “cuja personalidade não se limita ao próprio indivíduo físico”, e do educador que educa e é educado dentro de uma práxis concreta, que o coloca no mundo explosivo dos subalternos, onde sem tergiversações vive “a unidade de ciência e vida”, que é “exatamente a unidade ativa, na qual só se realiza a liberdade de pensamento, a relação mestre-aluno, filósofo-meio cultural no qual agir e do qual extrair os problemas necessários a serem postos e resolvidos, ou seja, a relação filosofia-história” (Q 1332).

## Referências

- ALCARO, M. **John Dewey**. Scienza prassi democrazia. Roma-Bari: Laterza, 1997.
- ALCARO, M.; Bufalo, R. (Org.). **John Dewey oggi**. Catanzaro: Abramo, 1996.
- BADALONI, N. Gramsci: la filosofia della prassi come previsione. In: AA.VV, **Storia del Marxismo**. Torino: Einaudi, 1981. v. III.
- BARATTA, G. **Le rose e i quaderni**. Roma: Gamberetti, 2000.
- BERALDI, P. **Il pragmatismo americano, intelligenza filosofica e ragione strumentale**. Bari: Levante Editore, 2002.
- COLONNELLO, P.; SPADAFORA, G. (Org.). **Croce e Dewey cinquanta anni dopo**. Napoli: Bibliopolis, 2002.
- CROCE, B. **Indagini su Hegel e schiarimenti filosofici**. Roma-Bari: Laterza, 1952.
- DAL PRA, M. **Studi sul pragmatismo italiano**. Napoli: Bibliopolis, 1984.
- DEWEY, J. **Democrazia e educazione**. Firenze: La Nuova Italia, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Rifare la filosofia**. Roma: Donzelli, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Natura e condotta dell'uomo**. Firenze: La Nuova Italia, 1950.
- \_\_\_\_\_. **Liberalismo e azione sociale**. A cura di F. Fistetti. Roma: Ediesse, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Libertà e cultura**. Firenze: La Nuova Italia, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Logica, teoria dell'indagine**. Torino: Einaudi, 1965.



- \_\_\_\_\_. **Come pensiamo**. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Comunità e potere**. Firenze: La Nuova Italia, 1971.
- FROSINI, F. **Gramsci e la filosofia, saggio sui Quaderni del carcere**. Roma: Carocci, 2003.
- \_\_\_\_\_. Filosofia della praxis. In FROSINI et al, **le parole di Gramsci**. Roma: Carocci, 2004.
- GERRATANA, V. **Problemi di metodo**. Roma: Riuniti, 1997.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica organizzata da V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1975. 4 v.
- \_\_\_\_\_. **Lettere dal carcere**. Palermo: Sellerio, 1996.
- GRANESE, A. **Introduzione a Dewey**. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- HABERMAS, J. **Teoria dell'agire comunicativo**. Bologna: Il Mulino, 1986. 2. v.
- \_\_\_\_\_. **Fatti e norme**. Contributi a uma teoria discorsiva del diritto e della democrazia. Milano: Guerini e Associati, 1996.
- HONNETH, A. A democracia como cooperação reflexiva. J. Dewey e a teoria democrática, hoje. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2000.
- LABRIOLA, A. **Saggi sul materialismo storico**. Roma: Riuniti, 1964.
- LASCH, C. **Il paradiso in terra**. Il progresso e la sua critica. Milano: Feltrinelli, 1992.
- MAGRO, C.; PEREIRA, A. M. (Org.). **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MARTELLI, M. **Gramsci, filosofo della politica**. Milano: Ed. Unicopli, 1996.
- MASSARENTI, A. Scienza e democrazia (prefazione). In: DEWEY, J. **Rifare la filosofia**. Roma: Donzelli, 2002.
- MENDONÇA, A. W. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950-1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.
- META, C. **L'intellettuale organico, il pedagogista filosofo: Gramsci e Dewey sulla pedagogia**. Mimeo, 2007.
- PRESTIPINO, G. Dialetica. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. **Le parole di Gramsci**. Roma: Carocci, 2004.
- PRETI, G. Il pragmatismo, che cos'è? In: FORTI, M.; PAUTASSO, S. (Org.). **Politecnico**. Milano: Rizzoli, 1975.
- RAGAZZINI, D. **Società industriale e formazione umana**. Roma: Riuniti, 1976.
- RORTY, R. **Conseguenze del Pragmatismo**. Milano: Feltrinelli, 1986.
- \_\_\_\_\_. Objectivity, Relativism and Truth. **Philosophical papers**, Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Achieving Our Country**. Leftist Thought in Twentieth-Century America. Harvard: Harvard University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pragmatismo, filosofia da criação e da mudança**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- \_\_\_\_\_. **La filosofia dopo la filosofia, contingenza, ironia e solidarietà**. Roma-Bari: Laterza, 2001.
- SANTUCCI, A. **Storia del pragmatismo**. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2006.

SHOOK, J. R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.  
TEIXEIRA, A. Apresentação. In: DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.  
URBINATI, N. **Individualismo americano**. Emerson, Dewey e la cultura politica americana. Roma: Donzelli, 1997.

Recebimento em:	22/11/2007
Aceite em:	11/02/2008



# Docência e elaboração de intelectuais <sup>1</sup>

Saulóeber Társo de Souza<sup>2</sup>

## Resumo

Propomos uma reflexão em torno do caráter essencialmente intelectual da prática docente, a partir de algumas das concepções gramscianas. É fundamental que professores se situem como agentes da ampliação do poder político junto à sociedade civil, atuando em diferentes aparelhos privados de hegemonia. Assim, reafirma-se a identidade desse profissional como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando a valorização do seu ofício, já que, inegavelmente, possui relevante papel social.

**Palavras-chave:** Docência. Intelectuais e Gramsci.

## Abstract

We propose reflection around the essentially intellectual character about teacher's work, supported by some of Gramsci conceptions. It's fundamental that teachers place themselves as agents of the enlarging political power along side the civil society, acting in different private devices of hegemony. Thus, it's reaffirming the identity of teacher as intellectual, strengthening its conscience of class and searching its professional valuation since, undeniably, has relevant social place.

**Keywords:** Teaching. Intellectuals and Gramsci.

---

1 Este texto é adaptação de parte do original de nossa tese de doutoramento intitulada *Docentes no Congresso Nacional: 5a e 6a Legislaturas (1963/1967)*, sob orientação do Professor Doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho (FE-Unicamp). Nessa pesquisa, buscamos levantar os dados sobre a origem social, as opções políticas e a formação cultural e atuação acadêmica dos docentes deputados, apontando suas peculiaridades a partir da inserção nas estruturas instituídas de poder, constituindo-se, assim, a originalidade do trabalho.

2 Professor de História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (Campus do Pontal). Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação). Integrante do Programa de Pós-Graduação da FACED-UFU ([sauloeber@pontal.ufu.br](mailto:sauloeber@pontal.ufu.br)).

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada 'alta cultura', em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1968, p. 9).

No último meio século, as questões em torno dos objetivos da docência foram colocadas de forma enfática, isso em função, acreditamos, do contexto social de grandes e aceleradas mudanças tanto no plano nacional como no cenário externo. Entendemos que para o estudo da função social dos professores é necessário, inicialmente, resgatar a idéia de que sua atividade profissional é, em essência, intelectual.

No Brasil, essa característica da profissão docente foi sendo diminuída a partir dos anos 60, quando se buscou classificar a categoria dos professores como uma ocupação primordialmente técnica. Esse momento da história recente do país foi marcado por aceleradas mudanças, o que refletiu também no campo da cultura, interferindo sobremaneira nas atividades de cunho intelectual.

O contexto de grande polarização internacional e de autoritarismo no plano interno marcou por enorme dubiedade a relação entre intelectuais (entendidos aqui no sentido amplo do termo: professores, artistas, escritores, poetas, músicos etc.) e a sociedade. Exigiam-se dos primeiros maior qualificação e capacidade de se colocarem como organizadores da cultura, tendo a função de mediadores entre a sociedade civil e a sociedade política amplificada. Assim, pode-se afirmar que as atividades intelectuais e a produção do conhecimento estariam condicionadas socialmente, o que determinaria o desenvolvimento da prática intelectual de forma mais ou menos autônoma e dependente (ANSALDI; CALDERÓN; SANTOS, 1985).

Pensar a profissão docente, no contexto atual, a partir das idéias formuladas por Antonio Gramsci (1968) nos pareceu adequado pela sua expressiva contribuição em torno do conceito de intelectual, mostrando que todos os homens seriam intelectuais, muito embora nem todos pudessem ser classificados como "funcionários da superestrutura" na construção do edifício social, já que, para tal, deveriam dar coesão às partes, elaborando o cimento ideológico<sup>3</sup>.

Dentro dessa perspectiva, vislumbramos no ofício do magistério um acentuado caráter intelectual, mesmo com a crescente desvalorização ocorrida a partir dos anos 60, quando a massificação da escola popularizou também um precário sistema de formação de professores para atuarem em igualmente precárias instituições públicas

3 Gramsci (1968 apud SAES, 1985) demonstrou que a linha demarcatória entre atividade intelectual (esforço cerebral) e atividade braçal (esforço neuro-muscular) não seria nítida, já que toda a atividade humana implicaria os dois esforços. Incluiu até mesmo os baixos funcionários da administração estatal no grupo de intelectuais, podendo ser progressistas ou conservadores.

de ensino. Nesse contexto, os docentes deveriam se qualificar cada vez mais como técnicos para servirem às necessidades das indústrias e do mercado de trabalho, alinhando-se o processo de ensino, com mais eficácia, à reprodução do capital. Tal política objetivava criar as condições de sedimentação ideológica na consolidação do novo “edifício social” brasileiro, baseado na industrialização e urbanização<sup>42</sup>.

Gramsci (1968), ao ampliar o conceito de intelectual, dividiu-os em várias categorias. Duas delas seriam mais importantes: os “intelectuais orgânicos”, presentes em todas as camadas ou grupos sociais, às quais daria homogeneidade, e os tradicionais, representantes das culturas hegemônicas precedentes às mudanças em curso, que seriam corporativistas, atemporais, altamente qualificados e autônomos em relação ao novo grupo social dominante.

Se é possível aplicar tal distinção à massa de professores gerada a partir dos anos 60, arriscaríamos classificá-los no grupo de “intelectuais orgânicos”, representantes de frações sociais ligadas, sobretudo, ao mundo urbano-industrial consolidado a partir daquele período, atuando na organização da nova cultura inserida no contexto capitalista. A afirmação que segue contribui para tal percepção:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc etc. (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Ainda de acordo com Gramsci, os empresários, engenheiros, economistas, homens da propaganda poderiam ser incluídos na categoria *orgânicos*, pelo fato de serem dirigentes, possuindo capacidade técnica nas áreas próximas da produção econômica, organizando grupos e esforços ligados diretamente às necessidades da Empresa ou do Estado. Também a classe política e os integrantes das elites do poder entrariam nessa classificação, posicionando-se como órgão pensante dos sistemas a que servem (BOSI, 1975).

O “intelectual orgânico” do proletariado não deveria ser um “orador puro”, na terminologia gramsciana, mas vinculado diretamente à vida prática, um “persuasor permanente”. Assim, os “conselhos de fábricas” seriam alternativa política concreta para a criação desse tipo de intelectual voltado para a luta pela hegemonia proletária (BRANDÃO, 1989).

<sup>4</sup> A demanda por ensino levaria ao crescimento da profissão docente, que teria papel importante neste processo social, já que se projetava o professor como elemento estratégico na formação das novas gerações. Assim, a categoria avolumou-se ao longo do século XX. Em 1932, o número de docentes de todos os níveis de ensino no país girava em torno de 56.320; em 1957, era de cerca de 287 mil; 1968 chegava a 670 mil; atualmente, somos cerca de 3 milhões de professores, um crescimento bastante expressivo. Cf. IBGE (1938, 1959, 1970) e INEP (2000).

Os “intelectuais orgânicos” das massas deveriam buscar condições para que sua classe se apoderasse gradativamente e de forma democrática de pontos estratégicos do Estado, acentuando crises e revelando as contradições sociais, através do confronto de hegemonias<sup>53</sup>: “Enfim, se ao intelectual orgânico da classe dominante compete fortalecer o aparato de coerção estatal que assegura a disciplina dos grupos subalternos, ao da classe dominada compete enfraquecer ideologicamente este aparato” (JESUS, 1989, p. 67).

A categoria orgânica, de modo geral, integraria um “bloco intelectual” organizado hierarquicamente em dois planos:

[...] por um lado, o plano da criação ideológica, a cargo dos ‘grandes intelectuais’, ‘os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.’ e, por outro, o plano da difusão, a cargo dos ‘mais humildes administradores e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada’. Estes dois planos, que admitem também níveis intermédios, são solidários entre si, sob pena de o bloco intelectual não poder funcionar, se estabelecer uma ruptura entre os que criam e os que reproduzem, se entrar em crise orgânica (SANTOS, 1980, p. 55).

Segundo tal parâmetro, poderíamos interpretar a classe docente a partir dessas duas categorias de intelectuais orgânicos: tanto como criadores da cultura (tarefa restrita a alguns poucos indivíduos) quanto como divulgadores da riqueza intelectual (função aplicada à imensa massa de professores formada nas últimas quatro décadas no país).

Em relação aos intelectuais tradicionais escreveu Gramsci:

Cada grupo social ‘essencial’, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1968, p. 4).

Nesse caso se enquadrariam os eclesiásticos, que teriam monopolizado por muito tempo a filosofia, a ciência, a escola, a justiça etc. Equiparar-se-iam à aristocracia fundiária, com privilégios sobre a terra. Entre os intelectuais tradicionais também estariam cientistas, teóricos e filósofos, e o que os uniria seria o “espírito de grupo”, dando-lhes o sentimento de continuidade histórica. Teriam conquistado autonomia e independência do grupo social hegemônico após muitas lutas e limitações. Conforme diz Bosi (1975, p. 106), seriam os profissionais leigos que,

5 O termo hegemonia tem origem grega e significa “conduzir”, “comandar”. A perspectiva de Gramsci foi sempre a de elaborar conceitos que ajudassem a classe operária e seus intelectuais a firmar a hegemonia do proletariado, disputando a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação, pressupondo uma relação pedagógica na unificação de forças sociais e políticas diferentes em torno de uma “concepção do mundo” (GRUPPI, 2000).

substituindo a ação do clero culto, “[...] herdaram deste um modo supratemporal de se qualificarem perante a sociedade civil”.

Gramsci acreditava que a desagregação social das massas operárias decorria em grande parte da cultura produzida pelos intelectuais tradicionais, que considerava descolada da realidade nacional da Itália. Observou Jesus (1989, p. 68) em relação a esses intelectuais: “Não se sentindo unido à massa, consideram-na como objeto de pura e simples exploração, daí repudiarem o aparecimento de qualquer outra hegemonia”. A condição de intelectual tradicional teria um caráter transitório, já que esse indivíduo acabaria por aderir ao projeto hegemônico, pois, em geral, ou teriam origem nas classes dominantes, ou seriam seduzidos por elas.

No contexto autoritário dos anos 60, o que prevaleceria junto à massa de professores seria a adesão ao processo de consolidação da sociedade urbano-industrial, baseada no projeto hegemônico do capital monopolista, de forma que os docentes, em geral, apresentar-se-iam muito mais como colaboradores nesse processo, mesmo se considerando que representavam o terceiro maior grupo ocupacional entre os citados nos processos criminais militares (ALMEIDA; WEIS, 2000).

Alguns dos professores considerados subversivos foram silenciados por cassações de direitos políticos, que buscavam anular suas “concepções do mundo”, classificadas como “revolucionárias” para a época. Segundo a concepção gramsciana, todo homem para além de sua profissão “[...] participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1968, p. 7).

Essa nova forma de pensar deveria gerar novas ocupações intelectuais, alicerçadas numa educação ligada estritamente ao trabalho industrial, constituindo-se na base de formação<sup>64</sup>. Assim, os intelectuais deveriam voltar-se para questões práticas da vida, posicionando-se como construtores orgânicos permanentes, condição “sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8).

Nesses termos, formar-se-iam as categorias especializadas para a função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais, mas, especialmente, com aqueles mais importantes, ligados ao grupo hegemônico. A ocorrência da hegemonia política e ideológica seria uma consequência da relação dialética entre os intelectuais, os grupos orgânicos da sociedade civil e os aparatos da sociedade política. O desenvolvimento intelectual necessitaria do conflito, da crítica, da liberdade, da confusão (ANSALDI; CALDERÓN; SANTOS, 1985).

Dessa forma, a profissão docente ganharia importância no mundo urbano-industrial consolidado a partir da década de 60, e, por isso mesmo, aumentou-se o controle

6 Manacorda (1990, p. 76) afirmou: “A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou pelo menos de caráter não-secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí se articulando, seja como interesse educativo imediato a nível individual ou ‘molecular’, seja como luta política pela organização da cultura a nível de massa”.

sobre os professores, categoria que se avolumava de forma significativa e que portava função estratégica na difusão de valores que deveriam criar condições para a realização da nova hegemonia política e ideológica do sistema autoritário. Conseqüentemente, empreenderam-se esforços para que a massa de professores pudesse colaborar com essa nova força dominante, garantindo-lhe certo consenso e assegurando-lhe a sua manutenção no poder.

De acordo com Pamplona (1984) e Semeraro (1999), é nesse movimento de elaboração dessa nova ordem que Gramsci redimensionou a importância dos “aparelhos de hegemonia” da superestrutura da sociedade civil na vida estatal, utilizando-se do conceito de “guerra de posição”, que deveria ser a estratégia do Ocidente para o estabelecimento da hegemonia proletária. Isso decorreria do alto nível de complexidade das sociedades capitalistas mais avançadas, de modo que a estratégia a ser adotada pela classe operária ocidental deveria ser a expansão da sociedade civil e o esvaziamento progressivo do Estado e de seus aparelhos.

Essa ação definiria um novo “bloco histórico”, ou seja, surgiria uma nova unidade entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura política e ideológica, e quem estabeleceria o vínculo orgânico entre esses dois elementos seriam os intelectuais: “Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico” (PORTELLI, 1990, p. 16).

Então, podemos afirmar que a relação entre os diversos tipos de intelectuais e o mundo da produção seria *mediatizada*, em vários graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são os “funcionários”, organizados em dois grandes “planos superestruturais”: a sociedade civil, “[...] conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’”; e a sociedade política ou o Estado, “[...] que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio de direito’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1968, p. 10).

Nos anos 60, a rápida urbanização gerou uma situação de “guerra de posições” sem precedentes na sociedade brasileira, com crescente número de “aparelhos privados”, tornando mais complexo o exercício da hegemonia nas relações entre sociedade civil e Estado. Por isso, naquele momento, a decisão das elites nacionais foi optar pelo autoritarismo, buscando-se manter o *status quo* a qualquer preço. Dessa forma, passou-se a vigiar de perto as esferas de produção cultural, tentando-se colocar a categoria dos professores a serviço do regime implantado, enfatizando-se seu aspecto de técnicos da educação.

O partido político desempenharia papel importante nessa “guerra de posições” como o unificador, o grande reformador intelectual e moral, constituindo-se na expressão da vontade coletiva voltada para determinado fim político. Representaria, então, a tomada de consciência, síntese crítica que se tornaria capaz de dar coesão às massas:

[...] o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, [...] e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como 'econômico', até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 1968, p. 14).

Dessa forma, o partido político teria mais eficiência na formação de intelectuais orgânicos do que o Estado. Os membros do partido deveriam ser entendidos como intelectuais, em decorrência dos diferentes graus de sua função diretiva e organizativa e por atuarem em espaço onde deixariam de lado seu grupo econômico, tornando-se agentes de atividades de caráter nacional e internacional. Na terminologia gramsciana, o partido seria o “moderno príncipe”, *locus* da vontade coletiva.

Observando as particularidades regionais em torno da intelectualidade, Gramsci (1968) constatou que, na América Latina, prevaleceu a herança cultural da colonização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela contra-reforma e pelo militarismo parasitário. Os intelectuais, em sua maior parte, foram gerados pela tradição rural, ou seja, a base industrial restrita vinculá-los-ia ao clero e ao latifúndio. Isso teria contribuído para a consolidação de um tipo de modernização caracterizada por fortes mudanças estruturais econômicas, mas que foram acompanhadas por tímidas transformações político-culturais. Dessa forma, no Brasil as soluções foram

[...] encaminhadas 'de cima', com o Estado e a camada de intelectuais vinculada a ele exercendo um papel preponderante, uma vez que atuam em substituição a uma burguesia estruturalmente débil na transição do momento econômico-corporativo para o ético-político, ou seja, na construção e consolidação do Estado moderno (AGGIO, 1998, p. 167).

O Estado moderno italiano, segundo o referido pensador, promoveu a profissionalização do ensino, reforçando o regime fascista e a divisão das classes, o que restringiu as perspectivas dos alunos ao seu universo de trabalho. Esse vínculo entre escola e indústria transformar-se-ia em uma forma de reprodução do sistema social. O processo acelerado de intelectualização das sociedades contemporâneas estaria ligado ao rápido desenvolvimento da atividade escolar, o que elevaria a importância assumida na era moderna pelas categorias e funções intelectuais. O mundo cultural seria complexo em decorrência da diversificação dessas instituições escolares: “A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território 'econômico' e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 10).



O ensino profissional foi uma das maiores ambições da ditadura militar: mais de 600 colégios técnicos foram criados com o objetivo de fornecer mão-de-obra especializada para as novas indústrias. Assim, consolidaram um sistema de ensino dual, que destinava às classes subalternas uma educação interessada apenas no preparo de consumidores e de mão-de-obra para o fortalecimento do sistema econômico (CUNHA, 1977).

Gramsci se opunha a esse tipo de educação discriminatória, que também foi praticada na Itália, por ser elitista e não possibilitar o acesso de operários, enquanto a escola profissionalizante não era “desinteressada”, estando a serviço da consolidação do capitalismo. Acreditava numa escola democrática, pública e única, cujo papel histórico fosse preparar os indivíduos, moral e culturalmente, para a experiência socialista, formando o homem *onilateralmente*, não privando ninguém do desenvolvimento de suas tendências. Como fizera com os conceitos de intelectual e de Estado, também promoveu ampliação da noção de escola, que, para ele, seria toda organização voltada para o desenvolvimento da cultura. A revolução consistiria na reforma intelectual e moral dos homens, e isso só se concretizaria a partir da atuação em jornais, associações, círculos de cultura, nas unidades escolares etc. (JESUS, 1998).

A idéia baseada na escola pública e laica consolidara-se no contexto do Iluminismo. Rousseau (1979) e Condorcet (1993), apesar de suas diferenças, defendiam tal princípio contra o absolutismo e o dogmatismo religioso. A razão da ciência deveria se opor a tais doutrinas, constituindo-se na essência para a libertação da humanidade. Condorcet defendia a educação pública universal em todos os níveis, mas não como algo obrigatório; para ele, a educação deveria constituir a instrução que fortaleceria o intelecto e o espírito humano (PIOZZI, 2004):

A igualdade de instrução que se pode esperar alcançar, mas que deve bastar, é aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária. [...] Mostraremos que por uma escolha feliz, tanto dos próprios conhecimentos quanto dos métodos de ensina-los, pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, [...] para conhecer seus direitos e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; [...] para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência (CONDORCET, 1993, p. 184).

O pensamento de Rousseau é importante para a ciência social moderna, mesmo sendo uma figura polêmica, devido às suas preocupações pequeno-burguesas. Também fez duras críticas à sociedade moderna, uma característica presente em toda a sua obra. Entendia que a educação ideal ocorreria em locais onde todos se sentissem uma coisa única (unidade social), ensinando-se valores sociais comuns. Seu *Emílio* causou grande debate à época, propondo a educação do homem em harmonia com



a natureza, através da intervenção racional com uso de técnicas pedagógicas que deveriam levar ao equilíbrio entre o amor por si próprio e a piedade; preocupava-se, na verdade, com a normatização e a constituição do homem moral. A decadência moral dos homens decorreria de sua falta de transparência e de sua excessiva ambição e corrupção (PIOZZI, 2004).

Ainda para esse pensador francês, na tarefa de ensinar o educador seria a autoridade absoluta e inquestionável:

A criança deve estar bem interessada na coisa; mas vós deveis estar inteiramente atentos à criança, observá-la, fiscalizá-la sem cessar e sem que isso se perceba, pressentir todos os seus sentimentos, e prevenir os que não deve ter, ocupá-la, enfim, de maneira que não somente se sinta útil à coisa como ainda que com ela se agrade à força de bem compreender para que serve o que faz (ROUSSEAU, 1979, p. 203).

Gramsci (2001) acreditava que Rousseau fizera importantes progressos diante da retrógrada pedagogia dos jesuítas, mas que na Itália tais avanços foram paralisados pelas doutrinas de Gentile e Lombardo-Radice. As idéias iluministas, em muitos aspectos, sobreviveram ao tempo e orientaram a expansão da educação nos anos 60, no Brasil, já que o discurso hegemônico revitalizava sua concepção de educação, quando, por exemplo, destinava-se ao sistema educacional o saneamento das mazelas sociais. Além dessa tarefa, no contexto autoritário, a escola deveria promover a moral e o civismo.

Igualmente, a imagem do professor ressurgia como condutor dos destinos da humanidade, sendo classificado como guardião de uma moral universal, devendo substituir o religioso em tal função. Essa herança do clero seria transferida aos leigos e acompanharia o processo de valorização das atividades intelectuais, fenômeno que se tornaria perceptível, especialmente, a partir dos acelerados processos de urbanização e industrialização. O docente seria valorizado em virtude de se colocar numa posição muito especial, estrategicamente falando, já que era visto como o responsável pela educação formal dos indivíduos, um formador de novas gerações (SOUZA, 2005).

Para Gramsci, o principal problema em relação ao professor nas sociedades contemporâneas estaria ligado a sua excessiva especialização, gerando uma grande diversidade de escolas, provocando crise na forma de organização escolar. É por isso que propusera a escola única de cultura geral, humanista, formativa, que pudesse compatibilizar as atividades intelectuais e manuais; só depois é que os alunos seriam encaminhados para os estabelecimentos de ensino especializados ou para o trabalho produtivo. Por isso, opôs-se ao sistema educacional vigente na Itália:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. [...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função

tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e gradação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1968, p. 136)<sup>75</sup>.

A “trama” que selava os destinos dos jovens italianos das classes subalternas empurrados para a precoce profissionalização foi copiada pela ditadura, que se empenhou na criação de um sistema de escolas profissionais destinado às massas. Tal discurso constituía-se em “cimento ideológico” na consolidação do “edifício social”, criando o “vínculo orgânico” que associava o acesso à educação profissional ao aumento de renda e ao desenvolvimento econômico. Assim, também no Brasil, legitimou-se o fortalecimento de um sistema público de ensino, porém dual, oposto à escola unitária proposta por Gramsci.

A educação como dever do Estado passou a ser incluída no processo de formação desse consenso, a partir do final do século XIX, quando as democracias capitalistas européias se empenharam na generalização do ensino básico por meio da expansão da educação pública, organizando redes de ensino fundamentais para a consolidação dos Estados Nacionais e intensificando a necessidade de formação de professores nas zonas urbanas, base das atividades do crescimento burguês:

[...] é no quadro da modernidade que a escola vem a se tornar a forma principal e dominante de educação. E são recorrentes, nos diversos países, as referências à importância da escola como um instrumento para viabilizar a passagem das trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, da condição de súditos à de cidadãos (SAVIANI, 1999, p. 12).

A escola e os professores passariam a cumprir, consciente ou inconscientemente, as funções de legitimação e de acumulação de capital, em meio a um universo contraditório de reprodução, pois, se, de um lado, o Estado, para controlar a economia e outras instituições, precisaria de consentimento da população, de outro, as crises provocariam fendas em sua legitimidade. As intervenções estatais aumentariam consoante as crises do capitalismo, objetivando, principalmente, salvar o sistema econômico e legitimar as instituições políticas perante a população<sup>86</sup>.

O controle do Estado e de seus aparelhos administrativos, como o da educação, é uma condição para o exercício da hegemonia, muito embora tal estratégia não garanta, por si só, o processo de reprodução social. Também é necessário entender que

7 Assim, a educação emergiria como importante aliado no exercício da hegemonia e, como aparelho de Estado, estaria fortemente relacionada aos problemas centrais de legitimação enfrentados pelo Estado. Nesse sentido, seria um elemento importante na tentativa de criação de um consenso ativo (APPLE, 2002).

8 Um exemplo disso seria a crença na idéia de que a falta de educação adequada às necessidades sociais seria a causadora do desemprego, forçando-se um alinhamento da escola ao desenvolvimento das empresas, e as políticas de ensino (práticas pedagógicas e curriculares) acabariam também por refletir os conflitos existentes no interior do Estado (APPLE, 1989).

a organização da educação pelo Estado é um problema de ordem política, uma vez que a elaboração da legislação é feita por forças políticas na defesa de seus interesses. Não podemos, contudo, classificar as instituições escolares como meras reproduzoras das condições econômicas, sociais ou políticas, pois estaríamos adotando uma visão reducionista do seu papel, pois toda ordem estabelecida está sempre sujeita a um trabalho contra-hegemônico (GIROUX, 1987).

Conforme Gramsci, os intelectuais deveriam contribuir para a elevação cultural das massas, à medida que as classes menos favorecidas se apoderassem dos instrumentos existentes nas instituições públicas (como a escola), transformando-os em armas de luta contra a opressão, pois, do contrário, continuariam sendo utilizados pelo Estado para a reprodução das relações sociais e contribuindo para a dominação político-ideológica exercida pelas classes dominantes. O estudioso não negou totalmente o papel de reprodução exercido pela instituição escolar, no entanto, acreditava que a escola ideal deveria introduzir os direitos e deveres do cidadão ao mundo das crianças, para que pudessem se tornar capazes de deixar sua concepção mágica da vida e da natureza, própria da atmosfera folclórica (MOCHCOVITCH, 1992).

Já Ponce (2003) entendia que não se poderia falar em renovação da educação enquanto não existissem transformações profundas na base do sistema econômico em que aquela estivesse apoiada. Apenas duas mudanças educacionais teriam sido expressivas: inicialmente, com o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classes, criando-se a escola para os filhos da nobreza, voltada para a reprodução da ordem social, e, depois, com o fortalecimento da burguesia, quando a educação deixaria de ser monopólio da Igreja Católica e se adequaria às necessidades de acumulação da burguesia, priorizando-se, assim, o trabalho científico, com escolas técnicas e laboratórios de altos estudos. Dessa forma, os avanços ou conquistas no campo educacional seriam concessões feitas pelas classes privilegiadas, em momentos nos quais sua dominação parecesse ameaçada, motivo pelo qual não se deveria alimentar a idéia de que a realidade social seria mudada com retoques na educação, em que os professores seriam apenas peças coadjuvantes desse complicado jogo.

Também Passeron e Bourdieu (apud FREITAG, 1986) criticariam a instituição escolar, a partir da visão histórica que ambos tinham acerca da sociedade e do homem. Em suas acepções, na sociedade capitalista, o sistema educacional teria duas funções estratégicas: a primeira, de reprodução da cultura e das estruturas de classes, e a segunda, decorrente dessa, de reprodução das relações sociais de produção, quando os professores seriam agentes da reprodução social. Já Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim (apud FREITAG, 1986), com algumas diferenciações em seus escritos, acreditavam que a educação poderia transformar os indivíduos para que se adaptassem às regras de determinada sociedade. Assim, o processo educacional se constituiria em elemento de dinamização de estruturas arcaicas e de socialização dos seres, seja pela promoção do jogo democrático, seja pela difusão do altruísmo entre os educandos.

Como vimos, Gramsci acreditava que o grande desenvolvimento das atividades escolares nas sociedades contemporâneas indicaria a importância assumida pelas categorias intelectuais no mundo moderno. Dessa maneira, cremos que os professores devem ser entendidos, inicialmente, como intelectuais, de modo que a formação docente em qualquer nível priorize uma base teórica sólida, possibilitando ao profissional atuar como agente da hegemonia política rumo a uma nova sociedade, baseada na crescente democratização e priorizando o combate às profundas desigualdades sociais.

A partir dessa concepção, é importante que os cursos destinados a esse fim promovam a capacidade de liderança dos seus alunos, propiciando sua atuação em diferentes “aparelhos privados de hegemonia”, de forma que se transformem em agentes da ampliação e difusão do poder político junto à sociedade civil.

Entendemos, portanto, ser necessária a multiplicação dos estudos que tem como objeto a profissão docente, observando suas vinculações com as esferas de poder político e econômico, estudando com maior objetividade o seu papel na produção da cultura nacional. Tais investigações podem contribuir para uma reafirmação da identidade do professor como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando sua valorização profissional em todos os níveis da educação, já que, inegavelmente, possui relevante papel social como elemento de modificação das estruturas da sociedade, devendo contestá-las ou legitimá-las de acordo com o contexto vivido.

## Referências

- AGGIO, A. A Revolução passiva como hipótese interpretativa da história política latino-americana. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALMEIDA, M. H. T.; WEIS, L. Carro-Zero e Pau-de-Arara: o cotidiano da oposição de classe média ao Regime Militar. In: NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. (História da vida privada no Brasil, v. 4).
- ANSALDI, W.; CALDERON, F.; SANTOS, M. R. Los Intelectuales entre la sociedad y La Política. In: SOARES, Maria S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BOSI, A. O trabalho dos intelectuais, segundo Gramsci. **Revista Debate e Crítica**, São Paulo, n. 6, p. 105-113, 1975.
- BRANDÃO, André A. Os intelectuais e a fábrica na prática política de Antonio Gramsci. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 31, p. 75-84, dez. 1989.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1938, 1959, 1970.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CONDORCET, J.-A. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GANDINI, R. Intelectuais, estado e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, ano 1944-1952, 1995. (Série Pesquisas).
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2001. v. 2.
- GRUPPI, L. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- HOLLANDA, H. B.; GONÇALVES, M. A. **Cultura e participação nos anos 60**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é história, 41).
- JESUS, A. T. de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Edunicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MOCHCOVITCH, L. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- PAMPLONA, M. A. V. **A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica**. São Paulo: Editora, 1984 (Cadernos do CEDES, n. 3).
- PIOTTE, J.-M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.
- PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 88, out. 2004.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Traduzido por Angelina Peralva. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/73)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAES, D. A. M. de. Os intelectuais e suas associações. In.: SOARES, M. S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ; UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SANTOS, J. A. A. Gramsci: ideologia, intelectuais orgânicos e hegemonia. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 8, p. 39-64, 1980.

SAVIANI, D. Idéias para um intercâmbio internacional na área de História da Educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados HIS-TEDBR, 1999.

SEGATTO, J. A. A presença de Gramsci na política brasileira. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.

SOARES, M. S. A. **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SOUZA, S. T. **Docentes no Congresso Nacional (5ª e 6ª Legislaturas – 1963/1967)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP-SP, 2005.

TRINDADE, H. Os intelectuais e os partidos políticos no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ; UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

Recebimento em:	15/11/2007
Aceite em:	11/02/2008

# Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03

Ahyas Siss<sup>1</sup>

## Resumo

Após meia década da promulgação da Lei 10.639/03, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino e após quase quatro anos da instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a prática docente exercida no âmbito da nossa sociedade, que é certamente multicultural, começa a ser ressignificada. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS) enquanto atores sócio-históricos têm desempenhado um papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei e na transformação da qualidade do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Educação Multicultural, Formação de Professores, Educação Brasileira.

## Abstract

After half decade of the promulgation of Law 10.639/03, becoming obligator the inclusion of thematic “History and Culture Afro-Brazilian” in the official curriculum of the System of Education and after almost four years of the institution of the “National Curricular Lines of direction for the Education of the Ethnic-Racial Relations and for Teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African”, the practical professor exerted in the scope of our multicultural society, starts to be ressignificance. The Nuclei of Studies Afro-Brazilians (NEABS) while social and historical actors have played a significant and basic role in the implementation of this Law and the transformation of the quality of the teaching work.

**Keywords:** Multicultural education, Teacher’s Formation, Brazilian Education.

---

1 Professor do PPGE Mestrado em Educação da UFMT e Coordenador do LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – NEAB da UFRRJ.

A educação escolarizada, enquanto importante mecanismo formador de sujeitos sociais, e o papel que os professores desempenham nesse processo têm se constituído como uma das principais preocupações dos Afro-brasileiros ao longo dos anos. Contemporaneamente, os diversos congressos, seminários, debates, encontros e conferências sobre educação, multiculturalidade e formação de professores, realizados diretamente por Afro-brasileiros ou por eles influenciados, atestam a importância crescente que esses estudos adquiriram, tanto na academia, quanto fora dela.

Não obstante essa importância crescente conferida a essa área de estudos, o significado e a importância do multiculturalismo, seja ele percebido de forma reducionista, enquanto abordagem curricular, seja ele compreendido na sua forma mais ampla, enquanto movimento político capaz de promover ou de obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos culturais, não devem ser percebidos de forma unívoca, posto que eles podem ser concebidos de formas múltiplas. Essas diversas concepções encerram também diferentes dimensões multiculturais, ou seja, a sua maior ou menor abrangência da estratificação social. Por não ser monolítico, o multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo de sociedade no qual ele se apresenta e do contexto sociohistórico, do momento em que ele emerge. Isto permite apreendê-lo, seja como uma proposta política ingênua, alienante, portadora de uma “falsa consciência” dos “verdadeiros problemas culturais”, seja como uma proposta de fragmentação ou atomização social, seja ainda sob a forma de uma “estratégia política de integração social” centrada em valores nacionais comuns como os da diversidade.

Sacristán (1995) nos alerta que, sob a perspectiva do multiculturalismo, podem se abrigar diferentes correntes teóricas, que muitas vezes conflitam entre si. Algumas dessas correntes reduzem a idéia da diversidade ao consenso social, através da homogeneização cultural; outras correntes apropriam-se do multiculturalismo para mascarar as relações sócio-raciais sob a ótica do relativismo, ao postular que qualquer perspectiva cultural é válida; outras ainda o utilizam apenas para apresentar visões plurais de sociedades, sem entrar nas conseqüências dessa realidade para os grupos culturalmente dominados. Por último, há aquelas que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), se valem do multiculturalismo em suas análises para perpetuar uma relação de tutela do Estado sobre grupos étnicos politicamente minoritários. Munanga (2000) nos lembra que o multiculturalismo pode operar como “uma faca de dois gumes”. Lembra-nos esse autor que, em nome do respeito às diversidades cultural ou étnica, foram promovidas, em países europeus, novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural. Afirma esse pesquisador que:

Em nome dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul durante a colonização inglesa, mas a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, e simplesmente a ques-



tão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade. [...] porque é em função disso que os europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles (Munanga, 2000, p. 28).

Peter McLaren (1997), teórico do multiculturalismo identifica, no contexto da sociedade norte-americana contemporânea, pelo menos quatro vertentes possíveis do multiculturalismo: a conservadora, a humanista liberal, a liberal de esquerda, e a crítica e de resistência. Esse autor postula que os teóricos filiados à primeira dessas vertentes<sup>2</sup>, ao adotarem os princípios do darwinismo social, privilegiam a assimilação cultural enquanto mecanismo de integração social. Por acreditarem nas inferioridades cognitiva, cultural e racial dos diversos grupos raciais, quando comparados ao grupo racial branco, eles defendem a idéia de que tanto a unidade nacional quanto uma cidadania harmoniosa só serão possíveis quando esses diferentes grupos assimilarem as práticas culturais do grupo racial dominante. Para tanto se torna necessário que esses grupos dispam-se de suas culturas de origem. Esse tipo de multiculturalismo busca homogeneizar a diversidade cultural, perpetua os estereótipos raciais, justifica a assimetria de direitos e mantém inalteradas as desigualdades sociais.

Os teóricos que se integram à segunda vertente - a do multiculturalismo humanista liberal - partem, de acordo com McLaren, de uma posição ontológica de igualdade entre os seres humanos. Eles acreditam que as desigualdades existentes na sociedade norte-americana configuram-se como o resultado da diferenciação das oportunidades de realizações educacional e social oferecidas aos indivíduos. Aqui, as desigualdades raciais e culturais não são consideradas como resultado de um atraso cultural dos grupos raciais politicamente dominados, mas são tomados como epifenômeno das diferentes posições de classe. Uma igualdade “relativa” entre os diferentes grupos raciais poderia ser alcançada através da aplicação de medidas de caráter universalista de redistribuição de recursos sociais e econômicos.

A terceira vertente do multiculturalismo identificada por McLaren - a do multiculturalismo liberal de esquerda - é constituída por teóricos que entendem que as principais correntes do multiculturalismo, ao conceder relevância à igualdade racial, promovem o ocultamento das características e diferenças raciais, de classe, de gênero e de sexualidade. Tal escolha metodológica traz como consequência o ocultamento da diversidade cultural, considerada por esses teóricos como a responsável “por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (p. 122).

McLaren classifica os teóricos dessa corrente como essencialistas, por tratarem o tema da diversidade de forma ahistórica, independente do contexto cultural e político no qual ela se insere. A diversidade é entendida aqui como algo evidente por si

2 Na perspectiva de McLaren, os principais teóricos do multiculturalismo conservador nos Estados Unidos são Arthur Schlesinger Jr., Chester Finn, Diane Ravitch, e Lynne V. B. Cheney.

mesma e não como construída historicamente e politicamente, mecanismo potente, portanto, para criar significados. Ela existiria, pois, “independentemente de história, cultura e poder”.

O multiculturalismo crítico e de resistência, quarta tipificação do multiculturalismo operada por McLaren, é colocado por esse autor na órbita ou “contexto mais amplo da teoria social pós-moderna”. Essa vertente multicultural entende que as representações de raça, classe e gênero se constituem como o resultado de lutas sociais ampliadas “sobre signos e representações”. É exatamente por esse motivo que essa vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das “relações sociais, culturais e institucionais”, aqui considerados como geradores de significados.

Concordamos com a concepção de que o multiculturalismo crítico constitua-se como um movimento surgido no interior de sociedades multiculturais, lutando contra as desigualdades e pelo respeito à diversidade. Ele pode ser compreendido na forma de um movimento político, um movimento que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição. Não se trata aqui de um movimento que surgiu defendendo apenas o reconhecimento da diversidade cultural de dada sociedade e postulando a idéia de uma convivência harmoniosa entre esses grupos. Muito pelo contrário. Esse movimento, segundo nos lembra Glazer (1975), vai aparecer em sociedades culturalmente diversificadas nas quais os grupos culturalmente dominados não manifestam o desejo de se integrarem ao modelo culturalmente dominante. Gonçalves (1997) nos recorda que, na sua gênese, ele foi um movimento radical, assumindo muitas vezes, formas dramáticas:

[...] esses movimentos foram movimentos sangrentos em alguns lugares, por exemplo na França, esse Movimento do Multiculturalismo vai aparecer nas periferias de forma violenta. Eles são, por exemplo, os muçulmanos que já estão ali dentro há muito tempo, que não se assimilam e que de repente eles decidem dizer: nós queremos morar aqui mas não queremos ser franceses, nós queremos ter a nossa mesquita, ler árabe, educar as nossas crianças dessa forma. A partir daí nós começamos a ter determinados conflitos que viram terrorismo, conflitos que aparecem bombas em muitos lugares, você percebe? A mesma coisa ocorre com esses movimentos nos Estado Unidos, na Alemanha, enfim o multiculturalismo não aparece como “cool”, legal, bacana, mas ele aparece como movimento em alguns lugares e principalmente nesses países do primeiro mundo como movimentos muito violentos. Verdadeiras guerras internas guerras civis (Gonçalves, 1997, p. 7-8).

O Multiculturalismo, como todo e qualquer Movimento Social ou Cultural, não é monolítico, podendo estruturar-se pelo menos de duas formas diferentes: na primeira delas ele assume uma forma afirmativa da diversidade cultural, racial ou de gênero, afirmando uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto formas de dominação e de exclusão. Apresenta projetos alternativos de organização social e por isso mesmo não se isola, não se fecha em si mesmo. Na segunda forma, ele

possui uma “face guerreira” que muitas das vezes pode levar a movimentos separatistas, ao fundamentalismo ou ainda, como postula Wiewiorka (1991), a organizações sociais micrototalitárias.

A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, uma das formas pela quais o multiculturalismo se apresenta no Brasil pode ser caracterizada pelo “*processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados*” (GONÇALVES & SILVA, 1998) e das lutas dos membros desse grupo contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial em um país que, por mais de trezentos e cinquenta anos, foi escravista e que há mais de um século nega ser racista.

Acreditamos ser ingênuo, por parte dos Afro-brasileiros, esperar que um país assim constituído tenha receitas prontas de combate ao racismo (Munanga, 1996), projetos de construção de cidadania, do respeito à diferença ou, ainda, que tome como tarefa prioritária sua a defesa dos direitos consagrados pela Constituição e que são historicamente negados aos Afro-brasileiros. O Multiculturalismo que defendemos toma a si essas tarefas, na busca da construção de uma sociedade igualitária e verdadeiramente democrática em todos os seus sentidos. É nesse sentido que entendemos o multiculturalismo e é nessa perspectiva teórica que trabalhamos utilizando-nos de suas contribuições na análise das múltiplas relações que se estabelecem entre políticas públicas, educação (educação entendida em todos os seus sentidos) e as relações étnico/raciais brasileiras.

No campo da educação, o multiculturalismo se configura como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial enquanto forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividades, e o papel que a educação desempenha nesses processos. Esse olhar analítico é, na sua maior parte, um olhar afro-brasileiro, posto que muito poucas são as pesquisas nessa área, feitas por pesquisadores descendentes de europeus.

Entendemos que, para além da discriminação e exploração de classes existem, em nossa sociedade, discriminações de gênero e raciais/étnicas. Se não ignoramos que a escola é uma instituição social, como duvidarmos que ela esteja marcada por esses fatores que são produzidos nas relações raciais? É por razões como essas que

Aos poucos, vem sendo formado um movimento, dentro da pesquisa educacional, no sentido de se reconhecer o esgotamento a que chegaram as macroabordagens da relação escola/sociedade. Esse mesmo movimento enfatiza quanto à inclusão de novas temáticas, como, por exemplo, o diálogo entre Educação e Cultura, a diversidade étnico-cultural e as relações de gênero, possibilitarão o enriquecimento da produção teórica educacional. Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos socioculturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural (GOMES, 1996, p. 85).

É principalmente, mas não só, por essa razão que, quando os teóricos do multiculturalismo pensam a diversidade étnica e cultural brasileira, pensam também a escola enquanto uma das mais importantes instâncias formadoras de sujeitos sociais. Esse papel que a escola desempenha é de fácil verificação. Basta que observemos a enorme quantidade de crianças e jovens que essa instituição social recebe todos os anos, com o objetivo precípuo de formá-los para a vida, em uma sociedade, que, quase sempre, foi representada como étnico/racial e culturalmente homogênea; uma sociedade que ensina

[...] diariamente, através das relações de trabalho e dos meios de comunicação de massa, a valorizar os padrões de comportamento, a ética e a estética da civilização ocidental, burguesa, branca e patriarcal. Confirmar estes padrões significa manter as relações de dominação. E as crianças brasileiras da escola pública, mestiças portanto, são permanentemente comparadas ao modelo ocidental, branco, masculino, sem qualquer espaço para a construção de sua identidade afro-brasileira, que é o que deveriam ser ensinadas a ser (GARCIA, 1995, p. 133).

Os afro-brasileiros sempre valorizaram e demandaram essa escola, enquanto formadora de sujeitos sociais. A importância do papel que ela desempenha nunca foi ignorado por eles. Assim é que, nos anos trinta do século passado, os afro-brasileiros eram alertados para a necessidade, não só de os pais colocarem seus filhos nas escolas, mas, também, de que os próprios pais a frequentassem, inclusive à noite, se o trabalho diário não lhes permitisse frequentá-la no turno diurno, ressaltando que

A cultura da nossa inteligência é a instrução intelectualmente falada. O mestre e seu apregoeiro, por excelência, incumbe-se de ensinar as crianças. Mas nem sempre principalmente em nossos dias!  
Também o adulto vai à escola - A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos.  
Somos seus fiéis discípulos e os mestres sacerdotes amáveis que nos dão a luz do saber. Para eles devemos a nossa educação em geral. Esta é a perfeição da educação. A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem viver é a ciência unida à virtude.  
Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual - “a escola” não os deixeis analfabetos como dantes!  
Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil. (Editorial. “Rumo à escola”. A VÓZ DA RAÇA, ano I, no 13, junho, de 1933, p. 03).

Entretanto, essa escola, demandada fortemente pelos afro-brasileiros, os inclui de forma precarizada, ou subalternizada. Será por isso, portanto, que nessa mesma época, nos jornais da chamada “imprensa negra alternativa” (IAN), serão veiculados artigos refletindo sobre a particularidade da cultura negra, de se ser negro no

contexto de uma sociedade ex-escravagista. Parece-nos que o pensamento negro se dobra; volta-se para si mesmo e “começa a expressar os seus problemas, e as suas inquietações a partir de uma perspectiva própria (Pinto, 1993, p. 29)”. Isso fica evidenciado pelo aparecimento, nos jornais da IAN, de críticas aos conteúdos escolares e da tentativa de se eliminar do currículo escolar os estereótipos negativos em relação aos negros. Tentava-se assim, descolonizar o imaginário de professores que ainda concebiam o negro como herdeiro de um passado bárbaro e primitivo.

Eles elaboravam, ainda, críticas ao currículo escolar pela ausência, neles, da contribuição positiva dos africanos e de seus descendentes na construção do Brasil e por não focar a história da África. Há críticas à forma pela qual se processavam as relações raciais no âmbito da Instituição escola; analisam-se as causas da evasão escolar de alunos do grupo racial negro, ao mesmo tempo em que há uma busca da afirmação da identidade e da cultura negra:

O sentimentalismo envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao ‘pretinho Benedito’ com os seus elogios da raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso tem de ser sempre uns vencidos. É preciso porém que o negro tenha coragem de afirmar-se pois não ha motivos para temores, tudo o que existe no Brasil é obra do negro. Sem o negro não haveria o Brasil, logo, o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (José Bueno Feliciano. “, A VÓZ DA RAÇA, ano I, no 14, julho de 1933, p. 4)

Aos Afro-brasileiros é negado, aqui, o direito a um saber com sabor (Linhares, 1995), com a educação não sendo capaz de formatar sujeitos sociais compatíveis com a dignidade humana. Dois anos depois, em 1934, a crítica ao tratamento discriminatório dispensado aos Afro-brasileiros pela instituição escola continua a ser denunciada através da Imprensa Alternativa Negra. A atitude preconceituosa e discriminatória dos professores frente aos Afro-brasileiros aparece aqui como causa da evasão escolar da criança negra e é denunciada nos seguintes termos

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (SILVA, “O que foi a raça negra”, A VÓZ DA RAÇA, ano I no 32, fevereiro de 1934, p. 2).

Não é difícil perceber-se que as relações que o multiculturalismo estabelece com a educação e com a prática docente no âmbito de sociedades multiculturais constituem-se como uma das mais pungentes questões da contemporaneidade. Educar-se

para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais, para o respeito à diversidade é muito difícil. Isso implica em uma mudança de atitudes e de valores. Apenas reconhecer o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. Isso já é sobejamente conhecido. A simples presença física de seus alunos evidencia isso. Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de desempenhar seu papel, de forma democrática. Aqui, os processos de formação de professores para uma prática pedagógica eficiente - do ponto de vista dos afro-brasileiros – ganha dimensão de desafio político-pedagógico. Linhares (1997) postula que isso equivale a redefinir o papel que escola e professores vem desempenhando, pois

Se entendemos a escola como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, [...] vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos [...]. São estes que [...] irão traduzir os saberes populares em cultura escolar, acolhendo os desejos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam (LINHARES, 1997, p. 146).

Uma das tentativas mais significativas de se redefinir o papel que a escola historicamente desempenha entre nós é aquela que vem sendo operada pela Lei 10.639, de 09/01/2003, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Por outro lado, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, instituídas em junho de 2004, rezam que:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

O primeiro parágrafo desse artigo, por sua vez, observa que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que

dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Acreditamos que, tanto a Lei 10639/03 quanto essas Diretrizes, constituem-se como uma resposta do Estado, ainda que tardia, a demandas antigas do segmento racial/étnico afro-brasileiro, na esfera educacional. Os NEABs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros têm desempenhado um papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei. Entendendo que a formação de professores, em perspectiva multicultural não se constitui como interesse de todos os grupos sociais, mas, apenas, daqueles que se reconhecem como alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação os NEABs, enquanto atores sócio-históricos, vão demandar fortemente e de dentro das universidades o cumprimento da Lei 10639/03, junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas à referida lei intervindo, dessa forma, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

Os resultados dos papéis desempenhados pelos NEABs, nesse sentido, tem sido positivos. O Nepre (NEAB UFMT), o Penesb (NEAB UFF) e o Leafro (NEAB UFRRJ), enquanto integrantes da rede nacional de NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) são exemplos dessa nossa afirmativa. O LEAFRO, por exemplo, possui como objetivos, produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa por acaso já desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, favorecendo o ensino da cultura afro-Brasileira e africana, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, divulgando e apoiando a produção e a difusão de conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades e diversidades étnico/raciais e da educação, em consonância com o que é preconizado pela Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os pesquisadores do LEAFRO entendem que um dos maiores, senão o maior, e mais importante desafio colocado para a educação brasileira é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente, no âmbito de uma sociedade tão diversificada culturalmente, como o é a nossa. Concordamos que, devidamente instrumentalizados, os professores formados por nossa universidade estarão aptos a perceber as ideologias e os estereótipos racistas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e a desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos. Nesse sentido, conscientes do papel da universidade enquanto “lócus” e ator privilegiado da produção de conhecimentos, ousamos avançar, tornando a disciplina Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatória para todos os cursos de Licenciatura Plena do Instituto.



Buscando intervir na formação continuada dos professores que atuam nos municípios da Baixada Fluminense, o LEAFRO implementou um Curso de Extensão, intitulado “AFRO-BRASILEIROS, DESIGUALDADES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, voltado preferencialmente para esses profissionais do ensino. Esse curso já está na sua segunda versão, com baixíssimo índice de desistência, que gira em torno de 5%. Há efetiva demanda para que se transforme esse curso de extensão em um curso de especialização, o que está sendo estudado com meticulosidade. Acreditamos que, com essa iniciativa, estaremos concorrendo para instituir a formação de professores na UFRRJ em bases mais democráticas, ao mesmo tempo em que introduzimos mais um diferencial de qualidade na formação dos nossos futuros professores.

## Referenciais

- EDITORIAL. Rumo à Escola. **A voz da raça**, n. 13, 1933, p. 3.
- FELICIANO, José Bueno. O negro na Formação do Brasil. **A voz da raça**, n. 14, 1933, p.4.
- GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1995.
- GOMES, Nilma L. Escola e Diversidade Étnico Cultural: um diálogo possível. In: Juarez Dayrell (Org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de O. Diversidade e Multiculturalismo. **Palestra**. Universidade Federal Fluminense, 1997. Mimeo.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha P. B. G. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LINHARES, Célia F.S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOTTA, Ubirajara. D. da. **Jornegro: um projeto de comunicação afro-brasileira**. 1986. Dissertação (Mestrado) Instituto Metodista de Ensino Superior. São Bernardo do Campo, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. O Racismo no mundo contemporâneo. In: Oliveira, Iolanda (Org). **Relações Raciais: discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, 2000.
- PINTO, Regina P. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- PINTO, Regina P. Multiculturalidades e educação de negros. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 32, 1993, p. 35-48.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: Territórios contestados. (s./d). Tomaz, Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (Orgs). **O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.



SILVA, Olimpio Moreira da. O que foi a raça negra. **A voz da raça**, n. 32, 1934, p. 2.

SILVA, P.B.G. Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. ANPEd. Caxambu, 1995, mimeo.

SILVA, TOMAZ T. da. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa Paisagem pós-moderna. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Antonio Fávio Moreira (Org.). **O currículo e esses novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.


SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: Gonçalves, M.A. R. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania..** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

WIEVIORKA, M. **L'espace du racisme**. Paris: Seuil, 1991.

Recebimento em:	12/02/2008
-----------------	------------

Aceite em:	14/05/2008
------------	------------





## Educação Ambiental



# Nossa palavra é sim

Michèle Sato<sup>1</sup>, Michelle Jaber, Regina Silva, Imara Quadros, Lúcia Shiguemi Kawahara, Ronaldo Senra, Roberta Simione, Mariléia Taiua Peruare, Jorge Ramires-Jr. e Graciela Acco

## Resumo

O projeto intitulado “Territórios e temporalidades de Mata Cavallo” possui 3 dimensões interligadas na dinâmica da pesquisa, do processo formativo e das táticas de vivência comunitária. Em 2007, iniciamos um amplo processo investigativo de reconhecimento da identidade territorial do quilombo Mata Cavallo e o ano de 2008 inaugura a fase formativa por meio de diálogos de saberes. O presente artigo discute o entrelaçamento da educação e do racismo na plataforma ambiental e ousa orientar-se por táticas participativas que possam minimizar os impactos socioambientais do local, construindo saberes para que os remanescentes de escravos possam ser autônomos no cuidado e proteção de seus territórios e de suas identidades.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Racismo ambiental. Quilombola Mata Cavallo.

## Abstract

The titled project “Territories and temporalities of Mata Cavallo” hold 3 linked dimensions in the dynamics of the research, the formative process and the tactics of communitarian experiences. We started the project under research dimension in 2007, aiming to recognise the identity on the territory of Mata Cavallo ‘quilombo’, a field place of reminiscent of black slaves. The year of 2008 inaugurates the formative phase by means of dialogues and sharing knowledge. The present article argues the interlacement of the education and of racism in the environmental platform, and it dares to orient itself through participatory tactics that can minimize the social and environmental impacts for the remainders of slaves can be autonomous for caring and protecting their territories and their identities.

**Keywords:** Environmental education. Environmental racism. Mata Cavallo ‘Quilombola’.

1 Professora e pesquisadora em educação ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, coordenadora do projeto “Territórios e temporalidades de Mata Cavallo”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, FAPEMAT [<http://www.ufmt.br/gpea>].

A dor é uma coisa real  
que a gente está aprendendo a abraçar  
e não temer

A gente sofre  
a gente luta  
pois nossa palavra é sim

A gente ama  
a gente odeia  
mas nossa palavra é sempre sim

(Sim, por Raul Seixas)

O vinho pode ser antigo, apenas em uma garrafa com um novo rótulo: racismo ambiental. Mas, ainda que o enredo seja o velho conhecido, recusamos-nos a perder nossa indignação. Na nossa luta entre o amor solidário e a raiva contra a injustiça, o intelecto se reveste de sentimento. Nossos sonhos se entrelaçam com a história de uma comunidade remanescente de escravos, e enfrentamos nossas dores misturadas às deles, na eloqüente busca de dizer sim à inclusão social com proteção ambiental.

O quilombola Mata Cavalo consta no mapeamento inicial realizado por Ribeiro e Pacheco (2007) e localiza-se no município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso. Encontra-se próximo à rodovia MT-060 que dá acesso ao município vizinho de Poconé (FERREIRA, 2001). Mata Cavalo possui 11.722 hectares e é dividida em seis associações distintas matriculadas em cartório: Mata Cavalo de Cima; Ponte da Estiva (Fazenda Ourinhos); Ventura Capim Verde; Mutuca; e Mata Cavalo de Baixo. As seis associações formam o complexo Quilombo Boa Vida Mata Cavalo.

Embora o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2006) relate que a área de Mata Cavalo apresenta porções de áreas intactas de preservação florestal, nossa percepção é diferente, pois há somente uma pequena parcela conservada na região que atuamos. Grande parte dos danos ecológicos existentes na área da antiga terra de sesmaria foi causada pelos fazendeiros da localidade, tais como: assoreamento dos rios, desmatamento de extensas áreas para criação de gado, destruição das nascentes, desmatamento das matas ciliares nos córregos e rios, queimadas, pesca com rede e contaminação dos rios. Garimpeiros, grileiros e sem-terra também foram responsáveis pela degradação do ambiente biofísico da localidade, ora perfurando o solo a procura de minério causando o surgimento de extensas erosões, ora destruindo nascentes e desmatando a mata ciliar de rios e córregos. A opressão é um fenômeno pulsante em Mata Cavalo, e a história e as narrativas pessoais revelam que a dor racial é somada ao processo de injustiça socioambiental.

Para além de uma definição estruturalista de que quilombola é somente um espaço geográfico de descendentes de escravos, a interpretação do conceito tem assumido novos significados à luz da atual condição dos negros (NASCIMENTO, 1980). Na consideração de Siqueira (2008), o termo quilombola tem origem na palavra africana “*Mbundu*”, e provavelmente imprime um significado de uma sociedade iniciativa de jovens guerreiros africanos. A autora define quilombola como comunidades negras rurais descendentes de escravos, e utilizando-se do termo “comunalismo africano” (p. 5), explicita que a forma associativa conta com uma organização social na sustentação do legado africano pelos genuínos grupos de resistência política e cultural. De acordo com o Observatório Quilombola<sup>2</sup>, após a Constituição Federal de 1988, o movimento negro e demais movimentos associados à questão racial têm utilizado o termo quilombola para designar uma herança cultural e material que lhes confere um sentimento de pertencimento a um território e identidade, e não somente aos resquícios arqueológicos de ocupação das terras ou de comprovação biológica da raça. O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) acata as recentes orientações, transcendendo seus universos para que um quilombo possa também ser um território poético de identidades existenciais. Amiúdam-se, coladas à civilização passada, a constrangedora memória de uma das piores atrocidades humanas. Porém, carregam também os desejos de quem aguarda superar um sistema perverso pela justiça, ainda que tardia nas imposturas ardis e tempos fugidios.

Nos corredores dos labirintos da alma, o ano de 1982 registra o ato corajoso do reverendo cristão Benjamin Chavis, preso porque estava tentando frear o descarregamento de substâncias tóxicas do PCB (*polychlorinated-biphenyl*) próximas a uma região periférica, eminentemente de moradores negros (WIGLEY; SHRADER-FRECHETTE, 2008). O protesto aprisionou 500 manifestantes na Carolina do Norte, encharcada pela corajosa desobediência civil em protestar contra os danos socioambientais. Mas a tragédia deu prosseguimento, e diversos casos de injustiça ambiental foram mapeados nos Estados Unidos da América (EUA), explicitando uma série de doenças que afetaram a saúde humana em função da toxicidade, oriunda tanto da agricultura como da industrialização. Somente uma década mais tarde, o ex-presidente dos EUA, Bill Clinton, assinava um plano nacional de justiça ambiental para todos os cidadãos americanos, especialmente os economicamente desfavorecidos, que no cenário representavam a maioria negra. Demorou, mas a legislação acompanhou e atendeu ao movimento de base, internacionalmente também chamado de “raízes verdes” (*grassroots*).

Bullard (2000) compreende que a estratificação das pessoas (por raça, etnia, status, gênero ou poder) relaciona-se com o lucro transacional que promove os riscos tecnológicos, destruição ecológica e estabelece a vulnerabilidade econômica, na

2 O que é um quilombo? [<http://www.koinonia.org.br/oq/quilombo.asp>].

ausência de opções que conduz à exclusão social. De igual consideração, Robinson (2008) acredita que a globalização econômica é uma das grandes causas das injustiças socioambientais, porque as transações das corporações internacionais interferem nas estratégias, táticas e movimentos relacionados à justiça ambiental. Coincidente também é a apreciação de Beall; Crankshaw e Parnell (2000), sob o foco da construção de táticas contra o racismo ambiental na África do Sul, que relembando a herança do cruel Apartheid, afirmam que o poder econômico é o fator segregador mais perverso.

Talvez por isso, o termo “Justiça Ambiental” tenha sido mais consistente na adoção das políticas brasileiras, desde que assumindo a luta racial, estende os cenários para outros segmentos sociais que sofrem os danos ambientais, como povos indígenas, povos ciganos, ribeirinhos, atingidos da barragem ou favelas, entre outros grupos considerados marginais. O GPEA é o elo da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) e nossa contribuição se alicerça no campo da pedagogia crítica, que considera a emancipação de um território para a promoção do controle social. No processo educativo do Grupo Pesquisador, a meta é aliar a pesquisa à militância, cunhando a esperança num processo pedagógico que construa conhecimentos por meio dos diálogos de saberes e que jamais se despeça da luta política. Para isso, conta com diversos pesquisadores e temáticas abrangentes envolvendo a arte, a espiritualidade, a mitologia, os direitos humanos, a participação e o controle social, a construção de indicadores que estabeleça a linha de dignidade, as relações de gênero, o sistema de educomunicação e a formação de jovens e adultos que coadunem com o empoderamento político-social. Reconhecendo o mal estar das incertezas de um paradigma científico Moderno, busca acolher uma nova flecha do tempo (temporalidade), apontando à construção de subjetividades autônomas e cidadãs em territórios de lutas que promovam o reencantamento do mundo.

Na esperança de Porras (2008), o combate ao racismo ambiental está além das ciências e legislações. É preciso um amplo movimento internacional de base (*grassroots*) onde a educação tenha seu papel destacado para que estas comunidades consigam ser autônomas no gerenciamento do ambiente, por meio das táticas preventivas de saúde e de empoderamento socioeconômico. Para uma justiça inclusiva, Elzinga (1997) evidencia a educação como essencial para que a comunidade compreenda os fatores de riscos, buscando táticas que possam desafiar o poder hegemônico da exclusão social e construindo conhecimento à compreensão de que a cultura local está na completa e intrínseca aliança com a natureza.

Buscando sublinhar a importância da educação ambiental como mediadora de conflitos, Silva (1997) considera o processo educativo que desperta a relação cultura-natureza como um efetivo “discurso ambiental” em comunidades de riscos. Recupera o debate filosófico sobre a ética, considerando que a educação tradicional não é capaz de promover este discurso, e coaduna seus ideários com o que Senra (2007) considera sobre a contrapedagogia. Ou seja, uma educação revolucionária que denuncie as disparidades econômicas promovidas pela burguesia, reconhecendo os campos de



conflitos no texto histórico e buscando a libertação do sujeito oprimido na tessitura do mosaico cultural e natural.

O processo investigativo do GPEA teve início no ano de 2007, com a fase preliminar de compreender a dinâmica socioambiental do quilombola Mata Cavalu, seus territórios, identidades, lutas, aspectos históricos e ecológicos. Diversas pesquisas individuais somam-se num círculo de saberes, sob a força da formação de uma comunidade de aprendizagem. A metodologia da pesquisa é fenomenológica e sociopoética (SATO et al, 2004), nas percepções dialéticas entre o grupo pesquisador e o quilombola de Mata Cavalu, ou seja, uma pesquisa participativa que “o próprio sujeito pesquisador torna-se realidade pesquisada” (LOWY, 1978, p.17). No chão dialogante entre a universidade e a comunidade, é possível que a construção de saberes tenha várias tendências e pluralidades. Sem fixar-se num certo ou errado, Paulo Freire diria que é preciso compreender que estudar é um ato revolucionário, e requer esforços para atingir o inalcançável, como uma poesia que escrevemos espelhando o mundo, sem esquecer de suas margens, dos estilhaços, das sombras ou das inseguranças.

Sem superar esta fase, mas ainda em plena dinâmica de descobertas, a presente etapa caracteriza-se pelo processo formativo, com orientações para pequenos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC) que demarcam os círculos de aprendizagens. Para o coletivo pesquisador e para a comunidade de Mata Cavalu, a escola não pode representar um mero parêntesis com aprendizagens alheias à luta racial. A dialética consiste em aliar a escola e a comunidade para que ambas não sejam estranhas ao currículo da escola e ao currículo da vida, mas que todos participem na construção de um saber significativo, contextualizado no bojo da dinâmica histórica que Paulo Freire (1992) chamava de “Pedagogia da Esperança”. O projeto de pesquisa visa, assim, uma intervenção somente inicial por meio de um curso de vivência comunitária, para que posteriormente, os próprios moradores desenhem e construam seus próprios projetos ambientais na ousadia da gestação educativa vygotskyana (1996). A meta é que ao lado dos conhecimentos construídos pela pesquisa, o curso formativo possibilite o desenho e a práxis de um projeto gerido (*gestatione*) no contexto de Mata Cavalu.

O curso de formação teve início em 08 de março, para aproximadamente 20 moradores adultos. Um público heterogêneo de professoras de escolas, gente que ainda não lia o mundo das letras e, majoritariamente, de participantes e lideranças femininas, compartilharam este diálogo de saberes. O curso não tem intencionalidade de “disciplinas fechadas” do currículo da escola. Porém, reconhece o campo da multirreferencialidade no currículo da vida. Assim, os temas abrangentes se apresentam em forma de cardápio, inicialmente por meio de: A) a interpretação sobre o ambiente, as visões da comunidade, a representação por meio de várias linguagens e o debate transversal no contexto global ao local, além da valorização do conhecimento biorregional. B) o contexto do território na identidade quilombola, por meio de cartas feitas manualmente pelos habitantes, com narrativas, memória e percepções que construísem a temporalidade e a territorialidade do poder de governança e cidadania.

nia comunitária para que a participação possibilite que os sujeitos possam fazer suas próprias escolhas e lutar por elas.

Os habitantes da comunidade são especialistas em reconhecer os fenômenos, fatos, dilemas e identidade culturais e por isso, necessitam de vozes audíveis para seus futuros. A educação é o coração processual que possibilita aos sujeitos perceber o ambiente em suas dimensões complexas, para que a participação seja possível nas tomadas de decisão (DIBARTOLOMEIS, 2004, p. 13, tradução nossa).

A dialética entre estas duas opções considerou o local e o global, inscritos na orientação do biorregionalismo, com um recorte local das características fitofisionômicas, porém, na relevante dimensão histórico-social do mundo. Arte, ciência, filosofia, espiritualidade e educação se fundem (e se confundem, por vezes) no emaranhado pitoresco de um grupo pesquisador da UFMT, que não foge do papel político-acadêmico, e amplia as possibilidades na transcendência de nós mesmos no diálogo educativo com uma comunidade remanescente de escravos. Se realmente tivermos o direito de sacudir e questionar o consagrado hegemônico, o coletivo educador formado quer estabelecer a trajetória e escolher os caminhos à transformação da realidade injusta. Convém reconhecer, todavia, que a liberdade aprendiz dos sujeitos não é algo finalizado, e está em consonância com a crítica de Bachelard (1972) sobre a “vigilância epistemológica”, pois não é possível transplantar um método ou uma técnica mecanicamente em todas as situações. “A direção tomada inicialmente é sempre provisória” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 14) e esmiuçada historicamente em nossas incompletudes, conforme o ciclo espiralizado da ordem na desordem.

A dinâmica escolhida estimulava para que os participantes dialogassem entre si em grupos pequenos, usando qualquer forma de linguagem para expressar a compreensão sobre “meio ambiente”. Desenhos, narrativas, teatros ou expressões não-textuais foram linguagens utilizadas pelo grupo, que coletivamente formavam um idioma fenomenológico expressivo em seus significados simbólicos, retratando um mosaico universal compreensível da percepção socioambiental de Mata Cavalo. Discípula de Paulo Freire, Quadros (2004) considera que as imagens de uma linguagem não-verbal podem expressar, plasticamente, algo deles próprio para instaurar uma pedagogia que promova a comunicação entre o sujeito aprendiz e a consciência do mundo.

Com o objetivo de construir uma vida mais digna, a comunidade de Mata Cavalo elabora um conjunto de prática que se constitui um importante “*com-texto*” antropológico. Para além de uma organização político-social, a etnografia da comunidade torna-se um elemento essencial à proposta, uma vez que as danças e as músicas são percepções expressivas da identidade, pois, superando a noção lúdica, elas também representam uma tática de contestação e resistência. A pesquisa de Cambria (2006, p. 99) admite que a consciência negra do grupo do Candomblé de Dilazenze, da Bahia, mostra a “luta discursiva da identidade por meio da tática mais poderosa que eles possuem: a música-afro”. Compreendemos que elas são elementos vitais da produção de sentidos e, sem elas, a percepção do quilombola teria fragmentos em domínios isolados. Asso-

ciada às festividades biorregionais, exclusivamente religiosas, a casa (sem chaminé) era um ícone frequente nos desenhos, evidenciando que o *oikos* (figura 1) é a condição primeira de seus territórios: a casa escolhida para a reza; a casa que se responsabiliza pela dança do congo; a casa que é enfeitada para as orações ao São Benedito; a casa onde se reúnem as pessoas; e todas as casas dos habitantes de Mata Cavalo perfazem o mosaico identitário da cultura biorregional.



Figura 1: oikos do quilombo Mata Cavalo (foto de Michelle Jaber)

*“Nós devemos conservar nossa casa e em volta dela”* (D. Aurília).

*“Onde eu moro é bonito, só precisa de uma casa bonita. Quero construir tudo o que desejo, produzir tudo o que Deus prometeu pra nós”* (D. Estivina).

*“A casa, o meu quintal, as bandeirolas coloridas, as crianças e a fogueira de São João”* (D. Fátima).

*“Se ‘arrodear’<sup>3</sup> uma árvore de uma vez ela morre de uma vez, mas se cortar só de um lado, ela brota”* (Seu Natalino).

*“Não pode destruir, é preciso usar só o que vai precisar”* (Seu João Batista).

3 As narrativas foram transcritas favorecendo as correções da língua portuguesa, para evitar possíveis preconceitos linguísticos relacionados com a condição econômica desfavorecida. Mantivemos algumas expressões regionais com o intuito de evidenciar as identidades da localidade. E em consonância com a pesquisa pós-moderna, permitimos que os nomes fossem revelados porque eles são coautores de um texto antropológico escrito por um coletivo educador ambiental.

Kant já anunciava a relação direta entre etnia e ecologia, principalmente quando ao refletir sobre a racionalidade, ponderava sobre o viés antropocêntrico que daria origem ao debate contemporâneo mundial. Na reflexão da “*tabula rasa*”, a civilização humana já provou que não somos neutros e o dualismo cartesiano entre mente e co-ração foi duramente questionado, dando vazão às novas teorias e práticas que possam evidenciar que estudar pode ser difícil, mas também pode ser afetivo. No tempero da racionalidade, a emoção contida na Educação Ambiental pode e deve promover táticas que possibilitem a autonomia das escolhas das chamadas comunidades marginalizadas.

Para Acserald (2005, p. 220), a razão utilitária hegemônica considera o ambiente “estritamente de recursos materiais, sem conteúdos sócio-culturais específicos e diferenciados”. A razão utilitária deu vazão à “sociedade de proprietários” (p. 221) e não foi sem razão que uma das participantes respondeu que os fazendeiros não faziam parte do ambiente, pois para ela, estes não são sujeitos históricos, mas usurpadores dos lucros:

A gente cuida de tudo, dos matos, dos passarinhos, daí vem os fazendeiros e destroem tudo, a gente tem que sair e ir pra outro lugar e fazer tudo de novo... O fazendeiro não tem história, ele não é parte do ambiente (dona Benedita).

Ao evocar a pedagogia do conflito por parte do GPEA, lembrando uma frase de Martin Luther King, na camiseta de uma manifestação do movimento negro de Mato Grosso: “nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado sem ser enfrentado”, reconhecemos coletivamente de que as artífices de ilusões são desmascaradas e o estranho também se manifesta infringindo nossos percalços. A negação dos conflitos ambientais, todavia, se encaixa na própria voragem das vidas fortuitas, do abrigo insondável do sofrimento, ou da evidência que a qualquer instante o opressor pode nos atingir. Haveria um limite? Entre o estorvo que nos cansa, a fraude se refaz, e a luta novamente é lembrada no descompasso disforme de um abismo que parece nunca estabelecer uma ponte ética de vida digna. Mas, a esperança permanece, ainda que num território onde os ponteiros do relógio se atrasam para marcar a hora da eco-justiça.

A concordância da existência dos conflitos demarca, assim, uma problematização da própria existência, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la e poder transformá-la (FREIRE, 1977). Arriscando um comentário mais transgressor, talvez possamos reabilitar o primitivo no sentido surrealista oswaldiano, redirecionando a proposta antropofágica para uma devoração do sistema capitalista para digerir sua energia e devolvê-la à emergência da justiça ambiental. Afinal, um dos princípios do surrealismo é evidenciar a arte e o prazer como constituintes da luta contra o capital. A memória não é imutável e fixa, mas pode enveredar em outros caminhos, com olhares indagantes que desejam captar aquilo que Manoel de Barros diria sobre “grandezas do ínfimo”, ou dos movimentos diminutos e quase impercep-

tíveis, mas que marcham em direções múltiplas e desiguais. E é na experiência vivida que extraímos os ensinamentos para não esquecer o sofrimento corroído causado pelo opressor:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção (FREIRE, 1977, p. 27).

Cumpramos sublinhar novamente que o caráter investigativo do projeto tem interesses acadêmicos e, portanto, as táticas pedagógicas do curso buscam a essência da pesquisa à compreensão do território e identidade de Mata Cavallo. Assim, a segunda parte do curso iniciou com a apresentação de um vídeo produzido pela equipe GPEA, que incitava a reflexão para que o resultado do curso oferecesse também os dados da pesquisa. A tela foi montada precariamente, mas, capaz de projetar qualquer filme inesquecível, começava com imagens do Universo, a Via Láctea, os primeiros sinais da Terra e do mundo, movendo-se aos cenários brasileiros e mato-grossenses, para então focalizar a visão do global ao local de Mata Cavallo. A reação identitária foi muito expressiva neste momento, e os participantes evocavam sorrisos, citando os nomes dos habitantes de Mata Cavallo que ali desfilavam. A paisagem de estrelas retornava nos sonhos de cada personagem, como se a música de fundo acendesse uma dança audaciosa de identidade. Talvez incontáveis “eu te amo” foram pensados, pois ainda que os acordes da dor daquela gente se revelassem desfigurados, a ramagem das expressões vestia em vozes gestos e encantamentos de um íntimo contato com outras cenas. Uma emoção coletiva tomou conta daquele momento, como uma flor em perfumes que dança afinada, numa vigília em chamas pela mansidão e pela coragem de quem luta para além de si mesmo.

Como prosseguimento, diversas cartolinas com a carta de Mata Cavallo assinalavam alguns locais mais conhecidos, e o convite era para que os participantes completassem a cartografia local, esmiuçando os detalhes das ruas sem asfalto, das poeiras sem dias de chuva, das casas e relações de vizinhança, de locais de reza, dança ou festejo. Descobrimos as noções geográficas, muitos sentiram dificuldades em discernir esquerda da direita, ruas paralelas ou transversais, marcas das paisagens (*landmarks*) ou até a localização de suas próprias casas. O alvoroço se estabeleceu no misto do desafio, e o diálogo demorado (mais do que o esperado) possibilitou a construção de mapas mentais de um território que os próprios moradores assinalavam, por meio de desenhos, escritas ou apenas nas narrativas para que alguém mais destro no lápis pudesse registrar. Quais problemas ambientais poderiam ser revelados? Como expressar os dilemas sociais? Uma cruz revelaria o local do cemitério? Amarga e surpreendentemente, porém previsível, Mata Cavallo tem 4 cemitérios, contudo absolutamente nenhum hospital.



A cartografia rabiscava a imagem como se fossem páginas de um livro de uma longa viagem. Os versos das orações de São Benedito poderiam ser escritos pelos desejos desta gente crédula, ou também os atalhos de corpos sofridos na miragem de um espelho que sombreia vertigens. Havia também adivinhações, onde espaços pequenos eram tomados de sinais assinalados, revelando o desvario do caos, num território não habituado ao equilíbrio socioambiental. A febre desatinava em tormentas em algumas partes do mapa mental, em corpos folheados de cortes e recortes, em rabiscos na pedra que entoavam ventanias e engoliam a paisagem em ruínas.

A paisagem de casas, pessoas, árvores e pássaros cantantes servia como amálgama dos próprios destinos e os sinais que nem eram percebidos, tornavam-se marcas da paisagem de uma cartografia artesanal, detalhada coletivamente, na direção da produção histórica, mas também artística dos habitantes de Mata Cavallo. A metamorfose parecia assoprar o ar, voando em janelas abertas, no mergulho em saliências de um quadro de arte surrealista, ou em reproduções que lentamente se moviam para fora de um pedaço de papel. O mapeamento ia tomando forma; entre espasmos e rabiscos, a imagem ia desvendando o território e a temporalidade de Mato Cavallo, revelando também o que se perdeu e o que poderia ser feito na recuperação histórica e ambiental daquele pequeno local.

A memória passeava como matéria bruta das invenções dos projetos ambientais que talvez possam suavizar as dores agonizantes da terra e da sua gente. Os quadros disformes e desordenados conseguiam, em conjunto, dar lucidez do território, na descoberta do local, para o GPEA e para a própria comunidade. Se antes a orientação dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários não estava clara, o primeiro dia do curso reviveu os limites e as possibilidades, oferecendo uma cartografia coletiva de esperanças. E talvez muitos tenham se perguntado em silêncio: “como posso ajudar a construir um outro mundo”? A identidade não tem começo, meio ou fim, mas, se emaranha na memória que vem e que simultaneamente escapa de nós mesmos.

Inconcluída a segunda parte, por ausência de tempo e pela fome que assolava a todos nós, uma nova paisagem ia sendo desenhada pelo repertório pedagógico que ganhava novas significações. Com um calendário já discutido e aceito coletivamente, o GPEA retornará novamente ao prosseguimento do processo de formação com forte cunho investigativo. Ao invés dos estudantes se dirigirem à universidade, o movimento contrário carrega a sensação da importância comunitária e para além de meramente ensinar conceitos, a equipe universitária dialoga com a comunidade, aprendendo a desenhar uma nova educação ambiental popular. Estamos confiantes de que instalamos um ambiente cultural que enfrenta não apenas a gravura do território, mas agora no movimento contrário ao vídeo exibido, e desta vez, do local ao global. O aprendizado consubstancia atitudes de mudanças, influenciando no ânimo, na vontade e na constatação de que cultura e natureza são dimensões intrinsecamente conectadas e dependentes entre si.

Por fim, a clausura do curso de formação acena com um apetitoso almoço, servido com o dinheiro do projeto, ainda que minguaado e destinado aos processos de pesquisa e não de extensão. Vale sublinhar que não é servido somente ao GPEA e aos participantes do curso, mas também ao grupo de trabalhadores que estão próximo ao local do curso, além de alguns aventureiros, conduzidos pelo cheiro da boa comida, que se achegam e celebram conosco momentos de trocas afetivas e experiências de vida.

Este talvez fosse um ponto crítico merecedor de outro debate mais extenso, já que o papel da universidade se situa numa linha tênue entre assistência e assistencialismo. Palco de controvérsias, a problemática se divide entre os defensores do papel social da universidade e os dogmas de uma avaliação perversa, que além de incitar a competição hierárquica, teima em ser a favor das ciências e técnicas a todo custo, como se os conhecimentos acadêmicos fossem os únicos possíveis à mudança do mundo. Entre a universidade burguesa e a universidade progressista, conjugamos nossos sonhos com Paulo Freire, propondo uma contrapedagogia que promova a tomada de consciência pela classe oprimida, como condição *sine qua non* para a transformação revolucionária do sistema social neoliberal. E não temos dúvida sobre dar o peixe ou ensinar a pescar, pois:

Eu entendo que às vezes é preciso se fazer gestos que são assistenciais. Só que estes não podem substituir nem a reforma agrária, nem a tributária, nem a previdência. Muitos ficam em dúvida sobre dar o peixe ou ensinar a pescar. Eu digo que tem que dar peixe, ensinar a pescar, às vezes tem de ensinar onde está o rio e tem de ajudar a conquistar o rio também, pois ele geralmente está nas mãos de três ou quatro oligarcas (CASALDÁLIGA, 2003, p. 3).

O legado histórico da academia traz a indelével marca da racionalidade da pesquisa, onde docência e vivência comunitária são cunhadas como atividades de menor valor científico. No cenário globalizador da competição neoliberal, a universidade acolhe as concepções empresariais, não apenas nos “mestrados profissionalizantes” (ou popularmente chamados de especialização “metida a besta”), como nos convênios com segmentos de poder capital e com políticas muito próximas à falência da universidade pública. Porém, alvo de críticas ao autismo que promove a miopia social, sua dinâmica confere uma abertura para que além dos projetos de pesquisa, haja acolhimento da formação e da vivência comunitária sustentada em três pilares indissociáveis do cotidiano universitário.

Na nossa vivência em Mata Cavalu, percebemos que o conceito de violência revela-se material, com evidência na posse e uso das terras. Diversos problemas ambientais são lembrados, como o destino final dos resíduos sólidos, o aumento da degradação das terras por processos de erosão e garimpo, o desflorestamento em função do pasto, ou a invasão de capim exótico e a perda da biodiversidade. As solicitações dos moradores carregam alguma flâmula de um *mea culpa* de um território mais pro-

duto, como necessidade de granjas, hortas, apiários ou qualquer coisa que o Banco Mundial chamaria de geração de renda. Mas, esperamos que a razão material se desfaça lentamente, na recuperação do acervo cultural das identidades ali expostas, como lugares-comuns das violências que conseguem degradar a dimensão ética e moral da sociedade. Parece que só lembramos da violência moral quando os selvagens golpes da existência são revelados na sangrenta ausência de opções.

A linguagem constitutiva do projeto reconhece a relação do mundo da cultura e o mundo da natureza, onde um sujeito pode mudar o outro, e coletivamente, podem mudar o mundo. Nas linguagens discursivas em movimento perene, a função acadêmica não pode se esquivar dos excluídos sociais que não tiveram acesso à educação escolarizada, ou dos que lançam suas vozes para que a audiência seja a escuta sensível contra as demências produzidas pelo capitalismo. Advinda dos “*grassroots*” de vanguarda, como foi o movimento de maio de 68 na França, a universidade brasileira necessita rever constantemente sua existência em suas formulações conceituais, princípios de liberdade e contribuição ao processo revolucionário de mudanças. “O revolucionário jamais pode afirmar que num sistema decimal,  $4 \times 5$  são 18 só para ser do contra, mas ele pode discutir o significado da multiplicação numa sociedade capitalista” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 51). O resto soa como uma retórica de pássaros que cantam sem saber o que cantam, diria Octavio Paz, pois para este tipo de aves, todo entendimento está limitado em suas gargantas.

Se Hanna Arendt (1993) estiver correta, há que se recuperar a dicotomia entre o céu e a terra; e entre a religião e a política, construindo maneiras de libertar o ser humano de suas grades prisioneiras, pela capacidade política de se descobrir um novo universo. O compromisso do GPEA não nega seu papel acadêmico enquanto produtor de conhecimentos, porém expande seus horizontes, abraçando a docência e a comunidade no bojo de suas proposições. O projeto Mata Cavalos, assim, implica em sujeitos livres que reconstróem o mundo, em suas existências inacabadas, fenomenologicamente incompletas, e por isso, vai construindo seu conhecimento significativo, conforme os limites e possibilidades do território que se propõe atuar. René Magritte, um pintor surrealista belga, foi consistente quando expressava que a liberdade é a possibilidade de ser, mas jamais poderá ser a obrigação de ser.

Para além da racionalidade, é preciso amanhecer em pleno sol, entre poemas negros e brancos; e nos diálogos entre os saberes universais e os biorregionais. Assim, a mesma suavidade da brisa pode tocar a dureza da pedra abandonada. A vitalidade carnal e espiritual poderá conviver com a tenaz tradição ao lado dos ritmos do atrevimento; com a capacidade de transgredir sistemas para que o coletivo seja uma vanguarda de uma primavera não mais silenciosa, mas que liberte seu grito para um planeta de todos. Mas que também saiba ouvir o silêncio e apreciar as chuvas, em espaços abertos de nuvens brancas em céus escurecidos, fitando o horizonte que se mescla no desejo de não mais querer ser vítima, na verde esperança de reinventar a noção do próprio sujeito para que a liberdade dos sentidos e da paixão nos permita sempre sonhar.



Seria, afinal, possível construir um mundo mais justo? Não sabemos dar esta resposta por meio de sucessos ou de produtos finais, senão pelo processo de luta. Ainda que a derrubada do sistema excludente esteja morosa e talvez inalcançável, os ideários de mudanças estão impregnados na nossa capacidade de resistência, ousadas e aspirações. Ao mundo racista, automutilado por doenças liberais desde outrora da civilização escravagista, queremos dar a guinada histórica que restaure a herança africana no mosaico da brasilidade. No bojo da luta, o despertar da consciência histórica poderá dar o sabor de reinventar formas criativas de ativar as identidades de quem somos e como situamos no mundo para transformá-lo, pois educar é também reinventar o poder. A gente sofre, a gente luta, e ainda que não tenhamos uma resposta a esta pergunta, temos uma esperança: A nossa palavra é sempre sim!

A memória percorre  
entre barbáries  
a dor  
sanguês frios  
nas vagas ondas de navios negreiros  
a herança

A estrada prossegue  
entre pelejas  
a luta  
lâminas frias  
nos opressivos poderes espinheiros  
a intemperança

A partilha revive  
entre diálogos  
o pão  
águas frias  
nos territórios quilombos justiceiros  
a esperança

(Mata Cavalô, por Michèle Sato)

## Referências

- ACSERALD, Henri. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO, L.; (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: DEA-MMA, 2005, p. 219-228.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BACHELARD, Gston. **Filosofia do novo espírito científico**. Lisboa: Presença, 1972.
- BEALL, J., CRANKSHAW, O., and PARNELL, S. Victims, Villains and Fixers: the Urban Environment and Johannesburg's Poor. **Journal of Southern African Studies**, v. 26, p. 833-855, 2000.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Coordenadoria de Agroextrativismo. **Comunidades Quilombolas em Mato Grosso**. Brasília: Relatório de Consultoria, 2006 (mimeo).
- BULLARD, Robert. Environment and morality: confronting environmental racism in the United States. In: **Identities, conflict and cohesion**. Paper n. 8, 2000, 32p. [<http://www.unrisc.org/unrisc/document.nsf>] [retrieved march 16, 2008].
- CAMBRIA, Vincenzo. A fala que faz: música e identidade negra no bloco afro Dilazenze (Ilhéus, Bahia). **Revista Antropológicas**, ano 10, v. 17, n. 1, p. 81-102, 2006.
- CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Entrevista com Dom Pedro Casaldáliga (23/02/2003). Entrevistador: Rodrigo Vargas. Cuiabá: Diário de Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://www.servicioskoinonia.net/pedro/textos/0302EntrevistaDiarioCuiaba.htm>> Acesso em: 15mar2008.
- DIBARTOLOMEIS, Michael. Environmental justice as a component of environmental decision-making, in *Environmental Toxicology and Human Health*, [Ed. Tetsuo Satoh], in **Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)**, 2004. Developed under the Auspices of the UNESCO, Eolss Publishers, Oxford ,UK, [<http://www.eolss.net>] [Retrieved September 20, 2007].
- ELZINGA, Christiaan. The ability to learn, a critical factor in environmental justice. **Environmental Justice: global ethics for the 21<sup>st</sup> century**. Nature and human society Section. University of Melbourne, October 1-3, 1997, 12p. [<http://www.abp.unimelb.edu.au/envjust>] [retrieved may 3, 2005].
- FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- PORRAS, Carlos. **La CAUSA**. [<http://www.ejrc.cau.edu/voicesfromthegrassroots.htm#carlos%20porras>] [retrieved march 16, 2008].
- QUADROS, Imara. Vivência simbólica na escola: apenas um olhar. In: TEIXEIRA, M. C. (Org.). **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004, p. 19-24.
- RIBEIRO, Tereza; PACHECO, Tânia. **Mapa de conflitos causados por racismo ambiental no Brasil**. Rio de Janeiro: FASE & Rede Brasileira de Justiça Ambiental, 2007 (mimeo).

SATO, Michèle et al. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em Educação Ambiental. **Revista de Educação Pública**, v.13, n. 23, p. 31-55, 2004.

SENRA, Ronaldo. **O antipedagogismo da educação ambiental**. Cuiabá: 2007, 69p. Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

SILVA, Padmasiri. Linking nature, ethic and cultural through effective environmental discourse. **Environmental Justice: global ethics for the 21<sup>st</sup> century**. Strategies and practices for resolution of environmental conflict Section. University of Melbourne, October 1-3, 1997, 12p. [<http://www.abp.unimelb.edu.au/envjust>] [retrieved may 3, 2005].

SIQUEIRA, Maria L. **Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares**. Salvador: Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal, sem data. [<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/quilombos-no-brasil.pdf>] [capturado 15mar 2008].

ROBINSON, Deborah. **Environmental racism: old wine in a new bottle**. [<http://www.wcc-coe.org/wcc/what/jpc/echoes/echoes-17-02.html>] [retrieved march 16, 2008].


VYGOTSKY, Lev. **Pensamiento y Lenguaje**. Habana: Edición Revolucionária, 1996.

WIGLEY, Daniel; SHRADER-FRECHETTE, Kristin. **Environmental racism and biases methods of risk assessment**. [<http://www.piercelaw.edu/risk/vol7/winter/wigley.htm>] [retrieved march 16, 2008].

Recebimento em:	01/04/2008
-----------------	------------

Aceite em:	10/04/2008
------------	------------





## História da Educação



# Expansão, crise e decadência da Educação Superior

Armindo Quillici Neto<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo busca compreender o processo de expansão da Educação Superior em dois momentos da história, no período da Reforma Universitária, em 1968 e após o período da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os autores utilizados são os que trabalham tanto no campo da política educacional, como no campo da história da educação. Nos últimos dez anos o país saiu de 900 instituições de Educação Superior para 2.398, um crescimento significativo, mas a maior concentração está nas mãos da iniciativa privada.

**Palavras-chave:** Educação superior. Expansão. Crise. Privatização.

## Abstract

The article makes us understand the process of the expansion of higher education at two moments of the history, one is the period of the “University Reform”, in 1968, and second, after the publication of the “Law of Directives and Bases of the Education”, nº. 9.394, from 20th November 1996. In the last ten years, the country increased from 900 higher education institutions to 2.398, a significant increase but the majority of this institutions are controlled by private enterprise. The used authors are those who work either in educational politics or in history education fields. In the last ten years, the country increased from 900 Higher Education institutions to 2.398, a significant growth, but the biggest concentration is in the control of the private enterprise.

**Keywords:** Higher Education. Expansion. Crisis. Privatisation.

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Superior do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI – Uberlândia/MG. – armindoqn@terra.com.br

## Introdução

Este artigo estabelece uma reflexão sobre a crise da Educação Superior contemporânea sob o ponto de vista da expansão, uma vez que as instituições ampliaram suas vagas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A legislação deu condições para que as instituições pudessem ampliar o número de vagas, entendendo que havia uma grande parcela da população que necessitava de formação superior. Após dez anos de expansão e ofertas de vagas para a população, os gestores das instituições de Educação Superior são obrigados a reajustar seus planejamentos e a buscar novas alternativas de sobrevivência.

Na primeira parte do texto, serão trabalhados os temas da expansão na época da Reforma Universitária, Lei de número 5.540, de 1968, primeiro momento da expansão. A forma como o governo instituiu os grupos para a elaboração da Lei, bem como as questões econômicas e políticas que sustentaram tais idéias.

Na segunda parte do texto, apontar-se-á para a expansão da Educação Superior no final da década de 1990, por época da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tratar-se-á dos autores que sustentam esse debate, assim como do grande abismo existente entre a realidade do ensino público e do ensino privado, sabendo que, nos últimos dez anos, o país saiu de 900 instituições de Educação Superior para 2.398, uma expansão significativa, porém a maior concentração está nas mãos da iniciativa privada.

Os estudos baseiam-se em autores que trabalham tanto no campo da política educacional, como no da história da educação: Cunha (1980), Delors (2001), Castro (2005), Cury (1998), Durham (2005), Freitas (2002), Fávero (1998), Paiva e Warde (1994), Ristoff (1999), Silva Júnior (2001), Schwartzman (2005), Romanelli (1984), Jesine (2006), Saviani (1997), Germano (2000) e outros.

O texto trata ainda da crise que se estabeleceu no interior das instituições, uma vez que há concorrência, tendo como consequência o enxugamento no quadro docente, especialmente no número de professores com titulação de doutorado.

### A expansão da Educação Superior<sup>2</sup> na Reforma Universitária de 1968

Para tratar da expansão da Educação Superior no Brasil, faremos um recorte no tempo e tomaremos o período que se inicia com a Lei da Reforma Universitária, em 1968, porém, não podemos omitir as tentativas de implantação de Cursos Superiores desde os Jesuítas. Especificamente com a presença da indústria e do liberalismo eco-

2 Utiliza-se o termo Ensino Superior, quando se trata de eventos ocorridos antes da publicação da LDB/9.394/96. Após a publicação da mesma Lei, utiliza-se o termo Educação Superior.



nômico, já nas décadas de 1920 e 1930, percebe-se um movimento de reorganização do ensino superior. Ao descrever a proposta de Fernando de Azevedo, Cunha (1986) diz que a universidade seria a divulgadora da cultura a toda a população através dos professores do ensino secundário que deveriam ser formados por ela. A influência de Dewey, a propagação do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE foram elementos que colaboraram para instalação de uma nova estrutura de ensino superior, a criação da universidade.

Um importante momento da expansão da Educação Superior no Brasil data da década de 1960, particularmente por ocasião da elaboração da Lei da Reforma Universitária, de número 5.540, em 1968. Momento em que o país se debruçava sobre o desenvolvimento da industrialização, mas que, ao mesmo tempo, vivia sob as normas do Regime Militar. Sendo assim, a reforma do Ensino Superior se fez num espaço de disputas de forças internas, tanto no campo da política, da cultura, como também no campo da economia. Tal realidade se caracterizou como um momento próprio de crise do mundo capitalista que se refletia na realidade brasileira.

O modelo arcaico de Ensino Superior não conseguia dar conta dos anseios das classes sociais que detinham o poder naquele momento. Assim, o país buscou soluções em um novo modelo de universidade, fundado nos princípios da racionalidade moderna e do mundo industrializado.

Jesine (2006, p. 55) sustenta essas inferências, dizendo que:

[...] isso significava romper com as próprias estruturas sociais arcaicas, por cujo meio mantinham sob controle o poder econômico, cultural e político. Neste sentido, a reformulação da universidade redefiniu-se como problema político, pois não bastava acreditar na *racionalidade burguesa* e aplicar soluções técnicas para problemas estruturais.

O modelo de Ensino Superior que se implantou a partir da década de 1960 foi o que mais se aproximou dos interesses do Norte da América, o país estabeleceu o convênio MEC-USAID, que dispunha sobre um acordo de cooperação, o Brasil recebia apoio técnico para a reformulação de seu sistema de educação. Para elaboração da Lei da Reforma Universitária, foi instituído um Grupo de Trabalho<sup>3</sup>, pelo de decreto do Presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva. O decreto estabelecia o prazo de 30 dias para que o grupo concluísse os estudos sobre a Reforma Universitária<sup>4</sup>.

3 Segundo Saviani, o Grupo de Trabalho ficou assim constituído: Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lira Filho, João Paulo dos Reis Veloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas. (...), posteriormente, o deputado Haroldo Leon Peres (SAVIANI, 1997, p. 22).

4 “Na esteira dos Acordos MEC-USAID foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O Relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional, etc. Ao lado disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino. Esta seria uma forma de expandir as oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas completassem a ação do Estado no campo educacional” (GERMANO, 2000, p. 123).

Saviani (1997, p. 21) informa que os estudos tinham por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira.

Após algumas emendas ao projeto enviado pelo executivo, o Congresso aprovou o texto elaborado pela comissão e enviou-o para o Presidente da República, que sancionou a Lei com alguns vetos, em 28 de novembro de 1968, datando sua implantação pelo Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

O processo de elaboração da Lei da Reforma Universitária não contou com a participação dos seguimentos da população mais interessada no ensino superior, principalmente a dos estudantes. Saviani (1997, p. 22) afirma que apesar dos esforços do governo para obter a participação oficial dos estudantes, estes se recusaram a participar. A razão da não participação estudantil na elaboração da Reforma Universitária se deu porque estes eram os únicos a resistir contra o regime militar.

Sendo assim, a primeira etapa da expansão do ensino superior ocorreu com a criação das instituições isoladas, ou seja, a iniciativa privada e os municípios participaram do crescimento no número de instituições brasileiras entre as décadas de 1960 e 1970.

O Grupo de trabalho denominado Equipe de assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) trouxe algumas recomendações ao ensino superior, propôs a criação de universidades particulares com ajuda do governo e com a exigência para assegurar vagas a alunos pobres. Recomendava, também, que os recursos financeiros deveriam ser empregados no ensino oficial. Germano (2000) faz a seguinte reflexão: “Embora recomende que a escola privada deva lutar “pela sobrevivência”, abre uma possibilidade de esta receber auxílios do governo visando assegurar nelas vagas para os alunos pobres” (GERMANO, 2000, p. 124)”.

A Reforma Universitária patrocinada pelo regime militar, segundo Jesine (2006, p. 59),

[...] representou elemento de consenso e de dominação entre as forças do estado intervencionista e a luta de movimentos advindos da sociedade civil e do interior da própria universidade, de modo que incorpora, embora de forma desfigurada, experiências e demandas anteriores. As recomendações dos assessores do Acordo MEC-USAID, do Consultor Atcon, e da Comissão Especial presidida pelo General Meira Mattos, destacavam vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, sob a concepção da “teoria do capital humano” [...].

No âmbito político, a Reforma Universitária aconteceu mais por uma reação conservadora contra as reivindicações estudantis e da sociedade civil, uma vez que a esta e os representantes dos estudantes não puderam participar da elaboração da lei. Romanelli aponta que:

5 Segundo Jesine (2006), a teoria do capital humano é uma teoria (Theodor Schultz, 1973) que se desenvolve nos EUA e Inglaterra nos anos de 1960 e no Brasil nos anos 70, no contexto das teorias do desenvolvimento após a II Guerra Mundial, em que o capital humano passa a ser o elemento básico (JESINE, 2006, p. 59).

[...] a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma opção obviamente ilusória, pois que a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa, que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos (ROMANELLI, 1984, p. 231).

Portanto, a primeira etapa da expansão teve lugar no momento em que o país realizava parcerias internacionais para sustentar o desenvolvimento e o progresso, que eram metas claras do novo regime. O país incentivou o trabalho nas indústrias e também a saída do homem do campo, provocando o crescimento desordenado das cidades.

Na década de 1960, por ocasião da Reforma, a universidade adotou o modelo da modernização, tornando complexa a sua estrutura administrativa e camuflando uma visão conservadora e tecnocrática. Como comenta Jesine (2006, p. 61), ocorreu o distanciamento entre o planejamento e a execução, bem como, entre a teoria e a prática, e a idéia principal foi a de sustentação do rendimento, da eficiência e da produtividade. Todas as ações sustentadas pelo ideal norte-americano.

## A expansão da Educação Superior após a LDB 9.394/96

Para tratar das mudanças na política da Educação Superior nos últimos dez anos, tomaremos a data da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como marco para nossa análise. Nesse período, temos de considerar os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, momento em que tivemos algumas mudanças na Educação Superior. Ao mesmo tempo em que se apregou a busca de sua qualidade da educação, percebeu-se que existe uma grande crise que assola a Educação Superior no Brasil, a chegada das massas populares nos bancos universitários em contraponto com o discurso da qualidade de ensino.

A população da Educação Superior registrou crescimento assustador durante a segunda metade do século XX. Delors (2001, p. 140) aponta que, na década de 1970, a população mundial deste seguimento de ensino era de 28 milhões de estudantes, sendo que no final do mesmo século, esse público passou para mais de 70 milhões. No entanto o autor ainda pontua que há desigualdades visíveis em muitos países, e há dificuldades para estabelecer equiparação entre os países pobres e países ricos.

No Brasil, na década de 1990, a Educação Superior atingiu marcas importantes, notadamente no período após a publicação da LDB, de número 9.394/96. Nela

evidenciou-se a criação dos Centros Universitários; a autonomia das Universidades; a ampliação das vagas nas instituições privadas de Educação Superior; a criação dos Institutos Superiores de Educação, como local específico para a formação de professores da Educação Básica e a exigência de que, até 2007, os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior; bem como a criação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, o Provão<sup>6</sup>, o SINAES<sup>7</sup>, o ENADE<sup>8</sup> etc<sup>9</sup>, contudo, no início da primeira década do século XXI, foi que houve a expansão mais significativa das instituições de Educação Superior.

Outro elemento importante é que a Lei de 1996 provocou uma corrida de profissionais que já atuavam na Educação Básica, bem como de outros seguimentos, em busca de formação na Educação Superior. Os dados do Ministério da Educação apontam para um rápido crescimento das instituições privadas de Educação Superior, fato que veio a modificar de forma significativa a educação brasileira. Este setor foi responsável pelo maior crescimento na Educação Superior. Eunice R. Durham (2005) mostra os índices de crescimento da iniciativa privada e informa que:

[...] a participação deste setor (privado), que oscilava em torno de 60% entre 1980 e 1998, atingiu 69% em 2001, com o crescimento de 115% no total das matrículas. Também, como na década de 1970, o setor público cresceu muito menos, 36%. No conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste (DURHAM, 2005, p. 230).

Os dados da tabela abaixo justificam os argumentos de Durham (2005) e Delors (2001) sobre o crescimento das instituições de Educação Superior, que, de certa forma, caracteriza-se pela rapidez, pois, em menos de dez anos, saímos de 900 IES, em 1997, para 2.398, em 2006. O índice pode não ser significativo pela porcentagem de alunos que freqüenta a Educação Superior, se comparados com o total da população, que está em torno de 12%, mas é significativo o percentual do crescimento a cada ano:

Total de Instituições de Educação Superior por ano

1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
900	973	1.097	1.180	1.391	1.637	1.859	2.013	2.165	2.398

Fonte Mcc/Inep.

6 Programa de avaliação da Educação Superior criado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

7 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

8 ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

9 Em artigo publicado em 1998, Carlos R. Jamil Cury já apontava que um dos avanços significativos da LDB 9.394/96 foi a *Flexibilidade. Diminuem os controles cartoriais, a burocracia pode tornar-se bem mais reduzida* (CURY, 1998, p. 75).

Na década de 1990, a universidade brasileira já era alvo de críticas e alguns educadores já anunciavam a necessidade de sua adequação a um novo modelo de formação de profissionais. Com o crescimento das tendências de privatização do mercado mundial da época, foi se observando a necessidade das instituições brasileiras adotarem o modelo semelhante<sup>10</sup>. Em 1994, em artigo sobre a Educação Superior nos anos 1990, Paiva e Warde (1994) já indicavam a tendência mundial da privatização da Educação Superior. Expunham a crise pela qual a educação passava, e a solução ficava cada vez mais distante, uma vez que a economia não sustentava as condições para as mudanças necessárias:

Sobre a mesa para debate não está apenas o chamamento ao setor privado para que se expanda e funcione como empresa lucrativa sem subsídio governamental, ampliando e diversificando a oferta de educação superior, mas a maior produtividade e eficiência do sistema público existente (PAIVA e WARDE, 1994, p. 18).

As autoras citadas já anunciavam a grande crise pela qual a universidade passava e justificavam a necessidade da expansão da Educação Superior por meio da iniciativa privada. Paiva e Warde (1994, p. 19) falavam que estávamos “diante de um avanço de posições favoráveis a uma redistribuição de responsabilidades que empurram no sentido do regionalismo e do localismo”. Por um lado, foi o que de fato aconteceu, porquanto há faculdades nas localidades mais longínquas do país, cada região está se preocupando em atender os estudantes em potencial, facilitando-lhes o acesso à Educação Superior. Por outro lado, nos últimos dez anos, observa-se o crescimento das grandes instituições de ensino. A *distribuição de responsabilidades*, conforme exposto, muitas vezes, não ocorreu, pois, na disputa pelo aluno, as grandes redes de Educação Superior são capazes de oferecer melhores condições para o pagamento das mensalidades, fazendo com que cresçam com mais rapidez.

#### Total de Instituições de Educação Superior por Organização acadêmica

INSTITUIÇÕES	ANO:2006
Faculdades	2.036
Centros Universitários	185
Universidades	177
<b>Total</b>	<b>2.398</b>

Fonte Mec/Inep.

10 Em 1999, cerca de 75% das 873 instituições de Educação Superior já pertenciam à iniciativa privada (RISTOFF, 1999, p. 187).

O discurso que sustentou tais posições foi o da democratização das universidades brasileiras, principalmente o acesso à Educação Superior. A justificativa se fundava na abertura política e nas mudanças da economia, tanto mundial como na local. Porém já havia um modelo previamente pensado para tais mudanças. No que concerne ao papel das universidades, tratava-se de uma nova proposta de organização institucional:

Tudo indica, pois, que estamos diante de um movimento que vai na direção contrária ao modelo humboldtiano de entrelaçamento entre ensino e pesquisa. O modelo americano de Educação Superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo (PAIVA e WARDE, 1994, p. 35).

Por um lado, o modelo universitário fundado nos princípios humboldtiano<sup>11</sup> estava sendo questionado, seus defensores procuravam associar o ensino e a pesquisa e, por outro, a crítica era feita aos que pretendiam buscar um novo modelo norte-americano. O contexto da Educação Superior, nos anos de 1990, traduziu-se pela crise de sua identidade, ou seja, a necessidade de encontrar o seu papel no cenário mundial. O que se adotou foi o comprometimento com o modelo norte-americano e o grande incentivo para a criação de universidades privadas. Está aí o crescimento do número de instituições, porém não sabemos se haverá alunos para sustentá-las dentro de mais algum tempo. Pode-se afirmar que estamos chegando ao momento que se encaminha para a redução das matrículas na Educação Superior?

Em 2005, “o setor privado absorve mais de 67% das matrículas e abrange 83% das instituições de Educação Superior” (CASTRO, 2005, p. 241). É possível identificar dois caminhos para a Educação Superior privada, sendo que o primeiro deles é o de que a iniciativa privada adote uma postura de valorização das ações acadêmicas, da autonomia do trabalho docente e a ampliação das estruturas para o ensino e o investimento na pesquisa científica como fundamento de todo o trabalho desenvolvido. O outro caminho é o da busca do lucro como principal meta da existência da Educação Superior, daí, então, as dificuldades no investimento das ações acadêmicas. Trata-se da adaptação do neoliberalismo aos novos modelos de universidade que surgiu no governo Collor e Fernando Henrique, e que se sustentou no governo Lula, conforme aponta Fávero (1998).

11 Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) iniciou seus estudos universitários em 1787, na Universidade de Frankfurt, transferindo-se para a Universidade Reformista de Göttingen, a fim de estudar direito e filologia clássica. Seus estudos foram influenciados pelo pensamento de Kant, pelas leituras da Antiguidade clássica e pelas idéias de Friedrich August Wolf sobre a filologia e educação. Fez parte do círculo de Weimar, tornando-se amigo de Goethe e Schiller. Segundo Humboldt, experiência significa levar continuamente as observações do homem sobre o mundo e a vida para a vida mental interior, que é o centro da aprendizagem. Aprender é nada mais do que “correspondência contínua entre o nosso modo de ser e o nosso modo de julgar”, isto é, nossa existência na práxis e na teoria (PALMER, 2005, p. 104).

## Número de IES públicas e privadas nos últimos anos

INSTITUIÇÕES	2003	2004	2005	2006
<b>IES Pública</b>	207	224	236	257
<b>IES Privada</b>	1.652	1.789	2.078	2.141

Fonte Mec/Inep.

Um dos grandes problemas da Educação Superior tanto pública como privada é que parte significativa das vagas oferecidas pela iniciativa privada fica ociosa, e o governo tem buscado criar, timidamente, programas especiais de financiamento para preenchimento de tais vagas<sup>12</sup>. Porém sabe-se que há instituições que estão prestes a fechar as portas por não conseguirem lidar com as vagas ociosas, o econômico vem trazer um novo momento na vida da Educação Superior, o que caracteriza o estabelecimento de uma crise neste segmento da educação.

## Da expansão à crise da Educação Superior

Como já anunciado no tópico anterior, a expansão da Educação Superior, ocorrida entre 1996 e 2005, teve a maior participação da iniciativa privada, diferentemente da Europa, “onde 85% das matrículas ainda estão nas instituições públicas” (CASTRO, 2005, p. 242). A lógica do mercado e de Estado mínimo sustentou tal crescimento, contudo cabe saber como as instituições irão lidar com as conseqüências do crescimento, sobretudo com a concorrência e, naturalmente a diminuição do número de alunos.

Sabemos que, após 1996, houve uma corrida de profissionais que precisavam buscar o aperfeiçoamento, a formação em Educação Superior. Como exemplo, o fato de que, até 2007, todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior, como conseqüência, as professoras da Educação Infantil e as professoras das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foram obrigadas a buscar o curso de formação de professores, primordialmente, o de Pedagogia, ou o Normal Superior.

A pergunta que se faz necessária no momento é sobre qual será a postura das instituições, uma vez que a tendência do mercado poderá ser a diminuição do número de alunos. Nos últimos dez anos, a Educação Superior contou com uma clientela que necessitava de formação superior para se manter no mercado de trabalho, agora,

12 Destaca-se, ainda, o Programa Universidade para Todos, que busca equilibrar a precária situação da maioria das instituições de educação superior privada (setor com 35,7% de vagas ociosas contra 5% do setor público) por meio de financiamento, a alunos carentes, de vagas em universidades privadas em troca de isenção fiscal. Tal fato, ínfimo em relação ao que expusemos até então, já mostra os fundamentos culturais que embasam as orientações políticas da reforma mercantil da instituição universitária. O Programa Universidade para todos é um simulacro, que busca atender a uma demanda social por meio de uma política econômica (SILVA JUNIOR, 2005, p. 63).



poderá ocorrer uma redução natural, e as vagas da Universidade serem procuradas somente por aqueles que concluirão o Ensino Médio. O crescimento no número de instituições de Educação Superior provoca a redistribuição das vagas, fazendo com que muitas instituições vão diminuam o número de sala de aulas.

Outro fenômeno ocorrido nos últimos dois anos é o esvaziamento do número de professores da Educação Superior, visto que as instituições têm buscado reduzir o número de docentes em conseqüência da redução do número de estudantes. O que se percebe é a busca da otimização dos recursos existentes. As instituições privadas não manterão professores “ociosos” em seus quadros, visto haver encargos, e a principal fonte de recursos é o pagamento da mensalidade do aluno.

Segundo dados internacionais:

[...] no Brasil, o governo não oferece nenhum programa de bolsas de estudo com base no mérito ou na necessidade econômica para estudantes de graduação fora do setor público. O ProUni, que está sendo introduzido em 2005, pode preencher parcialmente esta lacuna, oferecendo bolsas com base na necessidade econômica – na verdade, conjugando critérios de rede escolar de origem (tem que ser pública) e de proporcionalidade “étnica” da população (CASTRO, 2005, p. 260).

O que se identifica, no momento, é o início de uma crise que poderá se agravar ainda mais com o fechamento de cursos e de instituições superiores, especialmente os de formação de professores. Em decorrência da redução na procura por vagas, muitos docentes serão dispensados de seus postos de trabalho, provocando uma crise de desemprego entre aqueles da Educação Superior, particularmente os mais titulados, porque custam mais para as mantenedoras<sup>13</sup>.

Se tomarmos o documento da UNESCO<sup>14</sup>, que estabeleceu os quatro pilares da educação para o século XXI, e considerarmos a expansão da Educação Superior no Brasil, percebe-se que há uma grande discrepância entre os princípios e objetivos e o que na prática vem sendo realizado, pois aqui não se tem claro o objetivo sobre o papel da educação. Muitas instituições não têm levado a sério sua responsabilidade com a sociedade, com a ética e os compromissos com os impostos e transparência administrativa. Sendo assim, o resultado dessa mentalidade sobre os negócios da Educação Superior resulta na situação em que muitas instituições estão vivendo no momento, numa grande crise.

13 As instituições privadas de Educação Superior têm procurado reduzir seus currículos, fundindo disciplinas de turmas com natureza de conhecimento muito variada, ou seja, turmas da área de saúde estudando juntas com alunos da área de humanas, impedindo que o professor faça uma aproximação ou reflexão sobre o conhecimento de uma determinada área especificamente. Tais práticas, muitas vezes carregam o argumento da mudança em função de um novo projeto pedagógico, o que não é verdade, porque as mudanças são realizadas para diminuir o custo das instituições.

14 Delors, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez; Brasília, DF. MEC, UNESCO, 2001, 5ª. Edição.



O Documento da UNESCO que sustenta os principais aspectos da educação para o século XXI, indica quatro tópicos necessários para a formação das pessoas: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DE-LORS, 2001, p. 90). Cada momento está sedimentado em argumentos fortes, que formam os princípios da educação para as novas gerações. No caso da Educação Superior no Brasil há que se pensar seriamente sobre os princípios fundamentais da formação do cidadão e sua relação com a sociedade. Da forma como as instituições têm se comportado para reduzir custos, corre-se o risco de cair em descrédito diante da sociedade<sup>15</sup>.

## Considerações

Com a superação do período autoritário, os governos que se seguiram tentaram estabelecer mudanças nos vários campos da organização social, notadamente no campo da educação. Alguns documentos foram fundamentais para a transição da Educação: a nova Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação – PNE - e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Desde o governo Sarney, identifica-se, nos campos da política, da economia e da educação, um período de transição que se estabelece, à medida que se quer superar o período do Regime Militar e criar uma nova perspectiva sobre a organização da sociedade em geral. Segundo Vieira (2000), “a expressão transição tem sido adotada para caracterizar períodos marcados por forte ambigüidade, resultante da coexistência de elementos de cada um dos pólos entre os quais se transita: o pólo autoritário e o pólo democrático” (VIEIRA, 2000, p. 20).

No entanto, temos de perguntar: em que medida as intenções, os projetos e a legislação conseguiram concretizar-se em mudança na prática escolar nos últimos anos? A prática da escola e do professor não se modificou com tanta intensidade como se previa, é o que caracteriza o distanciamento entre projeto e prática, entre princípio e ação da escola no Brasil. Os governos democráticos, ao realizarem a opção ideológica pelo Neoliberalismo, bem como muitos dos educadores por uma educação pragmática, deixaram escapar a oportunidade de realmente transformar a educação e o país.

---

15 A prática educativa de grande parte das instituições de ensino não está pautada em princípios claros sobre a formação de pessoas, a organização das instituições não permite transparência nas decisões, a forma de gestão é sempre autoritária e seus currículos não propiciam crescimento e mudanças para a formação da sociedade contemporânea. Muitas instituições isoladas de ensino, que têm como modelo administrativo os “Conselhos Superiores” ou “Conselhos Administrativos”, com participação de membros da comunidade, que, na verdade ficam a cargo de grupos que não se renovam e que, muitas vezes, são vinculados a outras associações. Esse tipo de gestão administrativa permite que as pessoas fiquem enclausuradas em suas vaidades e pensem a instituição a partir de seus próprios benefícios ou da projeção de seu próprio nome na comunidade. É necessário, portanto, o estabelecimento de normas claras para as mantenedoras, do contrário não haverá mudança na Educação Superior, haverá sempre a desvalorização do professor e dos projetos pedagógicos que poderiam melhorar a qualidade do ensino. É necessário que seja repensado o modelo de gestão da Educação Superior.

No decorrer deste trabalho, pudemos observar que a educação brasileira vive uma crise profunda, tanto na organização de sua estrutura, como no seu projeto de formação. O crescimento desordenado de instituições de Educação Superior veio provar que a opção econômica e ideológica do país está centrada na idéia de um capitalismo adaptado aos novos tempos, com o sustento ideológico no pensamento Neoliberal, o distanciamento do Estado diante das obrigações sociais e o de repassar a responsabilidade com a educação para setores privados da sociedade.

O crescimento no número de instituições de Educação Superior no Brasil revela a opção ideológica dos governos das duas últimas décadas, na tentativa de dar oportunidade de ingresso ao maior número possível de pessoas. No entanto, há que se questionar sobre a qualidade do trabalho pedagógico desempenhado no interior dessas instituições, quais os seus princípios e seus projetos para a educação. Em tempos de busca da equidade social, há que se ponderar sobre as condições e as competências da escola.


## Referências

- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Mec/Inep. **Censo da Educação Superior**. 2004.
- CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: Schwartzman, Simon e Brock, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporária: Da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Superior na nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma nova Reforma? In: Catani, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Lática no limiar do século XXI**. Campinas.SP. Autores Associados. 1998.
- Delors, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez; Brasília, DF. MEC, UNESCO, 2001, 5ª Edição.
- DURHAM. Eunice R. Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000). In: Schwartzman, Simon e Brock, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Dimensão Histórico-Política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: Catani, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Lática no limiar do século XXI**. Campinas. SP. Autores Associados. 1998.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores No Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. v. 23. Nº. 80. Campinas. Set. 2002.

- JEZINE, Edineide. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa. UFPB. Editora Universitária. 2006.
- PAIVA, Vanilda. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas:SP. Papius, 1994.
- PALMER, Joy A. **50 grande educadores**. São Paulo. Contexto, 2005.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis. Insular. 1999.
- ROMANELLI, Oraiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Vozes. 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP. Autores Associados. 1997.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo. Cortez. Bragança Paulista. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pragmatismo e populismo na educação superior: Nos governos FHC e Lula**. São Paulo. Xanã, 2005.
- \_\_\_\_\_. A regulação social no Brasil de Lula por meio da Educação. In **Políticas Públicas Educacionais**. O governo Lula em questão. Belém. CEJUP. 2006.
- SCHWARTZMAN, Simone Brock, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília. Editora Plano. 2000.

Recebimento em:	20/02/2008
Aceite em:	16/03/2008





Notas de leituras, resumos e resenhas



# CONSANI, Marciel.

## Como usar o rádio na sala de aula.

São Paulo: Contexto, 2007. 187p.

Cristóvão Almeida<sup>1</sup>

Lourdes Silva<sup>2</sup>

*Como usar o rádio na sala de aula* é uma obra didática, de linguagem acessível e, como disse Ismar de Oliveira Soares, “sem mistérios, sem segredos e sem grandes traumas”. Com esses atributos tornam-se mais fáceis tecer os nossos comentários ao livro de autoria de Marciel Consani que integra a coleção *Como usar na sala de aula*.

Os fundamentos epistemológicos propostos pelo autor trazem reflexão teórico-metodológica a partir de dois eixos: Educação e Comunicação. Essas duas áreas do conhecimento têm em seu objeto, a linguagem radiofônica como recurso de produção e abordagem de conteúdo pedagógico nos espaços educativos.

O primeiro capítulo, intitulado Por que o rádio na escola? busca justificar a importância desse veículo enquanto instrumento facilitador e privilegiado no universo escolar. Consani tece um breve resgate histórico e evidencia a relação do rádio com a educação desde a sua concepção. Compreendendo que o rádio no Brasil evoluiu na mesma proporção, ou até mesmo superior, aos países desenvolvidos, e por isso houve um ganho de qualidade muito grande em dimensionar o espaço radiofônico como processo educativo. Por exemplo, nos anos 60, o Movimento de Educação Básica (MEB) implantou em vários estados da região Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, as estruturas de Escola Radiofônica. Projeto de educação ousado, inovador e que permitiu fazer uma interlocução com os trabalhadores rurais.

No resgate da história do rádio, o autor pontua também a história contemporânea enfatizando o predomínio da popularidade deste meio ainda hoje:

Devem haver, portanto, excelentes razões para que essa mídia de massa continue popular. Além de resistir à concorrência das tecnologias que surgem diariamente, o rádio ainda consegue inserir-se nelas de maneira quase subreptícia, como atestam os fenômenos da webradio e do podcast (p. 18).

O autor amplia esta idéia a partir das características intrínsecas e extrínsecas do rádio. No que se refere às características intrínsecas, a liberdade imaginativa, o alcance humano e geográfico, a simplicidade da produção, o baixo custo e a agilidade. No

1 Cristóvão Domingos de Almeida é graduado em comunicação, mestrando em Educação na Unisinos e bolsista do Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford.

2 Lourdes Ana Pereira Silva é mestranda em Ciências da Comunicação da Unisinos, mestranda-sanduíche da Universidade de Coimbra e bolsista do Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford. lourdesilva@gmail.com

que tange às características extrínsecas, decorrente de algumas condições históricas, Consani nos lembra da seletividade, personalidade, adaptabilidade, essencialidade e a identificação pessoal (p. 19).

O objetivo do segundo capítulo é de caráter propositivo, conforme o próprio título enuncia: *Montando uma rádio na escola*. Com riqueza de detalhes, o autor descreve os processos primordiais na execução deste tipo de no interior da escola, esclarecendo que para o funcionamento de uma rádio não basta montar um estúdio, comprar os equipamentos e obter concessão, mas é preciso planejar a ação e consolidar a proposta através de um grupo coeso de trabalho, entre educadores e a comunidade escolar.

*As produções de rádio* é o título do capítulo três. Nele, o autor acerca-se das produções que considera mais apropriadas ao contexto escolar. Parte do geral para o específico, resgatando brevemente o processo histórico do rádio no Brasil enquanto fenômeno popular por excelência, para depois chegar ao projeto radioescola explorando conteúdos do rádio que considera pertinentes de ser trabalhados nas unidades de ensino.

No capítulo quatro, *Atividades sugeridas*, são propostas para um projeto transdisciplinar de radioescola a partir de uma vasta classificação de atividades, desde a elaboração do projeto, definição de metas, passando pela etapa da produção até a concretização da proposta, reservando momentos de ampla discussão e avaliação. O autor ressalta que as atividades desenvolvidas na radioescola devem ser planejadas com antecedência e se mostrarem adequadas às circunstâncias de trabalho inerentes a cada espaço educativo.

E, finalmente na última seção, o autor apresenta um glossário de termos técnicos e radiofônicos.

Ancorado no rigor de sua argumentação metodológica, na potencialidade de sua proposição e no conhecimento da linguagem radiofônica, Marciel Consani adota um estilo pedagógico e perspicaz que visita um rico *corpus* de referências, compreendendo livros, vídeos, sites e discografia, na construção de um texto que informa, discute e problematiza muitos dos saberes já constituídos tanto na área da Educação, quanto da Comunicação.

Consciente de que, em geral, o uso do rádio na escola é quase sempre na linha da recepção, isto é, trabalha-se a partir da produção já existente, a obra *Como usar o rádio na sala de aula* pretende não apenas propor o uso deste meio de comunicação na escola, mas colocá-la como produtora dessa mídia. A abordagem na perspectiva da produção permite ao autor focalizar seu objeto sob o prisma de diversas áreas do conhecimento como sociologia, antropologia, história realçando as interrelações conceituais.

É nessa perspectiva que percebemos o cerne da proposta da obra: instigar nos educadores a produção de conhecimento e de processo comunicacionais via rádio, não restringindo o entendimento de comunicação/educação como mera transmissão



ou acesso crítico às informações, mas enquanto um processo dialógico, capaz de envolver toda a comunidade escolar. O uso do rádio na escola está intrinsecamente ligado às construções coletivas daí decorrentes.

As questões tratadas por Consani revitalizam o estudo sobre o rádio, em uma década em que o foco recai sobre a Internet, muito embora a população empobrecida ainda não tem acesso a esse veículo. Isso nos remete ao argumento de Mário Kaplún, para quem a eficácia da “comunicação popular não se mede pela sua capacidade de competir com os grandes meios de comunicação de massa”<sup>3</sup>, por isso, compreendemos que o rádio continua tendo espaço privilegiado no processo educativo.

E, ao nosso ver, o livro propõe ao leitor uma construção metodológica polissêmica que se organiza e se fundamenta num exercício fecundo nas *formas de usos*<sup>4</sup>, recuperando nelas uma pluralidade de sentidos possíveis. Um texto que se desdobra para o leitor como um feixe de possibilidades, estimulando nossa reflexão sobre a linguagem radiofônica no universo escolar, visto ser o rádio um veículo popular, tradicional, abrangente, barato e contemporâneo.

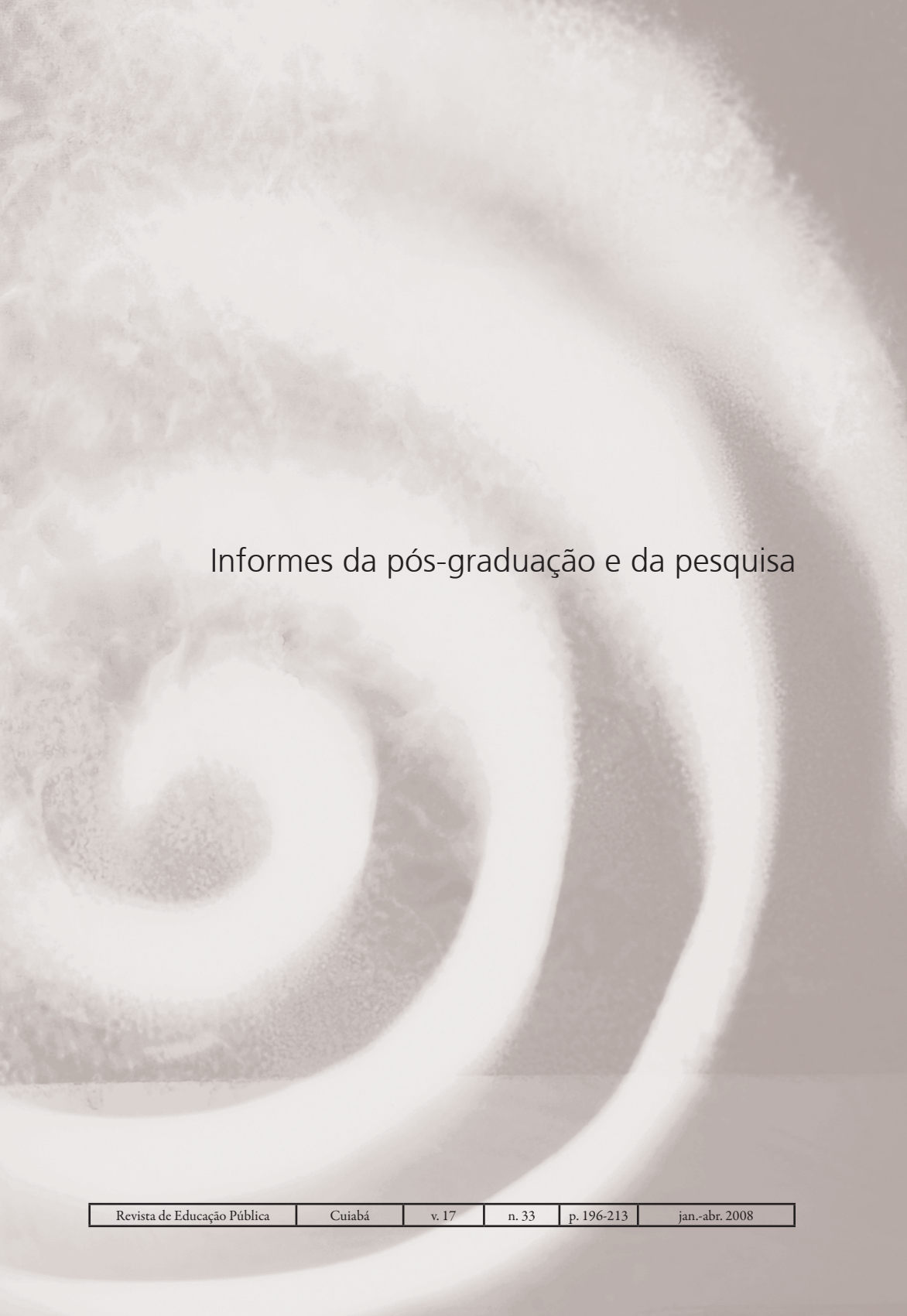
---

3 A categoria comunicação popular é amplamente discutida por Kaplún. Ver Kaplún, Mario. Una pedagogia de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Editorial Caminos, 2002.

4 A temática sobre os usos é discutida pelo francês historiador Michel de Certeau. Ver CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

Recebimento em:	25/02/2008
-----------------	------------

Aceite em:	03/03/2008
------------	------------



Informes da pós-graduação e da pesquisa





# O Programa de Pós-Graduação em Educação: limitações e avanços

Desde a implantação do PPGE, em 1988 até ao primeiro quadrimestre de 2008, 547 defesas de dissertação de mestrado já foram realizadas pelo Programa. Contudo, no segundo semestre de 2007, a principal característica deste período, foi a tendência a um atraso sistemático nas defesas desses trabalhos. Além dos dois anos exigidos pela CAPES, estava-se concebendo um alargamento de no mínimo seis meses para a defesa da dissertação. O período de duração do mestrado, devido a uma prática cultural estava passando de 24 (previstos nos regimento interno do Programa) para 30 meses.

A Coordenação e o Colegiado tiveram que fazer enorme esforço para redirecionar essa tendência de uma parte significativa dos discentes. Mesmo com o esforço realizado, foi de 29 meses o tempo médio de duração para a conclusão do mestrado, em 2007. Essa média não inclui o tempo que o aluno leva para entregar a versão final de sua dissertação.

Esse tempo é exageradamente longo – o que transcorre desde o dia da realização da defesa até a entrega da versão final. Em decorrência disso, o Programa tem sido penalizado, segundo a avaliação CAPES, por essa demora. No entanto, estratégias de resolução dessas práticas estão em processo de estudos. A expectativa é de que, no ano de 2008, o tempo médio para a realização da defesa e para a entrega da versão final deva diminuir, aproximando ambas as atividades do tempo regimental.

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
IE/UFMT



## Relação de defesas realizadas no PPGE no período letivo de 2007/2

TÍTULO	AUTOR	BANCA	DATA
“O uso legal da Força na Formação de Jovens Tenentes: Um Desafio para a Atuação Democrática da Polícia Militar de Mato Grosso”	Wilquerson Felizardo Sandes	Profª Drª Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT) Profª Drª Maria Aparecida Morgado (UFMT) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)	23/07/2007
“Experiências de Leitura de Leitores Jovens de Uma Escola Pública de Cuiabá Mato Grosso”	Rosana Campos Leite Mendes	Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT) Prof Dr Cleomar Ferreira Gomes (UFMT) Profª Drª Ana Arlinda de Oliveira (UFMT)	24/07/2007
“Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990”	Anelise Prazeres Veloso de Souza	Profª Drª Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Profª Drª Ana Arlinda de Oliveira (UFMT) Profª Drª Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT)	27/07/2007
“Educação, Cultura e Tradição: tessituras de uma comunidade tradicional no Pantanal de Poconé, Mato Grosso – um estudo de caso”	Ilsa Helena Gomes Procópio da Silva	Profª Drª Nágia Caporlúgia Giesta (FURG/RS) Profª Drª Miramy Macedo (UFMT) Prof Dr Germano Guarim Neto (UFMT)	31/07/2007
“Juventude islâmica de Cuiabá: educação e processo de formação”	Gelice Maria Lemos do Prado	Profª Drª Josiane Magalhães (UNEMAT) Prof Dr Luiz Augusto Passos (UFMT) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)	31/07/2007
“Cosmologia educativa: a educação ambiental na vida dos Kaiabi do Xingu”	Artema Santana Almeida Lima	Prof Dr Edmundo Antonio Peggion (UNESP) Prof Dr Darci Secchi (UFMT) Profª Drª Michèle Tomoko Sato (UFMT)	06/08/2007
“Flores, cores e Saberes do movimento ecológico de Mato Grosso em frutificação na Educação Ambiental”	Jonia Teresinha Fank	Prof Dr Pedro Roberto Jacobi (USP) Profª Drª Michèle Tomoko Sato (UFMT) Profª Drª Artemis Augusta Mota Torres (UFMT)	10/08/2007
“O brincar na educação infantil”	Maria Cristina da Silva Vilela	Profª Drª Rosa Moraes Anunciato de oliveira (UFSCAR) Profª Drª Raquel Gonçalves Salgado (UFMT) Profª Drª Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)	05/09/2007

Continua...

“Parque Mãe Bonifácia: um espaço de saber ambiental no contexto de uma área urbana protegida. Cuiabá, Mato Grosso”	Neuza Cavalieri Rocha Jevinski	Profª Drª Nágia Caporlígua Giesta (FURG/RS) Profª Drª Suíse Monteiro Leon Bordest (UFMT) Profª Drª Miramy Macedo (UFMT)	10/09/2007
“Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: uma proposta para formação escolar do jovem estudante pobre. (1943-2007)”	Maria Luiza de Paula Santos	Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (UFG) Prof Dr Luiz Augusto Passos (UFMT) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)	24/09/2007
“Educação política e consciência de Gênero: mulheres da legislatura 2003-2007 em Mato Grosso”	Vanda Micheli Burginski	Profª Drª Clara maria de Oliveira Araujo (UERJ) Profª Drª Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)	26/09/2007
“Formação centrada na escola: em fase ao plano de desenvolvimento da escola”	Wanda Pereira de Lima e Silva	Profª Drª Luciene Lima de Assis Pires (CEFET-GO) Profª Drª Soraiha Miranda de Lima (UFMT) Prof Dr Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	28/09/2007
“Ócio do ofício: contribuições para a formação de professores”	Livio dos santos Wogel	Profª Drª Terezinha Azerêdo Rios (PUC-SP) Prof Dr Luiz Augusto Passos (UFMT) Prof Dr Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	29/09/2007
“Educação para a metacompetência: uma interlocução entre os educadores Dom Bosco e Matthew Lipman”	Wagner Luís Galvão	Prof Dr Agostinho Potenciano de Souza (UFGO) Prof Dr Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Prof Dr Peter Büttner (UFMT)	08/10/2007
“Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública”	Isa mara Colombo Scarlati Domingues	Profª Drª Maria Graça Nicoletti Mizukami (UFSCAR) Profª Drª Soraiha Miranda de Lima(UFMT) Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha (UFMT)	11/10/2007
“Concepção de Professores em Avaliação, Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces”	Emerson da Silva Ribeiro	Profª Drª Anna Regina Lanner de Moura (UNICAMP) Profª Drª Irene Cristina de Mello (UFMT) Profª Drª Marta Maria Darsie (UFMT)	15/10/2007
“Uma perspectiva de humanismo para uma educação mais eficiente e de acordo com as necessidades humanas do nosso tempo”	Tadeu de Jesus Souza Pinto	Prof Dr José Carlos Leite (UFMT) Prof Dr Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Prof Dr Peter Büttner (UFMT)	15/10/2007

Continua...



“O ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso (1927-1952): enunciado oficiais e memórias de professores”	Adelice Alves da Conceição	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT)	16/10/2007
“Universidade Popular Comunitária: é possível uma outra educação?”	Antonio Marcos Passos de Mattos	Prof Dr Jorge Nassim Viera Najjar (UFF) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Artemis Augusta Mota Torres (UFMT)	16/10/2007
“Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do curso de pedagogia da UNEMAT, campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos?”	Ana Lucia Andru-chak	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Ilma Ferreira Machado (UNEMAT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Simone Albuquerque (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	18/10/2007
“Análise filosófico-educacional sobre o conceito de professor reflexivo”	Keiko Carolina Moraes Sasaki	Prof Dr Jose Manuel Moran Costas (ISES) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Soraiha Miranda de Lima (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha (UFMT)	25/10/2007
“O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão”	Andrea Alves Ulhôa	Prof Dr José Carlos Libâneo (UCG) Prof Dr Ademair de Lima Carvalho (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha (UFMT)	26/10/2007
“Concepções e prática avaliativas de professores formadores e de acadêmicos futuros professores, em curso de Licenciatura de Matemática”	Edna Coleta Santiago	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Marta Maria Darsie (UFMT)	05/11/2007
“Uma investigação sobre o estudo de derivadas associado ao conceito de velocidade instantânea no Ensino Médio	William Vieira Gonçalves	Prof Dr Vincenzo Bongiovanni (PUC/SP) Prof Dr Luzia Aparecida Palaro (UFMT) Prof Dr Sérgio Roberto de Paulo (UFMT)	12/11/2007
“Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de famílias no município de Cuiabá – entre o visível e o invisível”	Márcia Regina Luiz Gomes	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Iolanda de Oliveira (UFF) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Lúcia Rodrigues Mülher (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Kátia Morosov Alonso (UFMT)	12/11/2007
“Memória e educação na comunidade quilombola de Mata Cavalo”	Maria dos Anjos Lina dos Santos	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria da Graça Gomes Paiva (UFRGS) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Lúcia Rodrigues Mülher (UFMT) Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Adileia Benedita DeLamônica (UFMT)	14/11/2007

Continua...

“Reinserção escolar de meninas em situação de risco social: um diálogo com a educação, a cultura e a subjetividade”	Elizane Bagatelli Okde	Profª Drª Maria Cecilia Sanches Teixeira (USP) Profª Drª Maria de Lourdes Bandeira Lamônica Freire (UNIC) Profª Drª Maria Augusta Rondas Speller (UFMT)	23/11/2007
“Violência na Escola Segundo Alunos”	Denise Hunsche Klein	Prof Dr Jorge Broide (FAS) Profª Drª Maria Ignez Tanus (UNIC) Profª Drª Maria Augusta Rondas Speller (UFMT)	23/12/2007
“Tempo de Estudar, Tempo de Brincar: um Estudo do Lazer na Formação do Professor de Educação Física	João Batista Franco	Prof Dr Luiz Octávio de Lima Camargo (SENAC) Prof Dr Silas Borges Monteiro (UFMT) Prof Dr Cleomar ferreira Gomes (UFMT)	30/11/2007
“Prova e explicação em Bernard Bolzano”	Humberto de Assis Clímaco	Profª Drª Sonia Barbosa Camargo Iglioni (PUC/SP) Profª Drª Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof Dr Michael Friedrich Otte (UFMT)	04/12/2007
“A interpretação geométrica dos números imaginários no século XIX: a contribuição de Jean Robert Argand (1768-1822)	Luciene de Paula	Profª Drª Sonia Barbosa Camargo Iglioni (PUC/SP) Profª Drª Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof Dr Michael Friedrich Otte (UFMT)	05/12/2007
“O número de Euler e os fundamentos dos números reais”	Evilásio José de Arruda	Prof Dr Benedito Antonio da Silva (PUC/SP) Profª Drª Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof Dr Michael Friedrich Otte (UFMT)	07/12/2007
“Juventude, migração e Educação em Mato Grosso (1977-2007)	Stella Maris Mat-tana	Prof Dr Tito Carlos Machado de Oliveira (UFMS) Profª Drª Michèle Tomoko Sato (UFMT) Prof Dr Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)	11/12/2007
“O Negro no Mercado de Trabalho: Egressos do CEFET-MT – Período 2000 - 2005”	Maurício de Almeida Campos	Profª Drª Moema De Poli Teixeira (UFF) Prof Dr Darci Secchi (UFMT) Profª Drª Maria Lúcia Rodrigues Mülher (UFMT)	14/12/2007
“A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos”	Marli Silveira Marques de Laet	Profª Drª Heloisa Salles Gentil (UNEMAT) Profª Drª Ozerina Victor de oliveira (UFMT) Profª Drª Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	17/12/2007

Continua...

“Gestão democrática: a rede municipal de creches de Cuiabá frente ao desafio da participação efetiva”	Suely Nobre de Souza	Profª Drª Beleni Saete Grando (UNEMAT) Profª Drª Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Profª Drª Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Prof Dr Luiz Augusto Passos (UFMT)	18/12/2007
“A cultura pedagógica-curricular do professor na escola organizada por ciclos”	Irene de Souza Costa	Profª Drª Roseli Cecília Rocha de carvalho Baumel (USP) Profª Drª Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profª Drª Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	18/12/2007
“Diferenças entre a abordagem da Física “superidealizada” e “não-idealizada” sobre força e movimento”	Marco Aurelio Clemente Gonçalves	Prof Dr Roberto Nardi (UNESP) Profª Drª Irene Cristina de Mello (UFMT) Prof Dr Sérgio Roberto de Paulo (UFMT)	18/12/2007
“Narrativas de aprendizagens no processo formativo de licenciandos do curso de Pedagogia”	Ana Karina de Araújo Galvão	Prof Dr Elizeu Clementino de Souza (UNEB) Profª Drª Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profª Drª Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	19/12/2007
“Aprendizagem profissional da docência para a inclusão”	Abner Alves Borges Faria	Prof Dr Miguel Claudio Moriel Chacon (UNESP) Profª Drª Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Prof Dr Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Profª Drª Soraiha Miranda de Lima (UFMT) (In memorian)	20/12/2007
“Saberes Profissionais Docentes no Curso de Fisioterapia”	Andre Luiz Lopes de Oliveira	Profª Drª Graziela Giusti Pachane (PUC/CAMPINAS) Profª Drª Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Profª Drª Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)	21/12/2007



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como resenhas e comunicações. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Posteriormente, são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos pareceristas são efetuados em conjunto com o autor. Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que *contribuíram* com a revista no período em questão. A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à **Revista de Educação Pública** e os originais não serão devolvidos para seus autores. As idéias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores, não ressoando, necessariamente, as opiniões do Conselho Editorial. Três exemplares impressos da Revista serão distribuídos aos autores que tenham artigo publicado em tal número.

A avaliação será realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros pareceristas *ad hoc*. Resenhas de livros, comunicações de pesquisa e outros textos, com o máximo de 1.600 palavras, aproximadamente 4 páginas, serão publicados por decisão do Conselho Científico. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação. Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. Aceita também artigos em idiomas de origem dos colaboradores. Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, contendo a identificação dos autores em uma folha de rosto. Devem ser digitados com o processador de texto MSWORD FOR WINDOWS, espaço entre linhas – 1,5; letra tamanho 12, Times New Roman, e, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM. Ou deverão ser remetidos para o e-mail da Revista, contendo cerca de 10 a 15 páginas, em word, espaço entre linhas – 1,5, formato A4. A folha de rosto (que não será encaminhada aos pareceristas para assegurar o anonimato no processo de avaliação) deverá conter:

1. título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), vínculo institucional, endereço, telefone e e-mail; breves informações profissionais e endereço residencial (no máximo de 50 palavras);
2. resumo (contendo até 100 palavras) ressaltando objetivo, método e conclusões;

3. palavras-chave (até quatro palavras);
4. O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito.
5. As páginas deverão ser numeradas.
6. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltarão para o texto na revisão final.
7. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto o local (espaço) onde devem ser inseridas. Os artigos devem ter entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 15 páginas). Devem conter resumo em português de 100 palavras no máximo, *abstract* de igual tamanho e palavras-chave em português e inglês. Os artigos deverão necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. Quanto ao resumo do texto, além da língua portuguesa, este deve vir em inglês e quando não estiver em nenhum desses dois últimos, aceita-se um terceiro idioma. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês e idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. As referências bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. Eis alguns casos mais comuns:

#### **1 LIVRO:**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 150p. (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 editora, 2003. p. 22-24.

#### **3 ARTIGO EM PERIÓDICO:**

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan. jun. 2003.

#### **4 DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:**

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

**5 CAPÍTULO DE LIVRO:**

FARIA FILHO, L.M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C.G.; FONSECA, T.N.L. (Orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

**6 ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:**

CHARLOT. Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.14, n. 25, jan.jun. 2005. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista> Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações bibliográficas devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem ser apresentados no original e em folhas separadas, preparados para reprodução gráfica. Sua localização deve ser indicada no texto por dois traços horizontais e com a numeração correspondente. No caso de fotografia, somente em preto e branco, nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como autorização das pessoas fotografadas devem ser anexados. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico (etc.) que não ultrapasse cinco linhas.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

NICANOR PALHARES SÁ

Editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº - Coxipó

78060-900 - Cuiabá - MT

E-Mail: [rep\\_ufmt@ufmt.br](mailto:rep_ufmt@ufmt.br) ou [aaorres@ufmt.br](mailto:aaorres@ufmt.br) ou [nancib@terra.com.br](mailto:nancib@terra.com.br) ou [freire.d@terra.com.br](mailto:freire.d@terra.com.br) ou [michele@ufmt.br](mailto:michele@ufmt.br) [palhares@ufmt.br](mailto:palhares@ufmt.br) ou [dioncia@cpd.ufmt.br](mailto:dioncia@cpd.ufmt.br)





## Ficha para assinatura da Revista

A Revista de Educação Pública (REP) é um periódico científico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Publicada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso – EdUFMT, ela tem por objetivo contribuir para divulgação de pesquisas relacionadas à área de Educação nas seguintes modalidades: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação e Psicologia; Educação Ambiental, Educação, Poder e Cidadania; e História da Educação.

Avaliada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), congregadora da área de Educação no País, no nível nacional máximo, A, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e nos sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém, igualmente, um sistema de trocas com outros periódicos da área. Atualmente são mais de 800 assinaturas e permutas nacionais e estrangeiras. Está também disponível on line, no site <<http://ie.ufmt.br/revista/>>.

### ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00

Avulso R\$20,00 (unidade)

Permuta

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

RG n.º \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av. \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone( ) \_\_\_\_\_

Fax( ) \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Comercialização

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003 / Conta Corrente 1071-0 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: rep\_ufmt@ufmt.br

Telefone (65) 3615-8466





