

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 26, n. 63, set./dez. 2017

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO


EduFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

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

Bernd Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas,

São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

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

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil (editora geral)

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra,

Espanha – *in memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil (editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

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

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio

Claro/ SP, Brasil

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

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

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

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

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

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

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,

Santiago, Chile

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Ricardo Castaño Gaviria – Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia

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

Conselho Científico • Scientific Council

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

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

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Beleni Salête Grandó – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/
MT, Brasil

Educação e Psicologia
Education and Psychology

Kátia Morosov Alonso – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

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

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

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

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

Revista de Educação Pública

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

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

Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2017

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 701-980	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

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

Missão da Revista de Educação Pública

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

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



EdUFMT

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

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

Editora Sustentável

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

Coordenador da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Filomena Maria de Arruda Monteiro

Editora Adjunta: Rute Cristina Domingos da Palma

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

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

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

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

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

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 26, n. 63, (set./dez. 2017) Cuiabá, EdUFMT, 2017, 280 p.

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

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

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

CDU37.050z

Disponível também em:

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

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

Correspondência para assinaturas e permutas:

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

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

Email: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



**GOVERNO DE
MATO GROSSO**
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

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

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da Editora.....	709
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	711
A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura	713
Ângela Maria Franco Martins de Paiva BALÇA	
Fernando José Fraga de AZEVEDO	
Lúcia Maria Fernandes Rodrigues BARROS	
Processos formativos de professoras de Educação Infantil: olhares sobre a profissão	729
Márcia Regina ONOFRE	
Cleonice Maria TOMAZZETTI	
Andressa MARTINS	
Educação e Psicologia	753
O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades	755
Jader Janer Moreira LOPES	
Bernd FICHTNER	
O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação	775
Pedro Humberto Faria CAMPOS	
Educação, Poder e Cidadania	799
Os dados do Saesp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP	801
Hilda Maria Gonçalves da SILVA	
Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social ...	817
Kamila LOCKMANN	
Clarice Salette TRAVERSINI	
Educação Ambiental.....	837
Formação inicial de educadores ambientais: desafios, limites e avanços ..	839
Ivo DICKMANN	
Larissa HENRIQUE	

História da Educação.....	855
Materialidades educam? Representações de professoras aposentadas de escolas públicas primárias (Santa Catarina, 1940-1970).....	857
Ana Paula de Souza KINCHESCKI	
Vera Lucia GASPAR DA SILVA	
Ione Ribeiro VALLE	
Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos	877
Kênia Hilda MOREIRA	
Educação em Ciências e Matemática.....	905
Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional.....	907
Assicleide da Silva BRITO	
Edinéia Tavares LOPES	
Maria Batista LIMA	
Uma experiência interdisciplinar na Amazônia	927
Eduardo Alberto SEGURA	
Josefina KALHIL	
Notas de leituras, resumos e resenhas.....	949
Paulo Freire: para ler e compreender	951
Levi Nauter de MIRA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	955
A inserção da Ação Afirmativa na pós-graduação	957
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Regina Aparecida da SILVA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2017/1	960
Relação de Pareceristas em 2017.....	972
Diretrizes para Autores.....	975

Contents

Editor letter.....	709
School Culture and Teacher Education	711
The training of reading children: the family as a reading mediator...	713
Ângela Maria Franco Martins de Paiva BALÇA	
Fernando José Fraga de AZEVEDO	
Lúcia Maria Fernandes Rodrigues BARROS	
Preschool teacher's formation process and the	
perceptions concerning their docent identity	729
Márcia Regina ONOFRE	
Cleonice Maria TOMAZZETTI	
Andressa MARTINS	
Education and Psychology.....	753
The children's life space: Marta Muchow studies and	
contribution to childrean and their spatialities	755
Jader Janer Moreira LOPES	
Bernd FICHTNER	
Anchoring Social Representations and Education's Field	775
Pedro Humberto Faria CAMPOS	
Education, Power and Citizenship	799
The Saesp data between 2008 and 2014 and the uses of	
these results by SEESP	801
Hilda Maria Gonçalves da SILVA	
Extension of school functions and the redefinition of school knowledge:	
implications of the social educationalization.....	817
Kamila LOCKMANN	
Clarice Salete TRAVERSINI	
Environmental Education	837
Initial training of environment educators:	
challenges, limitations and improvements.....	839
Ivo DICKMANN	
Larissa HENRIQUE	

History of Educacion	855
Do materialities educate? Representations of elementary public school's retired teachers (Santa Catarina, 1940-1970)	857
Ana Paula de Souza KINCHESCKI	
Vera Lucia GASPAR DA SILVA	
Ione Ribeiro VALLE	
Research in the History of Education using textbooks: issues about sources, subjects and methods	877
Kênia Hilda MOREIRA	
Education in Science and Mathematic	905
Teacher identity: chemistry teachers' reflections about Initial training and professional	907
Assicleide da Silva BRITO	
Edinéia Tavares LOPES	
Maria Batista LIMA	
An interdisciplinary experience in the Amazon	927
Eduardo Alberto SEGURA	
Josefina KALHIL	
Reading's notes, summary and review	949
Paulo Freire: for reading and understanding	951
Levi Nauter de MIRA	
Post graduation information and research development	955
The insertion of Affirmative Action in postgraduate	957
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Regina Aparecida da SILVA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2017/1	960
Submission Guidelines	975

Carta da Editora

Estimados leitores e leitoras,

Escrever neste momento a apresentação de mais um número da *Revista de Educação Pública* implica em uma dupla satisfação. Primeira, pelo fato de estar assumindo a frente desse trabalho de editoração, reconhecendo que é resultante de uma longa trajetória de esforços coletivos percorridos, em que se ampliou e consolidou proposições e realizações da reconhecida qualidade de nosso periódico. A segunda é que me sinto estimulada pelo desafio – *que me dá o tempo* – ao contínuo exercício de seguir caminhando na organização desta publicação, reiterando o sentido de compromisso e responsabilidade sobre o nosso trabalho com a Educação Pública.

A dimensão de um trabalho colaborativo fundamentado na partilha de sentimentos, experiências, desafios e proposições potencializa este momento em que nos exigem intensificações de nossos projetos, no sentido da recontextualização de outros futuros para uma Educação pautada na justiça social, sendo isso possível a partir dos significados que o passado e o presente nos oferecem. Isso me fez lembrar o que Pineau nos alerta:

[...] cada tempo único é formado de tempos plurais. Entre estes tempos plurais alguns estão em descontinuidade - são contratempos-, outros em continuidade, em um mesmo compromisso de ondas, em sincronia. (PINEAU, 2003, p. 218).¹

A partir desta edição, inauguro minha participação neste editorial movida por desejos de alegrias por aquilo que juntos poderemos fazer.

Assim sendo, passo à apresentação dos onze artigos de demanda contínua, produção significativa de pesquisadores nacionais e internacional, que constituem neste número um coletivo plural.

Temos aqui artigos que procuram, por caminhos teóricos e metodológicos plurais, focalizar estudos e pesquisas diversos em termos de investimentos epistemológicos, envolvendo problematizações de temáticas sobre: Formação de crianças leitoras e a família como mediadora dessa leitura; Processos formativos de professoras de Educação Infantil com olhar na profissão; Dados do Saresp acerca do desempenho dos estudantes; Alargamento das funções da escola na redefinição dos conhecimentos escolares; Formação inicial de educadores ambientais;

1 PINEAU, G. Temporalidade e formação. São Paulo: Trion, 2003.

Contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades; Estudo da Anclagem das Representações Sociais para o campo da Educação, Identidade docente de professores de Química; Experiência interdisciplinar na Amazônia; Representações sobre um *ofício* de aluno para legitimar um ideal meritocrático na escola e Pesquisas em História da Educação com o livro didático.

Os autores discutem concepções diferenciadas de processos formativos, revelando o potencial da formação em colaboração, e apresentam como resultado de duas investigações o papel que a escola pública vem assumindo na contemporaneidade, reconhecendo esse espaço como de produção de saberes. São problematizados também os resultados de dados em que se analisa o desempenho dos estudantes, com ênfase para como o discurso oficial vem apresentando esse quadro a fim de auxiliar as tomadas de decisão referentes aos programas educacionais e ao monitoramento da qualidade. Reafirmam a importância de contribuições teóricas, com destaque neste número para as ideias que Marta Muchow desenvolveu em suas investigações sobre a relação das crianças com seus meios, sobretudo o urbano, reafirmando que suas contribuições poderiam estar presentes em qualquer obra atual que preconiza o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço.

Contemplam, ainda, contribuições do estudo das representações sociais para o campo da educação.

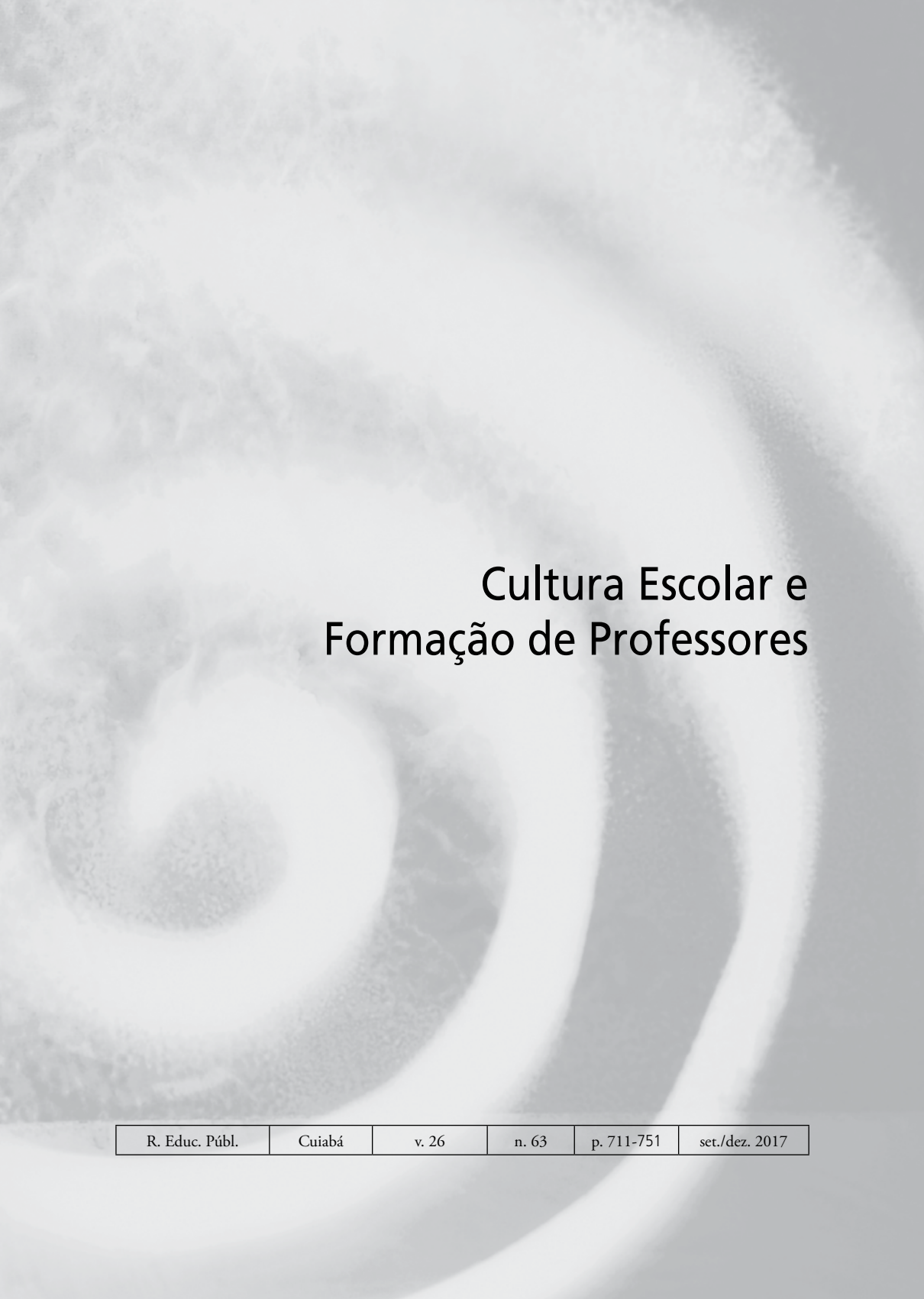
Na mesma direção, estabelecem relações por meio de narrativas de história de vida de egressos, entre os elementos dos períodos de formação e da atuação profissional e as expectativas positivas desses professores para continuidade da carreira profissional. Fazem proposições resultantes de balanço de pesquisas, apontando vários desafios a serem superados sobre situações que envolvem livros didáticos e processos de ensino-aprendizagem na educação.

Nessa perspectiva, o número 63 da REP entrelaça temáticas e contextos diversificados, potencializando as discussões sobre problematizações, tensões e avanços de estudo no campo educacional e das pesquisas, seguindo o propósito de sinalizar estudos e investigações pertinentes e de relevância como uma das vias do compromisso e responsabilidade para ressignificação da Educação Pública.

Encerramos este número lembrando aos leitores que, além dos artigos, na sequência deste editorial, disponibilizamos notas e resenhas, oferecendo aportes teórico-metodológicos para potencializar outros debates no campo da Educação.

Fica, assim, o convite a uma excelente leitura.

Profa. Dra. Filomena Maria Arruda Monteiro
Editora da Revista de Educação Pública
Instituto de Educação - UFMT



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 711-751

set./dez. 2017

A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura¹

The training of reading children:
the family as a reading mediator

Ângela Maria Franco Martins de Paiva BALÇA²

Fernando José Fraga de AZEVEDO³

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues BARROS⁴

Resumo

Neste artigo, debate-se a questão da família e da sua formação, como mediadora de leitura, desenvolvida muitas vezes na escola. Os objetivos do artigo são: compreender como a família tem um papel fundamental como primeira mediadora de leitura/promotora de uma educação literária; debater a necessidade de formação da família; conhecer programas de formação da família. Após a compreensão da realidade, apresenta-se um conjunto de projetos de formação da família. Os resultados desse levantamento de dados apontam para a necessidade de um trabalho contínuo, organizado e sistemático, sustentado na escola, no que diz respeito à formação da família mediadora de leitura.

Palavras-chave: Família. Escola. Mediador de Leitura. Formação.

Abstract

In this article, we discuss the question of the family and their training, as a reading mediator, often developed in school. The objectives of this article are: to understand how the family has a fundamental role as the first reading mediator/promoter of literary education; to discuss the need for family training; to know about family training programs. After understanding reality, we present a set of family training projects. The results of this data collection point to the need for a continuous, organized and systematic work, sustained in the school, regarding the training of the family as a reading mediator.

Keywords: Family. School. Reading Mediator. Training.

- 1 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), no âmbito do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC), com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.
- 2 Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Évora). Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho). Professora na Universidade de Évora, Apartado 94, 7004-516 Évora, Portugal. Tel.:00351266768050. E-mail: <apb@uevora.pt>.
- 3 Doutor em Ciências da Literatura (Universidade do Minho). Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho). Professor na Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Tel.:00351253604240.E-mail: <fraga@ie.uminho.pt>.
- 4 Mestre em Estudos da Criança - Análise Textual e Literatura Infantil (Universidade do Minho). Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho). Doutoranda na Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Tel.:00351253604240.E-mail: <luciamfbarros@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 713-727	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

Nas sociedades atuais tornou-se incontornável a importância do domínio completo do código escrito, nomeadamente das competências de leitura e de escrita. Vivemos num mundo imerso na leitura e na escrita, mesmo se tivermos em conta o mundo digital. Para ter acesso, por exemplo, ao universo da *web*, é necessário ser um leitor competente. E um leitor competente quer dizer um leitor capaz de ler fluentemente e com rapidez; um leitor capaz de compreender, na plenitude, aquilo que está a ler; um leitor que consegue aceder aos múltiplos significados explícitos e, sobretudo, implícitos de um texto. Só o acesso pleno à tessitura verbal, num exercício hermenêutico sobre o texto, possibilitará a reflexão, a crítica, a construção, num mundo que parece preferir o espírito acrítico e pouco dado à cogitação.

Assim, a sociedade tem-se preocupado em formar leitores, fundamentalmente na escola e em ambientes formais de aprendizagem. Todavia, em Portugal, nos últimos anos, tem-se verificado uma clara aposta em programas e iniciativas governamentais que visam à formação de leitores, com o objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses, combatendo fragilidades decorrentes da inexistência de hábitos de leitura. Muitas dessas iniciativas continuam centradas na escola, mas ao mesmo tempo procuram atingir outros setores da sociedade, sensibilizando-os e trazendo-os para dentro dessa missão de formar leitores.

Dentre esses programas governamentais destacamos o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, que tem atualmente enorme visibilidade na comunidade educativa, em particular, e no país, em geral, conseguindo trazer para a ordem do dia a questão da leitura e da formação de leitores.

Contudo, a formação da família, como mediadora de leitura, não tem acompanhado o desenvolvimento de todas essas atividades. Porque reconhecemos que é na família que tudo começa, em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre a criança, a literatura e o livro, este artigo tem como objetivos: perceber como a família tem um papel fundamental como primeira mediadora de leitura; compreender como a família contribui para a promoção de uma educação literária com as crianças; debater a necessidade de formar a família para poder desempenhar eficazmente esses papéis; conhecer programas de formação da família, como mediadora de leitura, nomeadamente em Portugal, promovidos e desenvolvidos em nível nacional, local e escolar.

Para a discussão dessa temática, convocamos alguns autores, dos quais destacamos Cerrillo (2006, 2010), Tussi e Rösing (2009), Stevens Jr., Hough e Nurss (2010), Pillinger e Wood (2014), Junça (2016), Bento e Balça (2016) ou Santana (2016). Como metodologia, após a compreensão e discussão da realidade,

apresentamos um conjunto de projetos que visaram dar resposta à formação de famílias leitoras. Os resultados desse levantamento de dados apontam para a necessidade de um trabalho contínuo, organizado e sistemático no que diz respeito à formação de famílias leitoras, trabalho esse sustentado sempre com o apoio da instituição escolar.

2 A família: primeira mediadora de leitura

Na atualidade, em Portugal, assistimos a uma proliferação editorial na edição de livros para crianças, que não tem sido, todavia, acompanhada da necessária formação de mediadores de leitura, especialmente os pais. Todavia, atendendo à relevância da educação literária na potencialização do grau de sucesso das crianças (MENDOZA, 2004, 2005; ROIG RECHOU, 2013), a formação de leitores, a partir do próprio núcleo familiar, ganhou uma pertinência acrescida.

De acordo com Cerrillo (2010), a família, como mediadora de leitura, configura-se como um dos três âmbitos chave (escola-biblioteca-família) para a formação dos leitores, partindo logo da descoberta da palavra oral, por meio das canções de embalar, das rimas, das lengalengas: “La familia: el entorno más inmediato en que transcurren los primeros años de la vida y el lugar idóneo para el descubrimiento de la palabra por medio de la oralidad; [...] y en el que la responsabilidad es de los *padres*” (CERRILLO, 2010, p. 97, grifo do autor).

Tussi e Rösing (2009) atribuem dois papéis à família, como medidora de leitura: o papel de aproximador e o papel de modelador. Em relação ao papel de aproximador, as autoras consideram que será a família a facilitar os primeiros contactos da criança com o livro, a aproximar os primeiros livros, de forma prazerosa e afetiva. Desse modo, desde que nasce, a família pode encarar o livro como mais um brinquedo, colocando ao alcance da criança livros de banho, livros de pano, livros de madeira, livros de cartão duro, livros de esponja, com diferentes formatos, cores, de tamanho relativamente pequeno, para que se adequem ao manusear de crianças de zero aos três anos. Esse será um dos aspectos que vai possibilitar, de uma forma lúdica, mediante o brincar, o acesso aos primeiros comportamentos leitores.

À medida que vão crescendo, a família poderá disponibilizar às crianças todo o tipo de livros, apropriados para a sua faixa etária e que vão ao encontro dos seus interesses. É importante que se tenha em atenção não só a quantidade, mas também a qualidade desses mesmos livros. Quanto maior for o número de livros e quanto maior for a sua qualidade (e se falamos de literatura infantil, a sua qualidade verbal e plástica), melhor será o desenvolvimento de competências nas crianças, quer em nível da linguagem oral quer em nível da aprendizagem da leitura e da escrita.

Já o papel de modelador da família, assinalado por Tussi e Rösing (2009), levaria para a questão de ensinar pelo exemplo, isso é, a família, com os seus comportamentos leitores, constitui-se como o melhor estímulo para que as crianças aprendam esses mesmos comportamentos. Assim, a família torna-se o primeiro modelo de atos literários, dando importância ao material impresso (jornais, revistas, folhetos, entre outros) e aos livros, permitindo o contacto da criança com esses produtos culturais e usando-os no seu quotidiano familiar.

A quantidade e qualidade da interação, agora entre a família, a criança e o livro, vão ser determinantes na relação da criança com o livro e a leitura e na sua formação como leitora. De acordo com Stevens Jr., Hough e Nurss (2010), o encorajamento da leitura dos pais para os filhos possibilita às crianças benefícios como o prazer, a aquisição linguística e literária, assim como o desenvolvimento cognitivo.

Não podemos esquecer que, além de ser a primeira mediadora de leitura, a família é também a primeira promotora de uma educação literária nas crianças. Entendemos que, no contexto familiar, o estímulo de uma educação literária segue a linha defendida por Annie Rouxel, mencionada por Teresa Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015): a educação literária é “[...] la adquisición progresiva de un ‘saber leer literario’; es decir, la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas” (MELLO, 2015, p. 319, grifo do autor).

Desse modo, a família constitui-se como um modelo de atos literários ao permitir que a criança construa o seu saber ler literário. A aproximação de livros de literatura infantil às crianças, a leitura desses livros, a inter-relação entre os textos verbais e plásticos, o contacto com os paratextos, o convívio com a linguagem literária, o permitir as múltiplas interpretações individuais dos textos constituem-se fatores determinantes no fomento de uma educação literária por parte da família.

A todos os aspetos enunciados, juntamos a relação afetiva e de prazer que necessita existir na relação estabelecida entre a criança, a família e o material impresso, nomeadamente o livro. Essa relação emocional, de afeto, é por um lado facilitada pelos laços particulares que unem a criança e a família; todavia, nessa relação é introduzido o objeto livro. E, assim, pensamos que essa tripla relação tem de ser nutrida, como Junça (2016) tão bem expressa, estabelecendo pontes de afetos, para que “[...] haja um encontro entre o livro e o leitor, um enamoramento que depois dê vontade ao leitor de o ir procurar, de o ler ou simplesmente folhear” (JUNÇA, 2016, p. 119).

Em síntese, a família, como mediadora de leitura, tem um papel fundamental, não apenas nos primeiros anos de vida da criança. As crianças e

os jovens são leitores em permanente construção (CASTRO; SOUSA, 1998; BALÇA et al, 2009) e a família tem de se assumir como uma mediadora de leitura ao longo do seu crescimento, lendo para a criança, ouvindo a criança ler para ela, partilhando livros e leituras, aproximando os livros, proporcionando visitas às bibliotecas, às livrarias, enfim, levando a criança e o jovem a entrar no fascinante mas complexo mundo do livro e da leitura.

3 A necessidade de formar a família como mediadora de leitura

Para poder desempenhar o seu papel de mediadora de leitura, é absolutamente vital formar a família, para que ela possa estar desperta e informada sobre toda essa desafiante realidade. E aqui, parece-nos, temos um terreno mais difícil de desbravar, porque muitas vezes a família não reconhece esse papel como sendo seu, alocando-o simplesmente à escola e à sociedade. O não reconhecimento desse papel e dessa tarefa como seus, leva a que a família não adira tão facilmente a ações e projetos de formação que se lhe destinam, nem mesmo a iniciativas de pequena monta, mas ainda assim muito relevantes, como brochuras, publicadas pelas mais diversas entidades, que procuram aconselhar obras com qualidade literária e estética para ler em casa com as crianças bem como atividades a desenvolver com elas em redor dessas leituras.

É, de novo, Cerrillo (2006) que nos alerta para o facto de, mesmo sem ser um mediador profissional, a família necessita de formação em certas áreas, tendo em conta que:

Ler não é uma perda de tempo.
Ler é divertido.
Os livros não agradam a todas as pessoas.
A leitura nunca deve ser um castigo nem se deve obrigar, mas sim facilitar; é impensável fomentar algo que se impõe; a chave para conseguir leitores é a sedução, fazer com que o futuro leitor se deixe seduzir pela leitura.
É bom que os pais compartilhem leituras com os seus filhos, que lhes contem contos, lhes leiam histórias ou 'leiam' juntos livros de imagens e álbuns.
É bom que os filhos vejam os pais ler, ou que, juntos, visitem livrarias, comprem livros e frequentem bibliotecas. (CERRILLO, 2006, p. 43-44, grifo do autor).

Parece-nos que essas serão as primeiras condições para que a família possa desempenhar o seu papel de mediadora de leitura. Embora aparentemente

simples, tais condições exigem trabalho com as famílias, para poder desmistificar e desenraizar práticas há muito instaladas na nossa sociedade. Infelizmente, ainda é comum as famílias associarem a leitura a um castigo ou mesmo à perda de tempo; ainda é frequente a oferta e a compra de outros objetos em vez de livros, mesmo quando a criança manifesta preferência por eles. A entrada numa livraria ou numa biblioteca ainda é vista como a entrada num espaço estranho, pouco convidativo, pouco amigável, quase sacralizado, a despeito de em Portugal existirem já inúmeras livrarias e bibliotecas preparadas para receber as crianças e os jovens.

Tussi e Rösing (2009) consideram necessária a preparação dos pais para desempenhar a tarefa de mediação da leitura: “Basta que se disponha a buscar ou aceitar informações de profissionais especializados – professores, bibliotecários e livreiros” (TUSSI; RÖSING, 2009, p. 84). Na verdade, por exemplo, de acordo com Wilkinson (2003), os pais, quando escolhiam livros para os seus filhos, em geral estavam mais preocupados com o facto deles irem ou não ao encontro dos interesses particulares das crianças do que propriamente centrados em aspetos relacionados com a qualidade das obras.

Todavia, pensamos que a formação da família deve ir além do que preconizam Tussi e Rösing (2009). A mediação da leitura é uma atividade sobejamente importante para aproximar os livros às crianças e desse modo para a contribuição na formação de leitores (KASSOW, 2006; MATA, 2006; KORAT; KLEIN; SEGAL-DRORI, 2007; SÉNÉCHAL; YOUNG, 2008; REESE; SPARKS; LEYVA, 2010). Mas a mediação da leitura é muito mais do que isso, é uma alavanca fundamental para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária da criança e para a promoção de uma educação literária com os mais novos.

Para a mediação da leitura e para a promoção de uma educação literária é necessário um conjunto de conhecimentos em relação à literatura, em particular, nesse caso, da literatura infantil e juvenil, da ilustração, da cultura literária e estética, da relação entre as crianças e a leitura, das técnicas e estratégias de aproximação/animação do livro e da leitura para as crianças. Esses conhecimentos só se adquirem com uma formação mais consistente, levada a cabo por especialistas formados nessas áreas, que têm urgentemente de ser mobilizados e convocados para o trabalho de formação das famílias, como mediadoras de leitura.

Essa formação mais sólida pode ser oferecida às famílias em diversos contextos e nos denominados programas de literacia familiar, onde são comuns, entre outros aspetos, a manipulação, em contexto familiar, de materiais impressos, o reconhecimento familiar e social dos objetos culturais, a leitura e partilha de narrativas, *picturebooks* e textos poéticos, a partilha de memórias e histórias de vida.

No fundo, esses programas buscam favorecer as oportunidades, o reconhecimento e as interações acerca da literacia e dos materiais impressos (WHITEHURST; LONIGAN, 2001; FERNANDES, 2004; MUI; ANDERSON, 2008; PILLINGER; WOOD, 2014). A pesquisa tem demonstrado que, em grupos específicos de pais, o envolvimento familiar nas experiências de literacia das crianças favorece o desempenho acadêmico delas em contexto escolar (ORTIZ; ORDOÑEZ-JASIS, 2005).

A formação de mediadores de leitura, como promotores de encontros positivos entre o livro e a criança é, a nosso ver, uma iniciativa que deve partir também da escola. A necessidade de olhar as famílias como parceiros conaturais para a educação literária é óbvia. As famílias são os núcleos básicos para o crescimento e desenvolvimento das crianças como pessoas, mas também como leitoras. Basta pensarmos nas práticas de literacia familiar (MATA, 2004, 2006), onde, além da atividade rotineira de contar histórias, é igualmente comum o contato precoce com materiais escritos, que contribuem para a criação de hábitos de leitura e para a formação de leitores.

4 Programas de promoção da leitura com a família: um outro modo de formação

Cada vez mais a sociedade, a escola e os diversos agentes educativos têm consciência da necessidade de formar e apoiar a família no seu papel de medidora de leitura e de promotora de uma educação literária com as crianças. E assim têm surgido vários projetos de promoção da leitura, envolvendo as crianças e as famílias.

Uma das mais-valias desses projetos é possibilitar às famílias uma tomada de consciência sobre qual a sua função como primeira mediadora de leitura com suas crianças. Muitas famílias estão longe de imaginar a importância desse seu papel; muitas famílias estão longe de saber como poderão desempenhá-lo. Ao estarem envolvidas com as suas crianças nesses projetos de leitura poderão aí encontrar uma consciencialização e um estímulo para essa tarefa.

Por outro lado, esses projetos de leitura em família permitem que ela vá contactando e adquirindo alguns conhecimentos sobre livros, sobre literatura infantil, sobre estratégias e técnicas de animação da leitura, sobre a criação de ambientes propícios à leitura. O diálogo entre as famílias e os dinamizadores dos projetos é normalmente frutífero, sobretudo para responder às dúvidas, anseios, desmistificando muitas vezes ideias preconcebidas das famílias em relação ao mundo do livro e da leitura.

Muitos desses projetos de leitura em família estão alocados, sobretudo, em bibliotecas públicas (Bebetecas) e em escolas públicas e privadas. Infelizmente, ainda há outros projetos, dinamizados por distintas entidades, que carecem, a nosso ver, de apoio financeiro e investimento, de modo a garantir a sua continuidade e sustentabilidade. Assim, e apesar dos esforços, podemos afirmar que a formação da família como mediadora de leitura, em Portugal, está ao sabor de iniciativas várias que não obedecem propriamente a uma política nacional para tal.

Em nível nacional, as iniciativas para a sensibilização das famílias para a promoção do livro e da leitura e para o fomento de uma educação literária, desde as idades mais precoces, têm sido constantes, mas pouco coordenadas e sistematizadas. Falaremos seguidamente de algumas.

No ano 2000, em Portugal, comemorou-se o *Ano Nacional do Livro e da Leitura*, e, com esse enquadramento, distribuíram-se, nas maternidades, para integrarem os pacotes de prendas para os recém-nascidos, pequenos livros de plástico e de pano. Iniciativa interessante, em relação à sensibilização das famílias para a leitura desde as idades mais precoces, mas que acabou por ser inconsequente em termos de projetos mais definidos e concretos de formação das famílias, como mediadoras de leitura.

Em 2005, surgiu o projeto *Porquê ler ao meu bebé – O meu brinquedo é um livro*. O projeto consistia na oferta de um livro e de um brinquedo, a ele relacionado, –aos recém-nascidos e de um guia às respetivas famílias, onde se lhes explicava a importância da leitura, desde as idades mais prematuras e onde se lhes dava algumas orientações sobre como promover o gosto pelo livro e pela leitura. O projeto resultou de uma parceria entre a Associação de Professores de Português e a Associação de Profissionais de Educação de Infância, e contou com a colaboração de alguns municípios. O guia *Porquê ler ao meu bebé* encontra-se disponível em <<http://omb.no.sapo.pt>> e ainda podemos encontrar no mercado livreiro as obras que integraram esse projeto.

O Plano Nacional de Leitura, iniciado em 2006, tem no terreno o projeto *Ler+ Em Família* (<<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismemfamilia/>>). Dentro desse projeto alojam-se pequenos projetos destinados às famílias das crianças, consoante a sua idade e o nível de ensino que frequentam.

Essas iniciativas estão alocadas na instituição escolar, procurando-se, assim, que os docentes, interlocutores privilegiados dos pais, trabalhem as questões da promoção do livro e da leitura de forma integrada, com as crianças e com as respetivas famílias. Desse modo, para as famílias das crianças que frequentam a educação pré-escolar (sensivelmente com idades entre os três e os seis anos), o Plano Nacional de Leitura lançou a iniciativa *Leitura em Vai e Vem*; para as famílias das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) (sensivelmente

com idades entre os seis e os dez anos), o Plano Nacional de Leitura concebeu a iniciativa *Já sei ler*. Ambas as iniciativas contam, como material de apoio, com as brochuras para a família *Leitura em Vai e Vem, Já sei ler* e *Livro de Leituras*. Nessa iniciativa, existe ainda uma mochila com livros que permite a circulação deles entre a casa e a escola, possibilitando a docentes, crianças e pais encontrarem formas de ler em família e de partilhar essas leituras entre todos.

Muitos municípios portugueses têm também encarado de frente essa responsabilidade da promoção do livro e da leitura e a tentativa de envolver e formar as famílias. Assim, destacamos alguns projetos municipais, como o *Dois braços para embalar, uma voz para contar* (Odivelas), um projeto promovido pela Biblioteca Municipal D. Dinis, desde 2007, destinado a bebês entre os nove e os 36 meses e respectivo acompanhante; ou os projetos *Rodas de Colo* e *Histórias de Colo e Embalo* (Beja), desenvolvidos pela Biblioteca Municipal José Saramago, destinados a crianças entre os 18 e os 36 meses, e entre os três e os cinco anos.

Em último lugar, deixamos um apontamento sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas públicas e privadas. Apoiados no Plano Nacional de Leitura e nas suas bibliotecas escolares, muitos educadores de infância e professores lançam os seus próprios projetos de promoção do livro e da leitura entre a escola e a família, em que as crianças leem com os pais em casa, mas também em que os próprios pais vêm à instituição escolar ler e partilhar leituras. Nesses projetos nota-se uma preocupação crescente com a promoção de uma educação literária, já que cada vez mais os livros partilhados entre todos são livros de literatura para a infância, com grande qualidade literária e plástica.

Dentre esses projetos desenvolvidos pelas escolas, não só de formação da família, não só de promoção da leitura entre a escola, as crianças e a família, mas também de fomento de uma educação literária, gostaríamos de destacar alguns, como o de Barros (2007), o de Bento e Balça (2016), intitulado *Os livros vão para casa* e a sua respetiva continuação, sob o título *A família vem ler-nos histórias* (SANTANA, 2016).

O projeto de Barros (2007) decorreu no âmbito de uma investigação que conduziu a uma tese de mestrado e foi implementado com as crianças e as respetivas famílias de um jardim de infância e de uma escola do 1.º CEB. O projeto tinha como objetivos formar a família como mediadora de leitura, promover a leitura em família e estimular a educação literária na família e nas crianças.

No espaço escolar, as famílias tinham vários encontros com a investigadora/formadora. Nesses encontros, havia a partilha de informação relevante sobre questões em redor da leitura e do livro; havia a rotina da leitura de sensibilização, em que a investigadora/formadora lia para as famílias, tornando-se um modelo de atos literários e introduzindo-as no âmbito da leitura como fruição; fazia-se a

distribuição dos *kits* de livros às famílias; demonstrava-se as técnicas de leitura a utilizar pelas famílias com as crianças, tendo como base os livros do *kit*; preparava-se com as famílias materiais para a animação da leitura para as crianças.

Em cada um desses encontros, as famílias relatavam e partilhavam as experiências de leitura com as crianças, em casa. A avaliação que as famílias fizeram desse projeto foi muito positiva, tanto em nível do jardim de infância como do 1.º CEB, destacando-se, de um modo geral, para as duas valências:

[...] a vontade de ler mais e de motivar os filhos para a leitura; o contacto e o conhecimento de novos livros e de novos autores; o convívio e a partilha de experiências com outros pais; a aprendizagem de formas e técnicas que tornam a leitura interessante; o crescente interesse demonstrado pelas crianças na audição e até participação nas histórias. (BARROS, 2007, p. 99).

O projeto, descrito em Bento e Balça (2016), foi desenvolvido com uma turma do 1.º CEB e tinha como objetivo promover a leitura de livros de literatura infantil em casa, partilhando as crianças, em contexto de sala de aula, posteriormente, a leitura realizada com os pais. Além da leitura em casa, solicitava-se, a título facultativo, que as crianças e os pais elaborassem um objeto alusivo à história lida, cuja intenção “[...] era criar cumplicidade e laços de afeto entre a criança, a família e a leitura da obra” (BENTO; BALÇA, 2016, p. 71).

A escolha das obras literárias, colocadas à disposição das crianças, foi extremamente rigorosa. Esse projeto pretendia promover a educação literária com as crianças e as suas famílias, numa tentativa de contribuir para a sua formação. Desse modo, as crianças tinham ao seu alcance e para seleção apenas obras de literatura infantil, obras com um elevado nível estético, quer no texto verbal quer no texto plástico. Para isso, era feita, uma primeira triagem das obras na biblioteca escolar e só as obras resultantes dessa escolha eram colocadas, na biblioteca de sala de aula, à disposição das crianças e das suas famílias.

O projeto *Os livros vão para casa* era bastante simples. Na sexta-feira, as crianças escolhiam as obras que levariam para casa; durante o fim de semana, os pais ou outros familiares leriam a história para/com a criança e elaborariam, caso assim o entendessem, o objeto alusivo à história em material reciclável. Na segunda-feira, as crianças partilhariam com a turma a história ouvida bem como o respectivo objeto que, posteriormente, era exposto numa prateleira da sala, destinada a esse fim.

A avaliação desse projeto, realizada com as famílias, mostrou que elas “[...] consideraram o projeto proveitoso e relevante, afirmando que o mesmo tinha contribuído para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como tinha sido promotor de momentos de leitura no seio familiar” (BENTO; BALÇA, 2016, p. 78). Já a avaliação das crianças revelou o fruir da leitura e o gosto pela construção dos objetos de pós-leitura com a família. Todavia, a avaliação das crianças foi além, manifestando o desejo e a necessidade de continuar a desenvolver esse projeto, inicialmente datado no tempo. Essa ambição e entusiasmo das crianças permitiram, então, que o projeto tivesse uma continuação, mas agora noutros moldes.

O projeto *A família vem ler-nos histórias* (SANTANA, 2016) desenvolveu-se com a mesma turma do 1.º CEB que integrou o projeto mencionado anteriormente. Os objetivos desse projeto eram promover a participação das famílias na escola e motivá-las para a leitura de histórias.

Esse projeto foi lançado às crianças com a exposição da seguinte ideia: “E se em vez da família nos ler os livros em casa, viesse à nossa sala para nos ler histórias?” (SANTANA, 2016, p. 97). Dada a adesão e o ânimo das crianças, o projeto avançou e também era bastante acessível. No dia acordado entre o docente e a família, consoante a disponibilidade dela, um membro da família vinha ler na sala de aula uma história para toda a turma. Mães, pais, irmãos mais velhos, avós e bisavós deram vida ao projeto, trazendo para a sala de aula livros que obedeceram a diversas motivações para a sua escolha:

É de referir que as histórias trazidas pelos familiares eram selecionadas por eles próprios e muitas com a ajuda das crianças. Foram várias as razões mencionadas: porque a criança gostava muito daquela história, porque era uma história muito antiga do seu tempo, porque era uma história que tinha uma moral interessante e importante, porque tem pouco texto e não é ‘maçuda’. (SANTANA, 2016, p. 98, grifo do autor).

No final do projeto, as crianças e a docente montaram um painel com frases sobre a importância da leitura e com as fotografias dos vários momentos vividos quando da visita dos familiares à sala de aula. Esse painel foi exposto no corredor da escola, para poder ser partilhado com todos.

A avaliação desse projeto, realizada pelas famílias, permitiu-nos perceber que elas consideraram o projeto importante, instigador do gosto pelo livro e pela leitura e fomentador de distintas aprendizagens. Já as crianças, na sua avaliação do projeto, referiram o gosto de ver a sua família, na sua sala de aula, a partilhar leituras com os colegas.

Pensamos que, de um modo geral, os projetos de leitura em família mencionados foram ao encontro da concepção de Padak e Rasinski (2006), no que se refere às características específicas que os programas de promoção da leitura em família devem respeitar: a identificação de objetivos e de estratégias provadas e efetivas, o fornecimento de treino, comunicação e suporte permanente aos pais, a presença de textos autênticos, a proposta de atividades fáceis e agradáveis e o proporcionar de meios para que os pais possam documentar as atividades realizadas em contexto familiar.

5 Considerações finais

Neste breve artigo procuramos debruçar-nos não só sobre o papel das famílias como as primeiras mediadoras de leitura, mas também como estimuladoras de uma educação literária com as crianças. Muito embora já comece a haver uma tomada de consciência desse papel, há um longo caminho ainda a percorrer na sensibilização das famílias para a sua importância na entrada das crianças no mundo do livro e da leitura.

Nesse sentido, preconizamos que as famílias possam ter acesso não só a conhecimentos, mas também, e, sobretudo, à formação, de modo a poderem ser mediadores de leitura cada vez mais informados, atentos e eficazes. Essa formação deverá tocar áreas que se complementam, como a literatura infantil e juvenil, a ilustração, a cultura literária e estética, a relação entre a criança e a leitura e mesmo técnicas de animação do livro e da leitura. Só dessa forma será possível a família contribuir ativamente para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária dos mais novos, participando verdadeiramente na promoção da sua educação literária.

Se a escola já reconhece como fundamental o desenvolvimento desse domínio, consubstanciado nos documentos programáticos oficiais, certo é que o trabalho da instituição escolar não será suficiente nem eficaz se a família e a sociedade não colaborarem nessa missão. E isso se prende com os factos não só de as práticas pedagógicas mudarem de forma lenta, mas também com a recontextualização que os textos sofrem ao entrarem no espaço escolar, que até muito pouco tempo só convidava à leitura por obrigação.

Desse modo, projetos como os que procuramos dar conta neste artigo são indícios de boas práticas em relação ao envolvimento das famílias com o livro e à leitura dos seus filhos e que contribuem certamente para a formação do núcleo familiar, como mediador de leitura. Todavia, consideramos que será necessário um plano de formação das famílias mais coordenado, sistemático, assíduo e global,

sustentado na escola, de modo a sensibilizar todas as famílias e a chegar a todos os pontos do país. Torna-se, por isso, urgente apostar em formação especializada com as famílias para que possam adjuvar, com naturalidade, à formação dos leitores desde uma idade precoce.

Referências

BALÇA, A. et al. Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal – alguns indicadores. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. (Org.). **Prácticas de Lectura y Escritura**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 237-258. Disponível em: <http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicass_lectura_y_escritura.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BARROS, L. **Formar leitores: pais e professores protagonistas**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

BENTO, I.; BALÇA, A. La promoción de una educación literaria – la familia y el maestro como mediadores de lectura. **Tejuelo**, Cáceres, v. 23, n. 1, p. 63-84, 2016. Disponível em: <<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1771/1518>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In: CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. (Org.). **Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas**. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 129-147.

CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. (Org.). **Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.

CERRILLO, P. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In: RAMOS, A. M. (Org.). **Formar Leitores para Ler o Mundo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 95-104.

FERNANDES, P. Literacia emergente. In: LOPES, J.; VELASQUEZ, G.; FERNANDES, P.; BÁRTOLO, V. N. (Org.). **Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura**. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 53-87.

JUNÇA, M. Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In: AZEVEDO, F.; BALÇA, A. (Org.). **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: Pactor, 2016. p. 113-120.

KASSOW, D. Parent-child shared book reading – quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. **Talaris Research Institute**, Seattle, n. 1, p. 1-9, 2006.

KORAT, O.; KLEIN, P.; SEGAL-DRORI, O. Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. **Reading and Writing**, Nova Iorque, n. 20, p. 361-398, 2007.

MATA, L. Era Uma Vez... **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 95-108, 2004.

MATA, L. **Literacia Familiar**. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora, 2006.

MELLO, C. J. A. Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, p. 313-326, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MENDOZA, A. **La Educaión Literaria**. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

MENDOZA, A. La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. In: UTANDA, M.; CERRILLO, P.; GARCÍA, J. (Org.). **Literatura Infantil y Educación Literaria**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005. p. 35-65.

MUI, S.; ANDERSON, J. At Home With the Johars: Another Look at Family Literacy. **The Reading Teacher**, Nova Jersey, v. 62, n. 3, p. 234-243, 2008.

ORTIZ, R. W.; ORDOÑEZ-JASIS, R. Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement. **The Reading Teacher**, Nova Jersey, v. 59, n. 2, p. 110-121, 2005.

PADAK, N.; RASINSKI, T. Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. **The Reading Teacher**, Nova Jersey, v. 60, n. 3, p. 292-296, 2006.

PILLINGER, C.; WOOD, C. Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. **Literacy**, Londres, v. 48, n. 3, p. 155-163, 2014.

REESE, E.; SPARKS, A.; LEYVA, D. A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. **Journal of Early Childhood Literacy**, Thousand Oaks, v. 10, n. 1, p. 97-117, 2010.

ROIG RECHOU, B.-A. **Educação literária e literatura infanto-juvenil**. Porto: Tropelias & Companhia, 2013.

SANTANA, S. **Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.** Évora: Universidade de Évora. 2016. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18582/1/Relat%C3%B3rio%20da%20PES%20-%20Sara%20Santana%20n%C2%BA%2032730.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SÉNÉCHAL, M.; YOUNG, L. The effect on family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 20, n. 10, p. 1-28, 2008.

STEVENS, J. H. JR.; HOUGH, R. A.; NURSS, J. R. A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In: SPODEK, B. (Org.), **Manual de Investigação em Educação de Infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 761-794.

TUSSI, R. C.; RÖSING, T. **Programa Bebelendo.** Uma intervenção precoce de leitura. São Paulo: Global, 2009.

WHITEHURST, G.; LONIGAN, C. Emergent literacy: development from pre-readers to readers. In: NEUMAN, S.; DICKINSON, D. K. (Org.). **Handbook of Early Literacy Research.** London: Guilford Press, 2001. p. 11-29.

WILKINSON, K. Children's favourite books. **Journal of Early Childhood Literacy**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 275-301, 2003.

Recebimento em: 02/12/2016.

Aceite em: 25/06/2017.

Processos formativos de professoras de Educação Infantil: olhares sobre a profissão

Preschool teacher's formation process and the perceptions concerning their docent identity

Márcia Regina ONOFRE¹
Cleonice Maria TOMAZZETTI²
Andressa MARTINS³

Resumo

O texto apresenta pesquisa cujo objetivo foi analisar os reflexos de um Projeto de Extensão voltado aos processos formativos e de construção e ressignificação das identidades das professoras da Educação Infantil em unidade municipal de educação do interior paulista. De abordagem qualitativa, foi realizada por meio de questionários com professoras que participaram do Projeto nos anos de 2013 e 2014. Os resultados da pesquisa revelam o potencial da formação em colaboração, seus reflexos na atuação das professoras, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre o trabalho e reconhecendo-as como produtoras de saberes, que refletem sobre a prática e a carreira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Identidade Docente.

Abstract

This article presents a research which object was analyze the reflexes of an Extension Project directed to the formation process as construction and re-signification of identities of the preschool teachers in a Municipal Education Unit in São Paulo State's interior. From a qualitative approach, this research was realized through a questionnaire with the teachers who participated in 2013 and 2014 the project. The results of the research reveal the potential of collaborative training, its reflexes in the work of the teachers, enabling the expansion of knowledge about work and recognizing them as producers of knowledge, reflecting on practice and career.

Keywords: Children's Education. Teacher's Formation. Teaching Identity.

- 1 Doutora em Educação (UNESP, 2006). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (UFSCar). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar - Centro de Educação e Ciências Humanas CECH. Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <mareonf@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação (UFSC, 2004). Líder do GIECEI/UFSCar. Membro dos Grupos EDIPIC e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência. Professora em cooperação técnica na UFSCar. DTPP - CECH. Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <cleoufscar@gmail.com>.
- 3 Doutoranda em Educação PPGE/UFSCar. Mestre (2017/UFSCar). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos Formativos e Saberes da Docência e do Grupo de Pesquisas e Estudos: Processos Educativos de Crianças. PPGE - CECH - UFSCar: Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <martinsandressa27@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 729-751	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Este artigo é resultante de uma pesquisa financiada pela FAPESP e das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (CNPq) como atividade do Projeto de Extensão Universitária *VEREDAS*, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil do sistema municipal de uma cidade no interior de São Paulo.

Como eixo central do grupo está o estudo e o desenvolvimento de pesquisas para o entendimento dos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e educacionais que refletem na construção e ressignificação da identidade dos docentes, partindo dos pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002), segundo os quais a construção da identidade é um processo que ocorre ao longo da carreira e trajetória de vida dos sujeitos.

Embasado nessa premissa, o Projeto de Extensão *VEREDAS* consolidou-se na proposição de uma parceria entre universidade e educação básica por meio da constituição de uma rede formativa e colaborativa, sustentada na concepção de que a função docente como uma *tarefa de grupo* é uma resposta ante as pressões sociais e novas demandas que vêm insistindo num quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente (MARIN et al., 2009).

Nesses termos, considera-se que o trabalho docente transcende a tarefa de aplicação de um plano, ou do cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente implica a capacidade de fazer julgamentos *sábios e prudentes* a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo, compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a esse contexto. Portanto, nos termos aqui definidos, desenvolver processos formativos no contexto escolar que impactem no trabalho docente é mais do que transferir conhecimento para os sujeitos na escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

Desde seu início, em 2012, o Projeto *VEREDAS* primou pela parceria entre universidade e rede pública de ensino com o objetivo de *ouvir a voz* da creche, partindo dos interesses de um coletivo e tomando a escola como *lócus* de formação (BARROSO, 2003). É também seu objetivo a formação continuada e em serviço de professoras⁴ da Educação Infantil, e como pontos importantes, buscamos a ressignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais.

4 Embora existam docentes do sexo masculino exercendo a sua função na Educação Infantil em diversos sistemas de ensino, nenhum deles se juntou às atividades deste Projeto, em nenhum dos períodos de atividade; por isso, toda vez que nos referirmos às participantes da pesquisa ou das ações de extensão, usaremos a conjugação *professoras*.

O *locus* do Projeto *VEREDAS* é um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado em bairro residencial do município São Carlos-SP. A parceria com o espaço foi estabelecida por meio de um convite do grupo de professoras da CEMEI à coordenação do Projeto, visando a uma proposta de formação continuada que partisse das necessidades formativas das profissionais da escola. A escolha do nome *VEREDAS* resultou do interesse do grupo de que fosse apresentada uma proposta transformadora, um *caminho alternativo* diferenciado dos cursos oferecidos até então pela Secretaria Municipal de Educação (SME); um projeto que representasse o ideal de um coletivo com vistas a ações contínuas e eficazes, levando as envolvidas a atingir um objetivo comum sobre os conhecimentos e saberes da prática profissional (UFSCar, 2012).

As atividades realizadas no decorrer desses anos de Projeto estão organizadas a partir de três grandes eixos de trabalho: práticas pedagógicas; identidades e desenvolvimento profissional; políticas para atendimento da criança.

Para este texto são destacados os resultados e discussões a partir do recorte das ações formativas desenvolvidas no período entre os anos de 2013 e 2014.

Essas atividades foram desenvolvidas no período de março a dezembro de cada ano letivo, por meio de encontros presenciais quinzenais, com duração de duas horas cada, realizados ao final do expediente escolar (das 18h às 20h). Também foram realizadas atividades não presenciais, como a produção de diários, registros de aula, de memórias e vivências do cotidiano de trabalho.

Até o presente momento, tem-se firmado a convicção de que no campo da educação, o contexto da prática tem potencial para a produção de conhecimento acadêmico e profissional. Nesses termos, considera-se que é importante reunir as professoras e oportunizar o debate e a reflexão sobre os temas do cotidiano pedagógico em que estão imersas, mas também partilhar do entendimento de que apenas oportunizar momentos para *troca de experiências e dar voz*⁵ às docentes não é suficiente para o avanço e a melhoria das questões da educação em geral, e da Educação Infantil em particular. Isso, apenas, não alcança e não prepara necessariamente para a ação consciente e qualificada. Nesse sentido, acredita-se que os processos formativos vivenciados no interior do Projeto podem trazer à tona a necessidade de aprofundar a investigação da natureza dos saberes que

5 Referenciamos-nos teoricamente em autores que trabalham sob o enfoque de que o profissional docente tem respaldo para falar sobre sua história de vida pessoal e profissional. Nesse processo de reflexão sobre sua trajetória, as docentes manifestam sua subjetividade e interpretam suas ações no plano individual e coletivo na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Dialogamos, assim, com as proposições de Nóvoa (2000) e Goodson (1992) sobre a necessidade de se dar voz ao professor tanto na formação quanto na pesquisa educacional.

circulam nas ações desenvolvidas pelo grupo de participantes do *VEREDAS* a partir do entendimento de que o cotidiano tende, muitas vezes, a cristalizar as práticas e com muita frequência, transforma os saberes profissionais em modelos a serem reproduzidos pelas colegas, principalmente as mais novas na profissão.

É importante considerar, também, que o trabalho docente carece de situações para desenvolver o discernimento capaz de um fazer esclarecido e comprometido, no qual a sabedoria prática que mobiliza os professores a participar de suas experiências promove a oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio de exercício individual e coletivo (PINAZZA, 2014). Pensar como as professoras produzem conhecimento na Educação Infantil, e como sua prática docente se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil, cuja constituição se considera recente em razão de sua origem histórica nas áreas da Saúde, Assistência Social e Psicologia.

Faz-se necessário situar que é relativamente recente a demanda por formação específica para quem deseja atuar ou já atua nessa etapa educativa como professora/profissional, pois recente é também o reconhecimento social e pedagógico, e a visibilidade política da Educação Infantil como etapa da educação básica no Brasil. Os amplos debates envolvendo a Educação Infantil convergem para a legitimação das conquistas e dos avanços legais referentes a essa etapa educativa, buscando superar as concepções médico-higienistas, assistencialistas e compensatórias que caracterizavam as creches e pré-escolas até o final do século passado (KUHLMANN Jr, 2010).

Atualmente, a área da Educação Infantil avançou em muitas frentes de estudos e pesquisas, contempladas nas políticas públicas para a criança pequena e sua educação. A partir do reconhecimento de sua especificidade, as demandas por formação, saberes e identidades da docência com crianças pequenas têm ganhado visibilidade e buscado espaços na educação superior à medida que o currículo da formação de professores reconhece a dimensão da infância e sua diversidade como sendo necessário às diretrizes formativas.

Em documento de 1995, pesquisadores da área reuniram-se em Encontro Técnico para situar a Formação de Professores e Profissionais da Educação Infantil e apontar as demandas em pauta. A formação do professor é tida como “[...] reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” (BARRETO; CAMPOS; LEITE, 1996, p. 12). Tal documento destaca que estudos internacionais apontam na direção “[...] de que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento” (SCARR; EISENBERG, 1993 apud BARRETO; CAMPOS; LEITE 1996, p. 12).

Desde então, muitas têm sido as mobilizações e frentes de trabalho em prol do reconhecimento da especificidade epistemológica e política da Educação Infantil, e já há consenso sobre a importância da experiência de qualidade vivenciada em ambientes extrafamiliares no processo de constituição do sujeito, seja em creches, pré-escolas ou instituições equivalentes. Também é reconhecida sua importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. Mostra disso, foi a crescente produção de orientações e documentos afirmando a dimensão da criança pequena e dos bebês em um conjunto de proposições teóricas e legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1994, 2006); os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos ainda é um dos principais objetivos a ser alcançado no seu atendimento e, para atingi-lo, o Ministério da Educação apontou quatro linhas de ação desde o início da década de 2000: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de zero a seis anos.

No entanto, novas temáticas provenientes da expansão do atendimento institucional e do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, indicam outras áreas de investigação. Nesse contexto, são reconhecidos como temas em construção a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação é complementar ao papel da família.

Atualmente, é aceita a ideia de que a educação na creche – ou seja, antes da Educação Infantil obrigatória (dos quatro aos cinco/seis anos, denominada de etapa pré-escolar) é direito da criança, além de ser para a mulher (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989), e, portanto, para indistintas classes sociais. O número cada vez maior de crianças pequenas compartilhando experiências educacionais fora do espaço doméstico trouxe também a necessidade de se pensar sobre quem seria esse adulto responsável pela nova demanda para os sistemas e as práticas educacionais. Para Rosemberg (2012, p. 13), a novidade revelou a presença quase exclusiva de mulheres como especialistas na função de cuidar e educar esse novo segmento educacional, além de constituir-se em “[...] uma das últimas funções que se despreendeu – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar sem que a família seja

considerada anomicamente insuficiente.” Essa pesquisadora ajudou também a compreender a complexidade da educação da pequena infância contemporânea ao aprofundar sua reflexão na direção dos estudos de gênero.

Embora a questão da formação do profissional que atua na Educação Infantil tenha apresentado nos últimos anos uma evolução no campo legal (Leis Nº 9.394/1996, BRASIL, 1996 e Nº 10.172/2001, BRASIL, 2001), o caráter assistencial desse nível de ensino ainda hoje prevalece sobre o caráter educacional. É é nesse cenário que se apresentou a demanda pelos estudos das identidades das professoras da Educação Infantil, pois “[...] essa área de trabalho ampliou-se para novos (as) especialistas e serviços para bebês e crianças pequenas, na mesma medida em que novos temas de conhecimento foram introduzidos” (ROSEMBERG, 2012, p. 15).

Sobre a questão da identidade docente, Assis (2007) aponta que, muitas vezes, a professora da Educação Infantil não é vista como profissional, pois, na visão de senso comum se *naturalizou* a convicção de que basta ser mulher para desempenhar essa função, resultado do *ideário* fundado nas teorias maternalistas, que sustentam a mulher como educadora nata, e que também “[...] estão na base de várias das ocupações de cuidado [...]” (ROSEMBERG, 2012, p. 16).

Esse é um dos principais fatores que dificultam a construção da identidade da profissional da Educação Infantil uma vez que a dedicação ao cuidado constitui “[...] fator definitivo para a manutenção e a perpetuação da posição de inferioridade das mulheres na sociedade, por arrefecer seu poder e desestimular sua autonomia e realização pessoal” (MONTENEGRO, 2001 apud ROSEMBERG 2012, p. 109). Pode-se afirmar assim que, paradoxalmente, essas mesmas concepções maternalistas sustentaram tal perspectiva e facilitaram a profissionalização de mulheres, pois isso se constituiu em uma “[...] facilidade de acesso a esse trabalho fora do lar” (BEATTY, 1989 apud ROSEMBERG, 2012, p. 47). Entretanto, a não exigência de formação técnico-profissional específica para o desempenho dessas funções contribuiu para a histórica desvalorização de trabalhadores e trabalhadoras em instituições para atendimento a bebês e crianças pequenas, resultando em baixos salários e baixo prestígio social.

Infelizmente, outros estudos mostram também que as profissionais que atuam nesse nível de ensino são vistas como *educadoras natas, tias, cuidadoras, professorinhas*, que realizam suas atividades por *dom, amor aos pequenos, caridade, benevolência, sacerdócio, incapacidade de saber lecionar em outros níveis de ensino* (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; KISHIMOTO, 1999).

Tais equívocos e limitações das funções das profissionais da Educação Infantil são traduzidos em vagas concepções da família, da sociedade e também de alguns professores de que não é necessária sólida formação para esse nível

de ensino porque crianças tão pequenas não vivenciam a aprendizagem, crença sustentada em concepções de que somente se aprende quando existe produção de forma material (produção escrita) (OSTETTO, 2011). Desconsidera-se nessa forma de pensar; o fato de que o aprendizado humano é algo que ocorre de forma constante, desde o nascimento, cujas formas privilegiadas são as interações e as relações entre os sujeitos desde bem pequenos.

Quando se faz referência ao contexto da Educação Infantil, destaca-se a orientação política e pedagógica que subsidia a sua regulamentação mais recente – as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nesse Documento, a especificidade da etapa educativa define-se como saberes específicos e singulares, saberes que estão envolvidos pelo campo da aprendizagem, do desenvolvimento e do cuidado infantil; saberes que são propiciados pelas experiências de vida e pela formação acadêmica dos adultos, por meio da reflexão na prática e da prática. Isso significa que, ao desempenhar determinada atividade, as professoras mobilizam e reconstroem saberes, considerando as características do contexto educativo que os definem, e no caso da Educação Infantil, elas carregam marcas ao longo de sua história (BRASIL, 2012). Porém, ainda é senso comum no imaginário social a crença de que ser mulher é suficiente para habilitar uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, minimizando a necessidade de formação e a complexidade da profissão para desempenhar essa função.

Caminhando nessa direção, compreende-se que as professoras da Educação Infantil, pelas suas experiências com crianças pequenas, elaboram e criam saberes que são resultantes principalmente dessas experiências e sua atuação em creches e pré-escolas.

Os processos formativos e saberes são construídos a partir das experiências formadoras, ao longo da história de vida profissional e pessoal. No decorrer de sua trajetória, o professor interioriza não apenas conhecimentos, mas também crenças e valores, ou seja, se forma ao observar outros modelos, por meio de suas interações, e mesmo que de forma imperceptível, essas interações irão estruturar sua personalidade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O ser professora na Educação Infantil requer uma incorporação desses saberes que são construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e também coletivas. Nesse movimento, as professoras criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. Isso é algo que está em constante movimento, e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na história de vida dessas profissionais (TARDIF, 2002). Nesse sentido, reconhecer a especificidade do ser professora na Educação Infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade

e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche como um campo de estudos e aprendizagens, e suas profissionais como produtoras de saberes. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professoras de creche, professoras que atuam com crianças pequenas, professoras que produzem saberes.

Atualmente, acredita-se viver um momento significativo relacionado à construção de saberes e identidade profissional da Educação Infantil, o que reforça a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis. E foi com essa perspectiva que o Projeto *VEREDAS* se iniciou como uma atividade de extensão e se fortaleceu como um campo promissor e transformador de pesquisa no sentido da compreensão e valorização de investigações sobre a formação contínua e em contexto, no âmbito da colaboração entre as professoras em exercício e também nas relações que são estabelecidas entre a universidade e essas profissionais. Na presente pesquisa, o foco do trabalho sustenta-se na concepção basilar de que os conhecimentos experienciais das professoras ocupam o lugar central no processo formativo desenvolvido no *VEREDAS*, e têm potencial como saberes da práxis pedagógica, uma vez que são gerados em um contexto participativo e reflexivo.

A pesquisa se justifica, portanto, no sentido de compreender que a formação continuada tem grande importância no processo de construção da identidade profissional. É resultante de um processo contínuo, que se dá ao longo da carreira e da trajetória de vida dos sujeitos, gerando mudanças de postura e mentalidade que, além de depender dos professores e da sua formação, também estão implicadas na perspectiva de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e de “[...] um investimento educativo dos projectos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 29).

O intuito, neste texto, é apontar os limites e o alcance dos processos formativos vivenciados ao se compartilhar experiências, saberes e práticas entre profissionais da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se criar espaços de construção e ressignificação da docência em um contexto de ausência de iniciativas institucionais de formação continuada destinada às professoras que atuam com bebês e crianças pequenas. O ponto de partida foi o pressuposto de que a identidade docente é um saber plural, que é proveniente de diferentes fontes de saberes (profissional, pessoal, educacional, etc.), os quais englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, voltadas para um saber ser e um saber fazer. São saberes da ação, porém não se referem apenas ao trabalho, mas envolvem teorias, e assim são incorporados no processo docente, construídos e utilizados significativamente nas situações de trabalho (TARDIF, 2002).

Caminho metodológico

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994) e Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fenômeno social que busca informações para explicar em profundidade as características significativas desse fenômeno.

A investigação foi realizada em um Projeto de Extensão Universitária de formação permanente e em contexto para as profissionais de Educação Infantil. Os encontros do Projeto foram realizados quinzenalmente, após o horário de trabalho das professoras, no espaço físico de um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. As atividades do Projeto foram divididas em momentos de leitura de textos, discussões, reflexões, atividades em grupos, apresentação de casos de ensino, realização de oficinas, vivências de sensibilização, dinâmicas, filmes, documentários, etc. O Projeto contou ainda com a realização de atividades não presenciais, como a produção de diários e memoriais.

Considerando as particularidades desse Projeto (formação permanente e em contexto) e acreditando na parceria entre universidade e rede de ensino, essa pesquisa teve como objetivo analisar os reflexos do Projeto de Extensão *VEREDAS* para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como suas contribuições para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

A partir dos objetivos propostos, seis profissionais foram sujeitos da pesquisa, as quais participaram da Atividade de Extensão nos anos de 2013-2014. Como o grupo de participantes desse Projeto se amplia e altera anualmente, foi utilizado como critério da pesquisa professoras com dois anos de participação ininterrupta no Projeto. Oito professoras atendiam esse critério, e seis aceitaram participar da pesquisa; as outras duas docentes não participaram devido ao fato de a pesquisa requerer tempo extra para realização de atividades mencionadas anteriormente.

Para o levantamento dos dados utilizamos questionários por considerá-los importantes na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Richardson (2007) aponta que o questionário é um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo. Os questionários são vantajosos também por evitar possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELTIZ et al., 1965) para obter as respostas e seus pontos de vista.

Nessa direção, os questionários foram elaborados partindo dos objetivos da pesquisa e da revisão da literatura sobre o tema, apresentando questões fechadas e

abertas. Esse instrumento teve quatro aspectos centrais: Vida pessoal (idade, estado civil, filhos); Formação Inicial e Continuada; Atuação Profissional; Participação no Projeto de Extensão Universitária.

As participantes da pesquisa tinham na época entre 32 e 55 anos. A maioria das professoras é casada (cinco) e tem filhos (cinco). Nesse grupo não há nenhuma professora com menos de seis anos de experiência, e todas se encontravam, de acordo com autores como Huberman (1992) e Goodson (1992), em uma fase da *Diversificação e Experimentação* da carreira (seis a 25 anos de profissão), ou seja, uma fase de maior motivação e engajamento nas equipes pedagógicas, buscando a diversificação dos seus métodos e práticas e as formas mais adequadas às condições de trabalho.

Todas as participantes da pesquisa possuem formação em nível superior, sendo cinco delas com formação em Pedagogia; e uma em Educação Física. Nesse grupo, três professoras têm pós-graduação *lato sensu*, sendo que uma delas tem especialização em Educação Infantil.

É importante ressaltar que apenas uma das professoras é graduada em uma instituição pública de ensino (Universidade de São Paulo), ao passo que as demais, além de terem realizado o curso de formação inicial em instituição privada, também realizaram a pós-graduação *lato sensu*.

Outro dado relevante refere-se aos cursos de formação continuada. Os dados sugerem que os processos formativos de desenvolvimento profissional são oferecidos, geralmente, pela Secretaria Municipal da Educação, em curtos períodos – cerca de 30h – e desconectados da realidade das escolas.

Para uma melhor compreensão dos dados foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) à luz do referencial teórico escolhido e, considerando-se a proposta desse texto, é apresentada uma parte dos resultados do estudo, organizados em duas categorias: *O olhar das professoras sobre a profissão* (categoria 1); e *Percepções das professoras de Educação Infantil sobre os processos formativos* (categoria 2).

Alguns resultados e discussões

O olhar das professoras sobre a profissão

Nessa categoria temática, partiu-se do pressuposto apontado por Pimenta (2002) de que a visão dos profissionais da educação em relação à profissão é algo que influencia fortemente sua identidade, atuação e desenvolvimento profissional. Essa autora elucida que a identidade se constrói por meio do significado que cada professor confere à atividade docente a partir de suas histórias de vida, angústias, escolhas, valores, entre outros tantos fatores.

Considerando essas escolhas e as identidades dessas profissionais, nos questionários as professoras participantes da pesquisa apontaram motivos de diferentes ordens que as levaram à carreira docente. Para a Professora Amanda, a profissão docente não foi a primeira opção de trabalho. Amanda conta que nunca pensou em ser professora, por não gostar de estudar, mas que em um processo de mudança de vida e pelos aspectos positivos da profissão, como a fácil empregabilidade, carga horária de trabalho, etc., optou pela docência.

Nunca pensei em ser professora, nunca gostei de estudar, então quando me senti cansada de trabalhar como atendente no shopping, resolvi mudar um pouco de vida. Na época meu namorado já estava na universidade e me apoiava muito a fazer algum curso, seja qual fosse. Pensei em muitas possibilidades, como biologia e artes, que gosto muito, mas vendo as possibilidades, as notas de corte e a relação candidato-vaga, resolvi prestar pedagogia mesmo. Também uma coisa que me chamou a atenção foi o número de vagas que se têm para trabalhar em qualquer lugar do Brasil nessa área, e pelo fato de se trabalhar meio período e só de segunda a sábado e ter duas férias no ano. Imagina!!! Para mim que trabalhei em shopping isso é um sonho!!! Mas foi só em contato com o curso que comecei a me ver como professora. Tenho muitos tios professores que tentaram me convencer a estudar outra coisa, menos licenciaturas. (Professora Amanda).

Diferente da Professora Amanda, as Professoras Vanessa e Ellen afirmaram que a docência sempre foi uma opção, mesmo diante de algumas incertezas, e que essa escolha recebeu influências de outras pessoas.

Desde o ensino fundamental, no 1º. ano, tive uma professora (Dona Maraísa) que foi fonte de inspiração. Uma mulher elegante e muito vaidosa e que sabia ensinar muito bem, então pensava comigo mesma: quando eu crescer, quero ser igual a ela. (Professora Vanessa).

Terminando o Magistério fiz uma prova seletiva para lecionar na Prefeitura, e quando me chamaram para assumir uma sala de aula aceitei. Larguei o outro emprego, mesmo não sabendo se era isso que eu queria e assumi essa profissão até hoje. Para os meus pais, na época, ser professor era uma profissão importante, assim me convenceram a assumir essa profissão. (Professora Ellen).

Essas respostas demonstraram que decidir ser professora foi resultado de influências positivas, seja no caso de professores que marcaram a trajetória escolar, conforme relatado pela Professora Vanessa, ou no caso dos pais, conforme citado pela Professora Ellen. Na sua escrita, pode-se observar que a função do professor, na época em que a Professora Ellen a assumiu, tinha certo prestígio social, pois ela apontou que a satisfação de seus pais se deu por considerarem a profissão do professor importante.

Outro aspecto a ser destacado é que, além da opção pela docência, essas professoras também escolheram trabalhar na Educação Infantil. Tendo como respaldo Pimenta (1997), entendemos que a identidade das professoras que atuam nessa etapa educativa é influenciada pelas determinantes históricas desse processo social, que perpassa desde questões do que fazer, relacionadas ao cuidar, educar e a visão assistencialista, até questões relacionadas com a formação, a valorização e o contexto histórico, social e político.

Nesse sentido, sobre a atuação com bebês e crianças pequenas, uma das participantes da pesquisa revelou que gostar de crianças pequenas foi o grande impulsionador para essa escolha:

Escolhi trabalhar com crianças de 0 a 3 anos pois sempre gostei de crianças menores e trabalhando com elas me realizei na profissão. (Professora Karen).

A Professora Amanda relatou que optou por trabalhar na Educação Infantil porque teve sua primeira experiência profissional nessa etapa educativa e isso a incentivou para que continuasse a trabalhar com bebês e crianças pequenas. Professora Amanda acrescentou ainda gostar das relações de cuidado e educação que são desenvolvidas na Educação Infantil e afirmou a importância do cuidar/educar de forma indissociável.

Eu prefiro trabalhar com berçário e fase 2, pois tive minha primeira experiência nessa fase em um lugar muito especial, que é a Carocha (creche Carochinha), então lá pude me encantar e me envolver com muitas possibilidades de trocas de experiências e relações socioeducativas com crianças dessa faixa etária, envolvendo o cuidar e educar de fato como binômio. (Professora Amanda).

Sobre as experiências profissionais, algumas respostas apontaram que parte das docentes já atuaram em outros níveis de ensino, mas destacaram preferir trabalhar na Educação Infantil.

Trabalhei na maior parte da minha profissão com alunos maiores e na educação física, área com qual atuo. Trabalho com diversas idades, mas na Educação Infantil é muito prazeroso. (Professora Ingrid).

O envolvimento com o trabalho nesse nível de ensino é um aspecto marcante nesse grupo de professoras, pois quando questionadas se abandonariam a profissão docente para desempenhar outra atividade, apenas uma professora afirmou pensar sobre o assunto:

Às vezes penso sobre esse assunto, principalmente quando nos deparamos com certas mudanças de ordem política educacional, que vai contra o que acreditamos *como professor*. (Professora Ingrid).

A resposta dessa professora explicita o quanto a política educacional interfere na docência e na construção da visão dessas profissionais em relação à profissão e em suas identidades.

Quando perguntadas sobre quais os principais desconfortos em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, as professoras relataram que a relação com os pais/familiares das crianças é complicada em razão da falta de entendimento deles quanto ao papel da professora na Educação Infantil.

Os pais acham que nós somos babás e não professoras; acham que nós temos a obrigação de ficar com o seu filho até quando está doente na escola. Delegam funções que vão além das nossas responsabilidades e nos criticam quando não cumprimos o esperado por eles. (Professora Bruna).

Esse depoimento explicitou a questão da desvalorização, pelos pais das crianças, das profissionais que atuam na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2012), apontada como um dos principais problemas levantados na pesquisa, bem como a falta de diálogo entre a família e a escola. A Professora Vanessa destacou os desconfortos relacionados às questões família/ escola:

Temos que saber conversar com os pais quando algum fato ocorre com as crianças, por exemplo, as mordidas, queda acidental, comportamento inadequado do filho, estado febril, esclarecimento das regras da escola, etc. A família delega uma responsabilidade e uma sobrecarga que nos faz “sentir culpa” de algo que não temos como resolver.

Nesse sentido, precisamos ficar alertas no que dizemos, expressamos e sentimos em relação ao que vivenciamos com as crianças cotidianamente e o que os pais esperam ouvir de seus filhos. (Professora Vanessa).

Pelo exposto na categoria temática *O olhar das professoras sobre a profissão*, percebe-se que, mesmo com os desconfortos em relação à docência, a atuação com os bebês e crianças pequenas é vista por elas como prazerosa e gratificante. Assim, mesmo aquelas que no começo eram indecisas em relação a ser professora, acabaram por se envolver com a profissão.

Percepções das professoras de Educação Infantil sobre os processos formativos

O trabalho das professoras de Educação Infantil é um fazer específico, que deve estar pautado na tríade cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2007). Considerando essa especificidade, Kramer (1994) aponta que é fundamental que essas profissionais tenham uma formação específica para definir um novo fazer profissional de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

Complementando tais afirmações, Rosemberg (2012) acrescenta que qualquer profissional da Educação Infantil – sobretudo o que está diretamente com crianças – necessita de *um novo tipo de formação*, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, cujas práticas não hierarquizem as funções nem as atividades de cuidado e educação.

Os dados levantados por meio dos questionários evidenciaram que a formação inicial dessas professoras pouco contribuiu para sua atuação na Educação Infantil. As Professoras Amanda e Ellen afirmaram essa questão ao apontarem que na formação inicial não tiveram respaldo suficiente para trabalhar com bebês e crianças pequenas:

Acredito que na formação inicial o tempo não é suficiente para abarcar todas as demandas e temas a serem abordados e conhecidos, porém acredito que isso ocorre em qualquer área ou curso, mas acredito que poderia sim se ter um maior enfoque para a primeira infância, pois a maior parte das disciplinas do meu curso teve um enfoque para metodologias para as séries iniciais do ensino fundamental e somente dois semestres para Educação Infantil, abarcando todas as fases e não somente os bebês. (Professora Amanda).

Para atuar com crianças nessa faixa etária não tive um bom respaldo do meu curso de formação, apesar do Magistério ter sido muito bom, pois me deu mais base do que o curso de Licenciatura, ainda senti muita dificuldade no início da carreira. Vejo que isso ainda se repete pois muitas professoras que estão se formando agora, ficam perdidas na sala de aula, sem domínio e sem saber o que ensinar. (Professora Ellen).

Esses relatos destacaram as falhas na formação inicial no que se refere à Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2005, p. 183, grifo nosso):

A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche [nos cursos de Pedagogia analisados] evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

Quando questionadas sobre como aprenderam sobre a docência da Educação Infantil, suas respostas evidenciaram que ser professora nessa etapa educativa é algo que se aprende muito no cotidiano de trabalho.

A base teórica sem dúvida é fundamental, por isso é imprescindível que o professor tenha curso superior na área da educação, mas a prática adquire-se no dia a dia, convivendo com as companheiras de sala, tentando, errando e acertando, tendo a humildade de voltar atrás [...]. (Professora Vanessa).

Atuando, vivenciando a cada dia, pesquisando, participando de cursos, e principalmente colocando em prática aquilo que aprendemos e vivenciamos com crianças. (Professora Ingrid).

Essas aprendizagens, conforme mostraram os excertos acima, são decorrentes da convivência e da troca de experiência com os outros profissionais e das interações com as crianças. As participantes da pesquisa apontaram a importância da teoria e da formação inicial, considerando que a prática deve ser mediada por esses conhecimentos.

Segundo Rosemberg (2012), há uma especificidade clara no trabalho da professora da Educação Infantil. É preciso que ela tenha um conhecimento aprofundado sobre as linguagens da criança, desenvolvimento e estímulo para a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem.

Desse modo, os cursos de formação inicial são fundamentais nesse processo e, quando essa lacuna é sentida pelas docentes, a formação continuada torna-se primordial para as suas aprendizagens e a superação da dicotomia entre teoria e prática.

A Professora Vanessa citou os cursos de formação continuada como um dos mecanismos para as aprendizagens da docência. Quando questionada sobre a formação continuada, sua resposta apontou que essas atividades auxiliam muita na atuação com crianças pequenas, principalmente aquelas voltadas para o tema em questão.

Os cursos contribuem muito para melhorar as atividades lúdicas, expressão corporal, canto de músicas infantis, brincadeiras, contação de histórias, massagem e relaxamento, violência, primeiros socorros, etc. (Professora Vanessa).

As participantes da pesquisa relataram que sua atuação requer constante formação e aprimoramento do conhecimento, bem como a reflexão sobre a prática profissional. Suas respostas evidenciaram que a formação continuada oferece subsídios importantes para a docência, suprimindo, muitas vezes, as lacunas da formação inicial, além de constituírem-se em mecanismos de reconhecimento e valorização profissional, e favorecer processos de construção e ressignificação da identidade docente.

Nesse sentido, sobre a formação continuada que vivenciam no Projeto *VEREDAS*, as profissionais participantes da pesquisa revelaram uma maior percepção sobre a construção e a ressignificação da identidade profissional, entendendo que esse é um processo complexo que ocorre ao longo da vida, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, sendo um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças (TARDIF, 2002).

Essas professoras apontaram que a busca pela participação no Projeto *VEREDAS* surgiu da necessidade emergencial de uma formação continuada, no contexto da escola, voltada para a Educação Infantil, visando um constante processo formativo, em substituição aos cursos curtos, aligeirados, com temas desconexos das necessidades sentidas na prática.

As participantes da pesquisa afirmaram que escolheram participar desse Projeto pela necessidade de aprimorar os conhecimentos docentes em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, e refletir sobre suas ações cotidianas. O aspecto da reflexão surge também quando questionadas sobre os impactos do Projeto *VEREDAS* para a sua atuação e as principais aprendizagens decorrentes dessa atividade.

Estou refletindo mais sobre as minhas práticas e mais atenta a algumas situações que antes passavam despercebidas. (Professora Ellen).

O Projeto ampliou os meus conhecimentos; com as atividades passei a ter um olhar mais cuidadoso para cada acontecimento em sala de aula, que às vezes passava despercebido. Passei a buscar a melhor maneira de agir na minha prática como docente, e passei a me valorizar mais como profissional. (Professora Ingrid).

As respostas dessas professoras revelaram que a participação no Projeto *VEREDAS* possibilitou a valorização profissional, bem como aguçou a necessidade de maior atenção às práticas pedagógicas.

Temos que nos valorizar acima de tudo, temos que ser uma categoria unida para reivindicar melhorias e devemos procurar sempre nos atualizarmos nessa profissão. É importante sempre planejar e registrar tudo o que se desenvolve, pois isso dá visibilidade ao trabalho, reconhecimento profissional e também nos serve de autoavaliação da prática. (Professora Amanda).

Através do Projeto podemos discutir, criticar, estudar e valorizar cada vez mais nosso lado profissional, que por muitas vezes é esquecido. (Professora Karen).

Essas profissionais destacam a importância da formação permanente para a valorização profissional do professor, considerando a dificuldade da professora de Educação Infantil se afirmar de fato como professora, profissional (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; MARTINS, 2017). Assim, nos respaldando em Freire (1998), entendemos que ser professora envolve compromisso ético e político. Para a afirmação como professora é necessário assumir a responsabilidade profissional, que envolve militância, e especificidade em seu cumprimento.

Desse modo, considerando que o desenvolvimento profissional se concretiza como espaço privilegiado para essa militância, a responsabilidade do professor faz parte de sua exigência política por formação permanente (FREIRE, 1998).

Com amparo em Vilela (2010), reafirmamos o elo entre a construção da identidade docente e a formação contínua. A autora destaca que a formação continuada é importante para o processo de construção de identidade do professor de Educação Infantil, principalmente no que se refere à afirmação profissional. A

autora aponta ainda que a formação continuada propicia que o professor se veja reconhecido “[...] no cenário educacional, no cotidiano escolar no que diz respeito à qualidade da prática pedagógica junto às crianças e na luta pelo reconhecimento da valorização profissional [...]” (VILELA, 2010, p. 4). É importante considerar que essa formação dos professores de Educação Infantil requer ainda “[...] um contínuo desenvolvimento profissional e a compreensão de que a docência é a base da identidade profissional do educador” (ARAUJO, 2005, p. 64).

Sobre os reflexos do Projeto *VEREDAS*, as professoras relataram ainda que a participação possibilitou a mudança de atitudes e posturas no interior da escola, com os demais profissionais, e também mudanças no âmbito pedagógico, como na preparação das atividades, reflexão sobre a prática e atuação com as crianças.

Com o Projeto, passei a me posicionar de forma diferente dentro da escola. É preciso que os professores se organizem enquanto um grupo de trabalho, que troquem atividades e que aprendam juntos. Outra coisa que considero interessante é que com o Projeto passei a refletir mais sobre a minha prática e analisar aquilo que deu certo e aquilo que não deu. Isso resultou na mudança de muitas coisas, atividades e principalmente nas relações com as crianças. (Professora Amanda).

Nesse sentido, em consonância com o apresentado na categoria temática *Percepções de professoras da Educação Infantil sobre os processos formativos*, as participantes da pesquisa evidenciaram as lacunas da formação inicial no que diz respeito ao seu trabalho e reafirmam a importância da formação continuada.

Isso é particularmente importante ao se considerar que a formação inicial não viabiliza o tratamento de concepções sobre criança e Educação Infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, de creches, ou as maiores, dos centros infantis (KISHIMOTO, 2005).

Por isso, acredita-se que a formação continuada, permanente e em contexto, tem forte potencial para abordar as “concepções e práticas integradas”, porque estas “[...] possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares [...]” (KISHIMOTO, 2005, p. 183) que escapam dos modelos de curso que reproduzem práticas do Ensino Fundamental.

Outro ponto importante a ser levantado é com relação aos processos de reflexão e da teorização da prática. As professoras afirmaram a necessidade de refletir e teorizar a prática, afastando a atuação dessas profissionais dos fazeres maternos, por meio de uma maior afirmação, reconhecimento e valorização

profissional, tendo como base um conhecimento específico, que propicie maior visibilidade a essas professoras como profissionais, que criam e recriam, que pensam e refletem sobre sua prática, que produzem saberes específicos em seu cotidiano com crianças pequenas.

Algumas considerações

Com a presente pesquisa pudemos analisar os reflexos do Projeto *VEREDAS* para o processo de construção e resignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como suas contribuições para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa reforçam a relevância e a importância dessa Atividade de Extensão, que se estrutura como uma proposta colaborativa ao promover ações formativas que emergem de um grupo de profissionais da Educação Infantil marcado por suas particularidades, intencionalidades e anseios provenientes de um determinado contexto (MARIN et al., 2009).

Tal configuração da atividade formativa, desenvolvida no Projeto de Extensão, se diferencia, substancialmente, das formações continuadas para professores comumente oferecidas pelos sistemas/redes de ensino, e explicita a crença de que há, tanto a pertinência do Projeto *VEREDAS* (projeto de 180h/ encontros quinzenais/processual e em funcionamento há quatro anos) quanto da pesquisa aqui apresentada, enfocando o potencial e os reflexos dessas ações no contexto da escola.

Considerando essa proposta colaborativa, no decorrer da pesquisa foi possível visibilizar os processos formativos resultantes da parceria entre universidade e rede pública de ensino. A análise dos reflexos do Projeto de Extensão para o processo de construção e resignificação da identidade docente ao longo da carreira, revelou um quadro representativo de percepções, vozes e saberes provenientes do contexto de trabalho, traduzido na identidade das profissionais que atuam nessa etapa educativa, como um processo de construção histórica que perpassa desde questões do fazer (cuidar e educar) até questões relacionadas à formação e valorização.

As profissionais investigadas trazem na identidade (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002) as marcas do envolvimento e compromisso com a docência, bem como, o entusiasmo pedagógico e o engajamento na carreira, resultantes da experiência e dos saberes adquiridos ao longo da trajetória (GOODSON, 1992; HUBERMAN, 1992). Também apontam as dificuldades e lacunas da formação inicial e a necessidade de busca constante por aprendizagens, valorização e reconhecimento profissional (ROSEMBERG, 2012).

Os resultados revelaram que o Projeto VEREDAS refletiu nas práticas pedagógicas, na atuação e também na postura profissional dessas professoras, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre o trabalho com crianças pequenas, bem como a percepção a respeito da importância do cuidar associado ao brincar e ao educar. É nesse sentido que se considera as professoras que atuam com crianças pequenas como produtoras de saberes, que refletem sobre a prática e a carreira, possibilitando um novo olhar com relação a essas profissionais.

A pesquisa possibilitou entender a formação continuada como um processo que “[...] deve representar um esforço de transformação da perspectiva de pensamento e ação dos professores” (PINAZZA, 2014, p. 55); cumpre seu papel à medida que o professor toma consciência de que a prática lhe coloca desafios e exige que continue aprendendo, estudando e refletindo a partir do cotidiano do seu trabalho, e aceita que deve estar em contínua construção. Nesse sentido, acreditamos e defendemos a importância de ações voltadas para a formação continuada colaborativa devido ao seu potencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão e a transformação das posturas e práticas de todos os atores envolvidos no processo.

Referências

- ARAUJO, R. M. Bonifácio de. A formação de professores para a Educação Infantil: novos olhares. **Revista de Educação Cogeime**, São Paulo, ano 12, n. 27, p. 55-65, dez. 2005.
- ASSIS, M. S. S. Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A. **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BARRETO, E.; CAMPOS, T. M.; LEITE, S. **A formação dos educadores em serviço: a parceria universidade e SEE**. Encontro Anual de educadores paulistas, Serra Negra, 1996. (Vídeo).
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 2010. 336 p.

BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB Nº 17/2012. Aprovado em 6/6/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica. Resolução Nº 5 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, de 17 dez. 2009. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 9 jan. 2001, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 dez. 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. (48p.).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-75, dez. 1999.

_____. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). BUSSANEZI, C. (Coordenadora de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. 267p.

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma formação *in lócus*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ONOFRE, M. R. VEREDAS: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de Educação Infantil de São Carlos/ SP. **Projeto de Atividade de Extensão**. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de teorias e práticas pedagógicas. 2012, 9p.

OSTETTO, L. Ser professor de Educação Infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINTO, S. Z. (Org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PINAZZA, M. A. Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. **Tese** (Livre docência)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 11-46.

SELTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez/ 2000.

VILELA, M, C. S. A necessidade de formação específica dos profissionais que atuam na Educação Infantil. **Revista científica eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Avaré/SP, Ano III, n. 5, out. 2010.

Recebido em: 16/06/2016.

Aceite em: 26/06/2017.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 753-797

set./dez. 2017

O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades¹

The children's life space: Marta Muchow studies and
contribution to children and their spatialities

Jader Janer Moreira LOPES²

Bernd FICHTNER³

Resumo

Marta Muchow nasceu no dia 25 de setembro de 1892, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Dedicou-se a pesquisar as crianças na cidade. Seu trabalho foi publicado após sua morte e recebeu o título *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Suas ideias são contemporâneas e poderiam estar presentes em qualquer obra atual que preconiza o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço. Esse texto aborda as contribuições dessa autora a partir de seu único trabalho publicado.

Palavras-chave: Crianças. Cidades. Geografia da Infância.

Abstract

Martha Muchow was born on September 25, 1892, in the city of Hamburg, Germany. She dedicated her self to research about the children in town. Her work was published after her death and received the title *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Her ideas are contemporary and could be present in any current work that brings the agency and the participation of children, her logic and proper forms of being in the space. This text brings the contribution of this author from her only published work.

Keywords: Children. City. Childhood Geography.

1 Dedicamos este texto à professora Imbke Behnken, e à Universidade de Siegen-Alemanha, que me acolheram carinhosamente no SiZe, nas manhãs frias do inverno alemão.

2 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e UFJF. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância. Rua José Lourenço Kelmer, s/n - Martelos, Juiz de Fora. MG. CEP: 36036-330. Email: <jjaner@pq.cnpq.br>.

3 PhD. Universidade de Siegen. Adolf-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen. Email: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 755-774	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Martha Muchow estudou como as crianças, em um bairro de classe operária, usaram sua criatividade para transformar o quarteirão e as ruas em seus próprios espaços de vida. Muchow escolheu [...] uma parte da cidade de Hamburgo como seu local de pesquisa. [...] O estudo documenta um pedaço da história da infância urbana, vista de baixo, usando uma perspectiva sensível e participativa. (ZINNECKER 1978, p. 21, Prefácio da edição de 1978).⁴

A cidade de Juiz de Fora situa-se na Zona da Mata, estado de Minas Gerais, Brasil. É um espaço urbano com aproximadamente 550.710 habitantes⁵, tendo apresentado, em seu último censo (2010), em torno de 98.554⁶ crianças com idade de zero a 14 anos. Apesar desse grande número, como a maior parte das cidades brasileiras, Juiz de Fora possui poucos espaços destinados à infância e ao lazer cotidiano. Praças públicas, parques e outros espaços tradicionalmente ocupados pela população de pouca idade estão bastante ausentes.

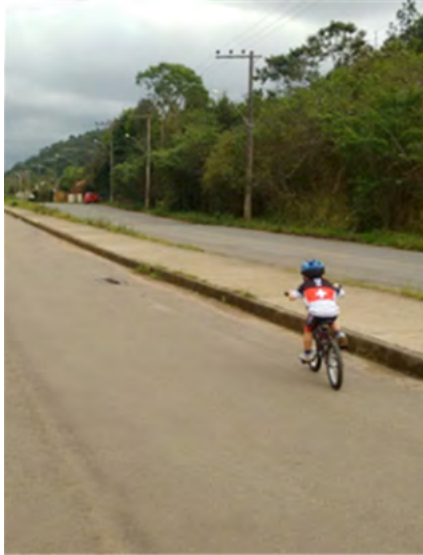
Assim, espaços destinados a outras funções acabam sendo muito utilizados por adultos e crianças, que materializam aí suas vidas cotidianas. Nos últimos anos, por exemplo, uma via que deveria fazer a ligação da cidade com uma importante autoestrada teve suas obras paralisadas por questões econômicas, tendo parte dela sido fechada para a circulação de carros. Esse local acabou sendo rapidamente ocupado pela população da cidade que, sobretudo nos finais de semana, utilizando, fazendo com que lote de bicicletas, skates, patins, pessoas caminhando e correndo e, claro, muitas crianças brincando. E foi uma dessas crianças que nos disse: “[...] por que essa rua não fica para nós, pois é aqui que posso andar de bicicleta, sem os carros?” (NOTA DE CAMPO, 2014).

4 Esse texto só foi possível com a ajuda intensa do professor Prof. Bernd Fichtner que não só me presenteou com o livro *Der Lebensraum des Großstadtkindes*, em sua última versão, mas também me ajudou na sua produção e tradução para o português.

5 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)- Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>>. Acesso em: 10. set. 2016.

6 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)- Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=31#topo_piramide>. Acesso em: 10 set. 2016.

Foto 1 – Crianças andando de bicicleta em via pública



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI), 2015.

Foto 2 - Crianças andando de bicicleta em via pública



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI), 2015.

Figura 1 - Brasil – mapa político.



Fonte: Campo – Acervo GRUPEGI – 2015.

Essa descrição, apesar de ter sido observada na cidade de Juiz de Fora, é uma cena que poderia estar presente em diversas cidades do Brasil. A fala dessa menina nos aponta para a vida das crianças na cidade e, mais precisamente, das crianças e suas vivências espaciais.

Os liames entre a infância e o espaço têm sido foco de estudo de diversos campos de conhecimentos, entre os quais, segundo Lopes (2013), pode-se destacar a Geografia da Infância. Essa área de pesquisa e estudos reconhece que as ações humanas (e também das crianças) são ações situadas em um tempo, mas também ocorrem em um espaço, sendo, portanto, ações espaciais e, como tal, podem ser compreendidas e interpretadas à luz das reflexões e debates dos referenciais geográficos.

Lopes (2013), em um recente artigo, mapeando os estudos, os postulados teóricos e as tendências presentes que preconizaram e influenciaram os caminhos sistematizados na Geografia da Infância, aponta que:

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o ser e estar das crianças no espaço. (LOPES, 2013, p. 284-5).

O autor reconhece que o livro de Y-fu Tuan, com o título *Topofilia*, cuja primeira edição data de 1973, e publicado em diversas línguas a partir dos anos 1980; a obra de Armand Frémont, publicada em 1976 e intitulada *La Région, espace vécu* (A região, espaço vivido); o livro *A Imagem da Cidade*, publicado em 1960, de Kevin Lynch, além dos estudos de Piaget (PIAGET; INHELDER, 1993, entre outros) trarão influências expressivas nesses estudos, constituindo-se como marcos referencias para os estudos iniciais nas pesquisas sobre crianças e suas relações espaciais.

Cartografar movimentos de uma época é sempre algo difícil, pois se retratam, muitas vezes, as fontes a que a pesquisa teve acesso, correndo-se o risco de deixar de fora outras contribuições. Entretanto, é o que permite, mesmo em seus limites, conhecer o *Zeitgeist* que permeia determinados espaços e tempos. Nessa perspectiva, buscando agregar valor ao desenho da *escavação* citada anteriormente, evidencia-se uma pesquisadora do início do século XX, que parece ser uma das primeiras pessoas que dedicaram sua vida acadêmica para pensar o binômio criança/espaço: Marta Muchow.

Este texto se dedica a ela e às suas importantes contribuições. Assusta-nos como uma obra de grande importância tenha permanecido esquecida no meio científico. No caso do Brasil, há publicações que possam dar visibilidade ao seu trabalho. Marta Muchow desenvolveu expressivas investigações sobre a relação das crianças com seus meios, sobretudo o urbano, cunhando temas e conceitos que hoje se apresentam contemporâneos à área de Estudos da Infância.

Marta Muchow nasceu no dia 25 de setembro de 1892, na cidade de Hamburgo, Alemanha e cometeu suicídio no ano de 1933, mais precisamente no dia 27 do mesmo mês de seu nascimento, pressionada pelas ações do regime nazista em seu país e pelos rumos que a vida na Alemanha tomava.

Figura 2 - Martha Muchow, 1930



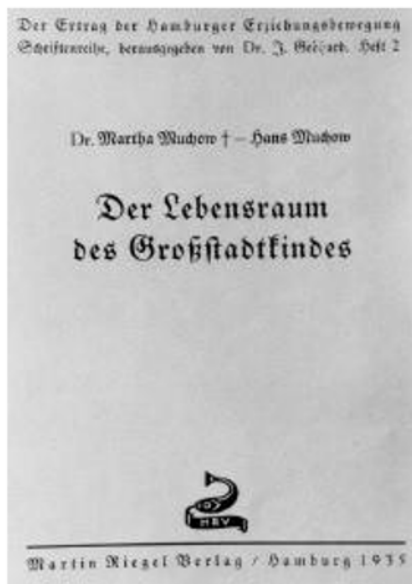
Fonte: Muchow e Muchow, (2012, p. 24).

Foi professora e trabalhou como colaboradora voluntária no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo, coordenado por William Stern, no período de 1916 e 1933, o qual, segundo Mey e Günther (2015), transformar-se-ia em um dos maiores centros de referência de estudos da infância naquela época. No ano de 1920, dedicou-se intensamente a um conjunto de trabalhos na própria cidade de Hamburgo, em um distrito chamado Barmbeck⁷.

Seu livro *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (traduzido para o inglês com o título *The Life Space of Urban Child*) ainda se encontra sem tradução para o português, mas poderia ter como título *O Espaço da Vida da Criança na Cidade Grande*. A obra foi publicada após sua morte pelo seu irmão Hans Heinrich Muchow, no ano de 1935, com divulgação muito restrita ao território germânico.

7 Atualmente o distrito recebe a grafia Barmbek. Maiores informações sobre o local podem ser encontradas na página oficial da cidade na internet, disponível em: <<http://www.hamburg.de/barmbek-sued/>>.

Figura 3 - Capa da Edição de 1935



Fonte: Muchow e Muchow (2012, p. 65).

Passados 43 anos de sua primeira edição, o livro foi reeditado em 1978, a partir de um intenso trabalho de pesquisa do professor Jürgen Zinnercker, docente da Universidade de Siegen, falecido no ano de 2011, que trabalhou como fundador e, por mais de 25 anos, no reconhecido *Siegener Zentrums für Sozialisations-, Lebenslauf- und Biographieforschung - SiZe* (Centro de Siegen para pesquisa de Socialização e Biografia), realizando muitos projetos com perspectivas inovadoras sobre infância e juventudes. Ele, sua esposa, a professora Imbke Behnken, e o grupo de pesquisadores dedicaram longos anos a um projeto que tinha por objetivo compreender o espaço de vida de alunos do final da Educação Básica. A pesquisa, que recebeu o nome de *Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschularbeit* (1975) e *Projektgruppe Jugendbüro* (1977), utilizou-se do conceito de *Lebenswelt* (Mundo vivido), retirado dos estudos de Edmund Russel e seu aluno Alfred Schultz (1971 apud LOPES, 2012, p. 78):

É nesse caminho que Schültz traz o termo *Lebenswelt*, sendo as diversas dimensões das realidades experimentadas e vivenciadas por homens, mulheres e crianças. Essa experiência não se restringe a um lócus privado, mas sim intersubjetivo, em presença com o social, tendo como marca a interpretação das pessoas que nele habitam.

Defende, assim, que a interpretação é o ponto de partida da constituição do dito real; [...] propõe um *multi-verso* em vez do *universo*, permeado pelas infinitas possibilidades de interpretações. Usando meu corpo como referência, como o Aqui e o Agora, vivencio as experiências espaciais e temporais, tendo como domínio a realidade social dos contemporâneos (MITWELT) e a dos predecessores (VORWELT). É a vida cotidiana –*Alttagwelt*, que ocupamos e nos ocupa, onde se inserem minhas espacialidades e temporalidades [...]

O interesse em compreender o espaço vivido das crianças e jovens levou os pesquisadores de Siegen a desenvolverem um aporte-teórico reconhecido por Mapas Narrativos (*Narrative Landkarten*)⁸. Por isso, o encontro com a produção de Marta Muchow despertou grande interesse do professor e sua equipe e, segundo Mey e Günther (2015), foi realizado um grande esforço para levantar a vida da autora, recorrendo a entrevistas e arquivos em bibliotecas. Behnken e Zinnecker (2015) afirmam, ainda, que os conceitos estabelecidos por Muchow para investigar o espaço sociogeográfico das crianças foram replicados em sua pesquisa, como também um esquema desenvolvido por Heinz Werner, colega de Muchow que emigrou para os Estados Unidos.

A redescoberta do livro de Muchow teve grande repercussão na Alemanha. A obra apresenta uma última edição revisada e ampliada, de 2012, organizada por Imbke Behnken e Michael-Seabrian Honig (2012). De acordo com Mey e Günther (2015), atualmente, a autora vem recebendo uma atenção renovada sob a forma de publicações, exposições, conferências e homenagens especiais em seu país de nascimento. A própria biblioteca de Educação, Psicologia e Esportes de Hamburgo recebeu o nome da pesquisadora⁹, inclusive como referência a um memorial das vítimas do nazismo. Em 2010, foi criada a Fundação Martha Muchow, com o objetivo de apoiar pesquisas e trabalhos sobre a infância inspirados nas perspectivas e exemplos da autora¹⁰.

Em um quadro que delinea alguns momentos da vida de Marta Muchow, com o nome original de *Marta Muchow. Materialien zur Biografie einer Wissenschaftlerin* (Marta Muchow. Materiais para a biografia de uma cientista), Jürgen Zinnecker (in MUCHOW; MUCHOW, 2012), traz alguns momentos

8 Para maiores detalhes, ver Lopes (2012).

9 Acesse o sítio: <<https://www.ew.uni-hamburg.de/mmb.html>>.

10 Acesse o sítio: <<http://www.martha-muchow-institut.de/>>.

da vida da pesquisadora: nascida em 1892, teve sua vida escolar de 1899 até 1912, torna-se professora no ano de 1913, na páscoa de 1914 até o outono de 1915 tem sua primeira experiência profissional em escola, nos anos seguintes continua como professora e atua em seu tempo livre em eventos do Laboratório de Psicologia, mais tarde cursa Psicologia e outras disciplinas na Universidade de Hamburgo e desempenha sua pesquisa com as crianças, sua morte ocorre em setembro de 1933 e, aproximadamente, dois anos depois seu irmão publica o livro que descreve os trabalhos desenvolvidos em campo.

Marta Muchow: aproximações teóricas e pesquisas

Até agora, não houve nenhuma tentativa de questionar ‘o espaço de vida urbana’ ou respondê-la cientificamente. Em ambas literaturas, psicológica e pedagógica, ‘a criança’ tem sido simplesmente um objeto de pesquisa. Os poucos e recentes estudos que contrastam a criança da cidade e a criança rural não oferecem uma análise detalhada, nem descrição da realidade da vida na cidade, nem tentam capturar o ‘espaço de vida’ da criança urbana. (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 78, tradução nossa, grifos dos autores).

É com a epígrafe então citada que Muchow (2012) abre a introdução de seu livro *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Como pode ser percebido, ela apresenta críticas aos poucos estudos sobre a vida das crianças urbanas existentes em sua época. Essas críticas continuam no decorrer da curta, mas significativa introdução na qual a autora comenta que esses trabalhos eram *simples, universais* e ignoravam as peculiaridades que constituem a vida nas cidades e os processos educacionais que ocorrem nos espaços urbanos. Além disso, baseados em perspectivas da Psicologia da época, ela chama a atenção para a impossibilidade de essas pesquisas e métodos capturarem as particularidades do *viver* urbano das crianças.

Como compreender os espaços vividos das crianças? Como capturar suas lógicas próprias de viver a espacialidade, o ser e estar nas cidades? Essas e outras perguntas, provavelmente, circularam entre as inquietações de Muchow e acabaram por levá-la a pensar uma metodologia que possibilitasse enlaçar essa vivência. A autora busca, na cartografia e em diferentes formas de observações, entrevistas e conversas, uma proposta metodológica que pudesse representar essa dimensão pouco conhecida dos adultos, ignorada na academia, pelos gestores

urbanos e por diversos outros setores envolvidos com a vida no espaço urbano. No último parágrafo da introdução, a pesquisadora começa a delinear seus propósitos e justifica a própria arquitetura das páginas escritas, como se pode observar nas descrições a seguir.

O livro de Muchow (MUCHOW; MUCHOW, 2012) é dividido em três capítulos, que descrevem a perspectiva de estudo: o primeiro intitulado *Der Lebensraum als Raum, in dem das Kind lebt* (O espaço de vida como *espaço no qual a criança vive*), o segundo *Der Lebensraum als Raum, den das Kind erlebt* (O espaço de vida como o *espaço que a criança vivencia*) e o terceiro *Der Lebensraum als Raum, den das Kind lebt* (O espaço de vida como o *espaço que a criança vive*). Todos esses capítulos apresentam subdivisões internas que detalham os momentos da investigação, aparecendo, ao final, as conclusões. No prefácio do livro, escrito por Hans Muchow, assinado em 17 de março de 1935, é feita uma rápida apresentação e contextualização da obra. Como forma de familiarizar o leitor com sua arquitetura, vamos seguir os próprios caminhos da autora. Contudo, ao mesmo tempo, tecemos comentários que buscam dialogar com nossas interpretações de seu texto.

1 O espaço de vida como o *espaço no qual a criança vive*:

Deve-se notar que todas as crianças, incluindo aquelas tão jovens como de nove anos, entenderam a sua missão e dedicaram-se a completá-la com seriedade e entusiasmo. Desta forma, recebemos um grande número de representações gráficas de onde as crianças gostam de brincar e andar, que são subjetivamente honestas e fornecidas com as melhores intenções. (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 81 tradução nossa).

O que é o espaço em que a criança urbana vive? Com essa pergunta inicial, Marta Muchow e um grupo de estudantes e colaboradores deram início à pesquisa que originou o livro publicado por seu irmão.

Para responder a essa questão, ela baseou-se em métodos empíricos, tendo participado dessa fase inicial um total de 109 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre nove e 14 anos. A estratégia foi utilizar mapas formais de Hamburgo, nos quais as crianças foram convidadas a marcar, com números ou letras, as seguintes informações: suas atuais e antigas moradias/residências, escolas atuais e antigas, berçários, creches, áreas de esportes, ginásios, piscinas, bibliotecas, clubes de jovens, locais de trabalhos após a escola, casas de parentes, casas de amigos, locais visitados com os pais e outros.

As crianças foram instruídas, ainda, a colorir, de azul, todos os locais que conheciam bem, onde brincavam e jogavam com frequência, onde passavam muito tempo, aqueles lugares que *poderiam visualizar quando os olhos são fechados* e, a colorir, de vermelho, aquelas ruas em que já *passaram, mas que não conheciam tão bem quanto os que coloriram de azul*. Um questionário com as mesmas informações solicitadas anteriormente também foi preenchido, com o objetivo de fazer comparações e traçar levantamentos estatísticos. Dessa forma, um grande número de informações empíricas foi levantado.

O capítulo apresenta, na seção 2, uma descrição e um conjunto de informações estatísticas sobre os dados encontrados, evidenciando as distâncias, os deslocamentos e os pontos fixos ocupados por meninos e meninas, cruzando-se idade e gênero a fim de buscar perceber as diferenças e as similaridades que aparecem. Para conferir uma melhor visibilidade ao material coletado em campo, são incluídas diversas tabelas.

A seção 3 aborda a forma e a composição dos espaços de vida, faz uma descrição do distrito de Barmbecker¹¹ e o uso que as crianças fazem desse espaço, sendo demarcadas, principalmente, as áreas de brincar (jogar) e as áreas de itinerância e deslocamentos. Barmbeck é descrita como uma região de intensa atividade e com muitos equipamentos urbanos (tais como vias, linhas férreas), demonstrando que as fronteiras naturais e as estruturais espaciais influenciam no uso desse local pelas crianças, criando separações no espaço, o que leva a utilizar o termo *Barmbecker Insel*.

Novas descrições estatísticas, além de uma descrição do uso do espaço do distrito são apresentadas. O capítulo é concluído, afirmando-se que, embora o espaço de vida das crianças não envolva toda a cidade, algo em torno de seis por cento da área total é intensamente experimentada, havendo diferentes graus de familiaridades. Percebe-se, de forma geral, que os bairros mais próximos de suas residências são os mais conhecidos. Nesse ponto, a autora já faz uma importante consideração que muito se aproxima dos contemporâneos estudos envolvendo infância e espacialidade. Segundo ela, “[...] a proximidade, do ponto de vista de uma criança, não necessariamente significa uma proximidade física” (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 96). Há locais mais distantes que se tornam mais próximos e vice-versa, portanto, as *aldeias infantis* nem sempre apresentam um condicionante físico. Há outras considerações muito significativas no encerramento dessa parte do texto, dentre as quais destacamos a afirmação sobre a estrutura do espaço urbano das crianças ser independente do ponto de vista do adulto.

11 Como citado em nota anterior, a grafia atual utilizada para a região é Barmbek. Neste texto utilizaremos a grafia presente na obra de Muchow.

2 O espaço de vida como o espaço que a criança vivencia:

A fim de responder à questão sobre como a criança experiêcia o espaço [...], nós solicitamos declarações escritas das crianças [...]. Um esquema foi usado para perguntar às crianças sobre a localização e as características de seus espaços de jogos e outras áreas de lazer, bem como sobre a natureza dos jogos que eles fazem por lá. Essas anotações foram associadas a anteriores [...] Finalmente as crianças prepararam um grande número de textos e representações gráficas sobre seus domingos [...] (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 97, tradução nossa).

Para esse segundo momento da pesquisa, o grupo coordenado por Muchow solicitou declarações escritas das crianças sobre seus espaços de brincar e outros locais por elas vividos. A partir das respostas, foi feito um detalhamento das informações, tendo sido estabelecidas relações com as temáticas levantadas anteriormente. Além disso, uma situação foi privilegiada: o domingo como dia livre na semana, visto que esse dado apareceu de forma significativa no primeiro momento da pesquisa, como mostram a epígrafe anterior e a citação seguinte:

[...] as crianças foram solicitadas a falar sobre as atividades e a intensidade com que elas vivenciam e experimentam ruas, praças, parques e demais situações na cidade. Um terço das crianças foram convidadas a preparar um registro detalhado ou um ensaio sobre os acontecimentos de seus domingos [...] (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 97, tradução nossa).

O levantamento permitiu reconhecer que a rua é o espaço privilegiado das crianças, se comparada a outros espaços que surgiram anteriormente, como os parques e os campos de esportes. O destaque é para as ruas onde elas moram. *Na rua*, que se assemelha à noção de *frente da porta*, temos uma extensão da casa, vez que se trata do lugar onde estão os amigos, do qual possuem grande conhecimento e com o qual têm familiaridade. Trata-se do espaço que proporciona extensões para outros locais. Muchow afirma que, como a noção de *casa* é extremamente subjetiva, há uma dimensão que a liga com a experiência.

Foram cartografadas também as principais atividades desenvolvidas pelas crianças: esconde-esconde, guerras, salvamentos, brincadeiras de índios e *cowboys*, polícia e ladrão e muitas outras. São comuns também as *batalhas* e *guerras* entre diferentes ruas e, em menor escala, os jogos de bola, como futebol, voleibol, entre outros.

Nessa seção, Muchow traz, novamente, a questão do gênero como um dado importante nas diferentes atividades desenvolvidas por meninos e meninas, tentando mapear o que aparece como atividades específicas para cada um desses grupos.

A última seção refere-se ao tempo livre das crianças no domingo, grandeza significativa que emergiu dos levantamentos anteriores. Um grupo de meninos e meninas escreveu sobre *como eu passei meu domingo ontem*. Outras situações, como algumas conversas, permitiram reconhecer o domingo como um dia singular e diferenciado na vida das crianças.

A vivência em família é uma característica que marca a vida das crianças no domingo. Atividades como *ajudar em casa*, estar junto com os parentes, fazer visitas a parentes, participar de jogos familiares, fazer caminhadas em família são algumas descrições que aparecem.

Muchow fecha esse capítulo fazendo, novamente, um resumo de tudo que foi apresentado, demarcando como o mundo da escola e da rua, que está presente no decorrer da semana das crianças, é substituído pelas relações familiares do domingo. Para além dos conteúdos, traz uma afirmação dos procedimentos de pesquisa, aprofundando a impossibilidade de se generalizarem os dados apresentados e apontando a necessidade de se avançar e aprofundar esse levantamento com as crianças.

3 O espaço de vida como *espaço que a criança vive*

Os espaços das ruas que foram revelados pelas investigações no primeiro capítulo, como aqueles experimentados pelos meninos e meninas de Barmbeck, agora se tornam base para os estudos posteriores. (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p.106, tradução nossa).

Os espaços que emergiram nos capítulos anteriores foram os locais usados para dar continuidade à pesquisa. Esse capítulo, que contém oito seções, constitui-se como o mais longo. Algumas das seções apresentam subdivisões.

Novamente a autora faz uma descrição da metodologia utilizada: as crianças foram observadas a partir de diferentes grupos de idade (três-cinco anos; seis-oito anos; nove-dez anos; 11-13 anos e 14 anos), aproximações etárias que foram a base para agrupar os dados. Três estratégias de observação foram privilegiadas: o *flush-light-Method* (luz de flash/refletor), que consistiu em focar a observação em uma área restrita e prescrita, registrando-se todos os comportamentos das crianças como na perspectiva de um refletor; o *time-simple-Method* (tempo de amostra), que se

caracterizou pela observação fixa de um pesquisador, procedendo-se ao registro sistemático de todos os comportamentos das crianças nesse espaço limitado e, por último, o *Dauer-Beobachtungs-Methode* (método de observação permanente), em que foram contempladas certas crianças ou grupos de crianças e alguns comportamentos permanentes. Como esse trabalho levantou um grande número de informações, Muchow privilegiou algumas delas para serem descritas, mais precisamente sete.

São escolhidas, inicialmente, as Docas, um local de carregamento de produtos, como um dos locais privilegiado da pesquisa, tendo sido apresentada a seguinte descrição do local:

A Doca de carregamento está localizada ao noroeste do distrito de Bamberg e estende-se cerca de oitenta metros paralelos ao Canal Osterbeck, entre o Canal e a estrada Osterbeck. A fronteira ocidental é criada por uma estrada e ponte, que possui em torno de 35 metros de comprimento. Do lado oriental há uma cerca de madeira medindo dois metros de altura e cerca de 25 metros de largura. Atrás da cerca estão os galpões de barco do Hamburger Kanu-Clubs. (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 107-8, tradução nossa).

A descrição das Docas revela ser uma construção criada por adultos para fins adultos. Nessa dimensão são feitas as primeiras perguntas: *O que os adultos fazem nesse local? Qual o papel da Doca em suas vidas?* Muchow responde: esse local não afeta praticamente nem um adulto que por ali passa, ela não faz parte de seus ambientes, de seus mundos vividos. Porém, a observação das crianças revela outras coisas: há aquelas que vêm somente para passear e aquelas que vêm de diversos lugares e permanecem um tempo no local. A observação desses dois grupos permite diferenciar o mundo dos adultos do mundo das crianças.

Uma primeira diferença está na perspectiva do que define o próprio local: para os construtores do lugar, para os adultos que utilizam o espaço em sua funcionalidade, o centro focal daquele espaço é na parte baixa, próximo à borda da água; para as crianças, o seu encantamento começa com a periferia do espaço e define-se com uma cerca de madeira de, aproximadamente, 1,5 metros de altura, que envolve o local. A cerca no mundo adulto possui duas funções: definir a fronteira entre a rua e o local, funcionando como um parapeito que protege os transeuntes de cair, ou seja, é um impedor do movimento e tem como definidor perceptivo principal um sinal ótico; para as crianças, a cerca, por sua vez, é um marcador tátil, pois essas logo buscam entrar em contato com ela, deixando de ser um inibidor do movimento, para se transformar em objeto de ação. Assim, o

contato, a experiência tátil é o que prevalece: toques, escaladas, mãos deslizantes estão sempre presentes. A cerca, no mundo adulto, para e direciona o movimento; no mundo das crianças, é um convite para seu agir.

A segunda diferença observada refere-se a um aterro de pedras, que, para os adultos, existe em sua funcionalidade primeira ou passa praticamente despercebido, raramente fazendo parte de seus mundos. Para as crianças, é um espaço de *emoções*, de grande intensidade: descidas, derrapagens, escaladas, possibilidade de ver objetos rolando. Crianças ajudando outras, crianças puxando outras e muitas ações. Para as crianças, o aterro faz parte de seus mundos, é um *subproduto da engenharia*, é um espaço de intensidade, é um espaço que revela (revela o hábil e o inábil, o corajoso e o covarde, o mestre e o aprendiz).

Outros elementos que fazem a diferença são as escadas, a estrada e as bordas da Doca. Para os adultos e crianças maiores, são elementos estruturadores e limitadores do movimento, mas, para as crianças menores, são locais de emoção. Degraus são usados em outras perspectivas; assim como o corrimão da escada, a estrada desperta o senso de aventura e grande experiência sensorial, servindo de base para seus movimentos; a borda da Doca e seus limites permitem uma sensação de flutuação das pernas no ar, possibilitando observar os movimentos diversos que ocorrem na água. As Docas são, assim, um espaço diverso do mundo adulto, mas que é vivido com grande intensidade pelas crianças, com o mesmo fervor do salpicar das pedras nas águas observadas por todas elas.

Um outro local observado na pesquisa são os lotes vagos, chamados pelas crianças de Platz (Lugar). Trata-se de um espaço onde prevalece a presença de crianças maiores, observando-se uma presença muito reduzida de crianças pequenas. Se, para o mundo adulto, os lotes vagos são percebidos como um problema urbano, para as crianças são um verdadeiro *playground*, um espaço em que diversos jogos e brincadeiras ocorrem, um fantástico espaço ao ar livre que representa também um espaço de liberdade em que as crianças podem ficar longe das restrições presentes em outros locais, podendo expressar seus próprios modos de vida.

Além dos lotes vagos, o próprio *playground* também foi observado. Percebeu-se que, apesar de ter sido construído para um recorte específico de idade (oito a 14 anos), ele recebe visitas de crianças de diversas idades. Os equipamentos e os elementos naturais presentes nesse espaço são utilizados de formas variadas pelas crianças, sendo que a faixa etária é um recorte importante nesse processo. Também se observou a atribuição de outros usos dessas formas presentes na paisagem. Frequentemente, as crianças as utilizam com outras perspectivas e funções, elas ressignificam esses espaços, revivem-nos, o que evidencia divergências claras daquelas que foram pensadas pelos construtores.

As seções seguintes trazem observações abrangidas em ruas de pouco tráfego, de tráfego intenso e na avenida principal. Essas vias foram observadas porque as crianças, no início da pesquisa, designaram as ruas como seus *playgrounds* favoritos. A pesquisa mostrou que a rua de pouco tráfego faz parte da vida das crianças. É um espaço usado intensamente como área de brincar, que expressa liberdade e segurança, usado por crianças de diferentes idades o dia todo. Por sua vez, as ruas de tráfego intenso não são espaços de lazer para as crianças, visto que o fluxo de pessoas e veículos diversos impede e interrompe as ações infantis. Assim, não são um espaço de acolhimento, de jogos e brincadeiras, mas um espaço a ser conquistado. A rua principal (aqui foi observada a Hamburger Straße) também não se constitui como um espaço de brincar. A maioria das crianças é transeunte. Embora algumas lojas e suas vitrines, dependendo de seu conteúdo, atraiam a atenção de determinados grupos de meninos e meninas, as crianças prestam pouca atenção no conteúdo presente na rua, que se apresenta como mero local de passagem, não fazendo parte de seus mundos.

Muchow traz, ainda nesse capítulo, uma interessante observação ocorrida em uma loja de departamentos¹², que se constituiu como um centro importante destacado pelas crianças. Para os adultos, essa tradicional loja é um centro de variedades que atende prontamente os adultos, funcionando, segundo a autora, como um “[...] museu das necessidades modernas [...], sendo [...] um lugar para conhecer, ver pessoas, conversar, olhar ofertas, tomar uma xícara de café e fazer parte da vida da multidão que por ali circula.” (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 147). Na loja, é muito comum haver um grande número de crianças circulando com adultos. O estabelecimento, inclusive, apresenta *atrações* destinadas ao público infantil, oferecendo um cardápio especial para elas. Entretanto, as crianças não podem circular sozinhas nesse espaço, visto que há porteiros nas entradas que impedem suas entradas, caso estejam desacompanhadas.

Assim, esse espaço exerce um grande fascínio para as crianças, para quem se trata de um *local de aventuras* que tem início, exatamente, na tentativa de entrar no lugar. Para isso, algumas estratégias foram observadas: as crianças podem simplesmente esperar uma distração dos porteiros para entrarem rapidamente pela porta giratória. Podem se utilizar, porém, de situações mais elaboradas, como *ir fazer compras* a mando de algum adulto, quando, para tentarem provar seus objetivos, mostram moedas para o *guardião* da entrada. A equipe

12 A pesquisa ocorreu na *Karstadt*, uma tradicional loja de departamento alemã, presente em diversas cidades do país. A primeira loja foi aberta em 14 de maio de 1881, em Wismar, estado de Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental.

de Muchow observou diversas situações em que moedas eram partilhadas entre as crianças como forma de burlar e justificar o transpassar das fronteiras. Além disso, ainda foram percebidos momentos em que as crianças tentam convencer os adultos desconhecidos a que permitam que elas entrem com eles, simulando um acompanhamento. Uma vez dentro da loja, as crianças buscam se misturar com as pessoas, como forma de não serem apanhadas. As lojas de brinquedos, as mercearias, as escadas rolantes chamam constantemente a atenção das crianças. A loja de departamento funciona como um museu, onde as mercadorias são constantemente apreciadas.

Em relação às crianças maiores, esse espaço é um lugar para *brincar de adulto*, meninos e meninas assumem posturas adultas e desempenham papéis tendo a loja de departamento como *plano de fundo*, ou seja, é um local de suas expressões adultas. Há uma situação de duas meninas de 13 e 14 anos de idade que, em frente a uma vitrine, simulam imitação do comportamento de adultos. Elas entram na loja e continuam a agir como se adultas fossem. Muchow nomeou esse comportamento de *Erwachsene-Allüren (maneirismos adultos)*.

Considerações finais

Considerando tudo o que apresentamos nos capítulos anteriores, o que se pode concluir sobre o ‘espaço de vida da criança urbana?’ Enquanto ainda na fase preparatória e antes de analisar de perto o ‘espaço em que a criança urbana vive’ no primeiro capítulo, estava claro para nós que não estávamos lidando com o espaço matemático tridimensional que epistemologicamente tem sido a base para todo o conhecimento. (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 157, tradução nossa, grifos dos autores).

Como pode ser compreendido neste texto, a pesquisa de Marta Muchow, desenvolvida no início do século XX, foi pioneira em buscar compreender as interfaces entre as crianças e os espaços, dando ênfase ao espaço urbano.

A metodologia utilizada, os questionamentos aos procedimentos científicos de sua época, as afirmações sobre o mundo vivido das crianças e suas diferenças do mundo adulto demarcam uma proposta que vai ao encontro dos contemporâneos estudos da infância.

A última parte do livro de Muchow abre-se com uma pergunta: *considerando tudo o que foi apresentado até aqui, o que se pode concluir do espaço de vida das crianças urbanas?* Sua resposta pode ser assim condensada e expressa:

- o espaço que a pesquisa revelou não era o espaço matemático, que dominava os conhecimentos presentes naquele momento. Se estava lidando-se com um espaço concreto, existente em sua materialidade, o espaço urbano, a autora afirma a necessidade de assumi-lo como um espaço *fictício*, impossível de ser compreendido como único e homogêneo para todos os seus moradores e, portanto, não concebido em sua universalidade;
- o espaço urbano é vivido de forma diferenciada por cada morador, dependendo de suas vivências e experiências. A grande cidade é, portanto, uma conveniente fábula para seus moradores;
- isso também pode ser percebido em relação às crianças, que também apresentam espaços diferenciados entre si, mas com profundas diferenças do espaço dos adultos;
- as vivências espaciais das crianças são atravessadas pelas estruturas etárias, sexo e também grau de inserção escolar, o que interfere em seus pertencimentos e atividades urbanas;
- nas cidades o espaço de vida das crianças são espaços parciais, o espaço de vida se aproxima da metáfora de estar em uma aldeia, seus espaços estão próximos às suas residências e casas e estende-se para fora em camadas;
- as camadas geralmente são formadas por anéis ao redor da área residencial e erguidas de forma bastante densa, ao passo que as áreas mais periféricas são vagamente conectadas;
- a densidade das conexões depende de alguns fatores, que não podem ser assumidos como regras consistentes: o primeiro é a distância a partir da zona residencial, sendo que os limites naturais e as construções humanas também interferem nessas conexões, criando barreiras e separações nesse processo;
- o espaço de vida das crianças não depende tanto das estruturas adultas, mas, sobretudo, das suas experiências;
- a rua é muitas vezes percebida como uma *segunda casa*, é a transposição entre interior e exterior, sobretudo as ruas residenciais; são suas casas também, são locais de intensa brincadeira e jogos infantis;
- o espaço de vida das crianças é mais claramente percebido quando observamos as estruturas do mundo adulto, que são ressignificadas em suas experiências, o que mostra formas singulares e próprias de viverem o mundo urbano e suas estruturas;
- os espaços de vida das crianças não são construídos ao lado dos espaços de vida dos adultos, mas são sobrepostos e intercalados;

- tudo isso demonstra a necessidade de conhecer e pesquisar o espaço de vida das crianças, tarefa que deve envolver professores, educadores, assistentes sociais, que devem olhar para esse *reino*, o que poderá facilitar a interação com as crianças e suas vidas urbanas.

Como pode ser percebido, os postulados presentes no final do livro poderiam estar presentes em qualquer obra atual que preconiza sobre o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço. Trabalhos posteriores, que tiveram grande impacto nos estudos da percepção espacial e ambiental, acabaram se tornando mais conhecidos. Porém, essas ideias, que já haviam sido esboçadas por Muchow anos antes, acabaram, talvez por barreiras da língua ou devido a outros fatores, ficando restritas ao seu próprio país.

Esperamos, com este artigo, contribuir e divulgar no Brasil e em outros países de língua portuguesa tão significativo trabalho e que ele possa despertar interesse em novas pesquisas e buscas, trazendo à tona uma grande pesquisadora, esquecida pela academia, invisibilizada em muitos espaços.

Referências

BEHNKEN, Imbke; ZINNECKER, Jürgen. Martha Muchow and Hans Heinrich Muchow: the life Space of Urban Child – The Loss and Discovery, Connections and Requisites. In: MEY, Günter; GÜNTHER, Hartmut (Ed.). **The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's classic study.** New Jersey: Transaction Publishers, New Brunswick, 2015. 362 p

BEHNKEN, Imbke; HONIG Michael-Seabtian. (Org). MUCHOW, Martha; MUCHOW, Hans Heinrich. Der **Lebensraum des Großstadtkindes.** Doutschland: Beltz Juventa, 2012. 212p

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido.** Coimbra: Almedina, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)- Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LYNCH, Kevin. **The Image of the City.** Cambridge: M. I. T. Press, 1960.

LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. In: LOPES, J. J. M.; ANDRADE, D. B. S. F. **Crianças e Infâncias: lugares em diálogo.** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22. n. 49/1, p. 233-294, maio/agosto 2013.

MUCHOW, Martha; MUCHOW, Hans Heinrich. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Beltz Juventa. Doutschland. 2012. 212p.¹³

MEY, Günter; GÜNTHER, Hartmut. **The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's Classic Study**. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey. 2015. 362 p.

MEY, Günter. **Auf den Spuren von Martha Muchow**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=5212782743962206284&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 5 mar. 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

Recebido em: 31/05/2017.

Aceite em: 14/07/2017.

13 Essa obra foi traduzida para o inglês e recebeu diversos outros textos em sua publicação. Apresenta o prefácio de Jann Valsiner, a apresentação dos autores, seguida de uma apresentação e depois textos que foram divididos em seções temáticas, além, claro, do próprio texto de Muchow.

O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação

Anchoring Social Representations and Education's Field

Pedro Humberto Faria CAMPOS¹

Resumo

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem aportado contribuições significativas no campo da educação no Brasil. Trabalhos recentes apontam o estudo da ancoragem das representações como uma via de avanço do conhecimento, permitindo uma visão mais integrada das RS com seu contexto histórico e cultural. Assim, o texto examina o processo de ancoragem, descrevendo as formas de seu estudo nas três abordagens clássicas da TRS: a sociogenética, a *posicional* e a abordagem estrutural. O texto destaca, ainda, estudos no campo da educação que buscaram estudar a ancoragem e o tipo de respostas ou problemas educacionais que são tratados.

Palavras-chave: Ancoragem. Práticas Educativas. Trabalho Docente. Representações Sociais.

Abstract

The Social Representations Theory (SRT) has been contributed significantly in education field in Brazil. Recent works point to the study of the anchoring of representations as a way of advancing knowledge, allowing a more integrated view of SRs with their historical and cultural context. Thus, the text examines the anchoring process, describing the forms of its study by the three SRT classic approaches: socio-genetic, *positional* and structural approach. The text also highlights studies in education field that sought to study the anchoring and the type of responses or educational problems which are addressed.

Keywords: Anchoring. Educational Practices. Teaching. Social Representations.

1 Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Provence, França. Docente efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA/RJ. End: Av Presidente Vargas, 642, Centro, Rio de Janeiro, RJ. CEP 28941-122. Tel.: 21-22069741. Email: <pdrohumbertosbp@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 775-797	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

No campo da educação no Brasil a Teoria das Representações Sociais (TRS) tem aportado uma contribuição significativa, com destaque particularmente nas áreas do trabalho docente e da educação inclusiva. O interesse pela teoria nesse campo está associado a alguns fatores, dentre os quais: uma focalização das políticas públicas no professor, sua ação, seu papel na escola, sua formação e os aspectos simbólicos ou culturais que o envolvem como agente; a emergência de movimentos acadêmicos (*knowledge basis*; saberes docentes), visando estudar o trabalho docente como profissão ou *métier* (SCHULMAN, 2004; TARDIFF, 2002); a implantação de políticas nacionais de avaliação; a emergência, nos anos 70, do chamado *paradigma societário da exclusão* (PAUGAM, 1996), que viria a se incrustar dentro da escola, com suas práticas educativas e, nesse caso, engendrando mudanças no papel do professor.

Noutra vertente, há mais de duas décadas, a TRS foi apresentada como uma teoria capaz de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre sujeitos coletivos (os grupos sociais) e a escola. Desde então, os estudos acerca da representação social (RS) do trabalho docente, por exemplo, se multiplicaram em um período recente, produzindo um grande volume de informações que se encontram em um ponto que pode ser considerado como *desafiador* (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011), e um dos desafios maiores se encontra na quase inexistência de estudos da ancoragem das representações identificadas.

Mas, seria possível um estudo de representações sociais no campo social que recobre a escola, sem se dar conta da complexidade (psicossocial) de representações que regulam uma prática social (ou uma conduta nela inserida) como, por exemplo, a prática docente? Desde o estudo de Gilly (1980) estava demonstrado que a RS do trabalho docente ou a RS do professor, não poderia ser isolada artificialmente das dinâmicas sociais que lhe dão origem, sob o risco de não contribuir para compreender as ações do professor, mais exatamente as relações entre o pensamento e a ação desse agente social, notadamente no campo social complexo e mutante que é a escola na atualidade. Dessa maneira, como afirma Richardot (2016, p. 344):

[...] a escola coloca as representações sociais sob tensão e vemos que esta colocação sob tensão impacta tanto nos planos cognitivo e emocional, quanto relacional. Estas tensões encontram particularmente suas origens nas múltiplas contradições percebidas pelos atores entre os princípios apresentados pela escola e o funcionamento institucional efetivo, injunções a serem feitas e condições objetivas das possibilidades de ação, concepções pré-existentes e a realidade no local, discursos dos professores

e práticas cotidianas etc. Elas tomam a forma de uma defasagem entre o que deveria ser a escola ... e a realidade do funcionamento escolar percebido por aqueles que a vivem.

Uma questão teórica de monta se apresenta quando focamos o estudo da ancoragem como um desafio (não somente) para o campo da educação. Desde sua obra seminal, Moscovici (1976) define a ancoragem e a objetivação como processos fundamentais no funcionamento das RS. Tão logo o autor começa a discursar sobre a ancoragem, ele se dirige, de imediato, ao exemplo (Psicanálise análoga à *confissão*); e esse se refere à disseminação da Psicanálise na sociedade, ou seja, está focado na situação de gênese de uma representação. Em várias passagens da obra, retorna a ideia que a ancoragem intervém no momento de elaboração e estabilização da RS, da passagem de um conhecimento científico ao plano do conhecimento dito do *senso comum*. O papel da ancoragem na gênese das RS também é reforçado por Jodelet (1984). Dessa forma de abordar a apresentação dos conceitos provém uma falsa impressão que a ancoragem só ocorre durante a gênese, ou seja, na formação e na estabilização de uma RS.

Assim, o presente texto objetiva sustentar uma concepção da ancoragem como um processo dinâmico e que ocorre em situações sociais cotidianas que solicitam um ajuste, uma regulação entre o conhecimento social (RS) e seu contexto; e desse modo, o texto aponta, ainda, a importância de identificar, analisar e discutir esses *ajustes* no campo da educação.

Figuras do Estranho

No início do século XIX começam a surgir, em várias metrópoles da Europa, artistas (poetas, pintores, escultores, diretores de teatro, escritores) que produzem suas obras fora das regras clássicas estabelecidas, de fato em oposição às convenções e aos modos dos salões de pintura, dos conservatórios e escolas de arte. Caracterizado mais como uma espécie de vaga cultural ou movimento, o modernismo ganhou visibilidade, mais que a uma suposta unidade artística ou ideológica, por meio de um grito de ordem: *devemos tudo ousar* ou, mais tarde, *make it new*. Nomes emblemáticos desse movimento foram alvo de perseguições, de processos jurídicos, prisão ou chacota; mas também de grande admiração. Os trabalhos impressionistas foram recusados no Salão de Paris de 1863 e só tiveram aceitação marginal no ano seguinte. Baudelaire foi alvo de processo e obrigado a retirar dois poemas de seu livro (*Fleurs du Mal*), considerados obscenos (GAY, 2009).

A arte modernista se apresentava, poderíamos assim colocar, como um NOVO modo de fazer poesia, mais ainda, como um modo ESTRANHO (por suas imagens *diretas*, cruas e cotidianas, como em Baudelaire, ou como *borrada* ou *colorida* como um *desenho de criança*, no caso das pinturas impressionistas). Quando surgem a poesia de Baudelaire e a *escola impressionista*, elas criam a figura do estranho dentro de um grande processo de mudança social, no mundo das artes e da cultura, denominado modernismo (GAY, 2009).

Uma segunda *figura do estranho* é dada pela breve descrição de uma situação bem corriqueira nos dias de hoje: um professor é informado que irá *receber* um aluno novo, sobre quem lhe é informado: é um aluno autista. Entrando em sala, sua cabeça borbulha (para não dizer, *ferve!!*) com questões: como ele vai se comportar? Do que se trata: *autismo*, *síndrome de Asperger*, *síndrome do espectro autista*? Ele tem condições de aprender? Devo fazer um plano de aula em separado? Haverá auxiliar, quando enviar para a *sala de recursos*? É preciso considerar que, assim como para todas as atuais *síndromes* nos mal-delimitados campos da Psicopatologia e dos distúrbios da aprendizagem e da neuropsicologia, as informações sobre o *espectro autista* não estão bem constituídas nem para os especialistas. Com isso, o professor vai interagir e começar a conhecer seu NOVO aluno em meio a um conjunto amplo de relações com seus outros alunos, entre alunos, com familiares e de relações desses agentes com a escola.

Os dois quadros utilizados para ilustrar situações, nas quais o caráter de novidade é marcante, nos indicam dois aspectos importantes para a compreensão do processo da ancoragem. O primeiro deles é que nenhuma situação é completamente nova, inusitada, ela sempre tem pontes ou interfaces ou *raízes* em quadros anteriores. O sujeito, diante de uma situação para a qual ele não tem aprendizado anterior (uma situação *nova*), se funda nas suas experiências anteriores, ou ainda, nas palavras de Moscovici (1986), ele infere. O segundo aspecto é que o que marca a estranheza do novo é seu caráter de singularidade, de evento ou situação única para a experiência do sujeito ou de uma sociedade. O processo de tornar o *estranho* em familiar é o de dominar um evento singular, integrando sua especificidade (sua originalidade) no quadro social existente, ou quadro social presente. Esses aspectos serão aprofundados mais adiante no texto.

As duas *figuras do estranho* nos apontam aquilo que já estava indicado, ainda que implicitamente, nos textos iniciais da TRS: a ancoragem não é um processo atuante somente na gênese de uma RS. O implícito está em saber que significado e utilidades são atribuídos durante a gênese das representações sociais, mas, também, continuamente, pois à medida que essas últimas são instrumentalizadas, servem para interpretar a realidade e orientar as condutas. Ou seja, a ancoragem é um processo contínuo, permanente.

Podemos então distinguir três quadros nos quais o estudo da ancoragem é, além de interessante, necessário, face à figura do estranho. O primeiro quadro é o clássico, no qual surge um fenômeno ou evento novo (objeto social); acerca do qual é produzido um discurso especializado de saber, um discurso de *natureza científica*. Aqui podemos falar de estudo da ancoragem na gênese da representação social, próprio a objetos *emergentes*, como a educação inclusiva, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o *bullying* nas escolas, o *facebook*, a globalização. É o quadro clássico já descrito por Elejabarrieta (1996). Nesses casos é necessário conhecer em quais sistemas anteriores os diferentes grupos ancoram sua relação com o objeto em questão; é necessário conhecer qual significado é atribuído ao objeto por cada um dos diferentes grupos sociais envolvidos.

Um segundo quadro é definido pelo encontro, no cotidiano, com casos (exemplares de objetos sociais) supostos de pertencerem a uma representação social, porém, não típicos. Em face de um caso particular, a representação nos orienta a julgar: *este é um exemplar? Este objeto pertence à classe dos objetos representados?* Por exemplo, quando um dado grupo tem uma representação social do índio como referente àqueles indivíduos que vivem na e da floresta, com uma cultura *típica* (caça, pesca, adornos) e encontra um colega de faculdade que se apresenta como sendo um índio. Isso causaria estranheza e a necessidade de: atribuir sentido ao colega em questão (é índio, não é índio?); aprimorar a seleção de traços. Um indivíduo que, por exemplo, sempre viveu em cidades, mas é descendente de índios, pode pertencer a uma *outra categoria*, talvez outra representação, a do índio aculturado. O problema do grupo de universitários não é somente enquadrar o colega como um *bom exemplar de índio* ou não. Não se trata de saber se ele pode ser inscrito, bem ou mal, na representação dominante nesse meio, mas, sobretudo, de saber como se relacionar com o colega *tão peculiar*.

Nesse sentido, pode-se falar de uma ativação das normas, valores e práticas do grupo social para discriminar se o indivíduo em questão tem as características frequentes do objeto social (índio); se tem características excepcionais, mas não *inaceitáveis* (este colega é um índio, apesar de ter estudado; ou mesmo, tendo estudado, as características essenciais do índio ainda estão nele!); e, por último, se, apesar da autoapresentação como índio, podemos não reconhecê-lo como um exemplar verdadeiro do *objeto social*, o índio. Aqui estamos no coração dos efeitos normativos das representações sociais, estudados mais profundamente por Flament (2002, 2001, 1999, 1994a, 1994b) e exemplo daquilo que Kalampalikis (2009) chamou de *familiarização ao inverso*, ou de *ancoragem negativa*: o indivíduo é inscrito no sistema de valores do grupo, mas permanece como *estranho*, como aquele que deve ser socialmente discriminado.

O terceiro quadro é o das situações estranhas, o qual, podemos supor, constitui-se o mais corriqueiro dos três. É bem exemplificado pela situação imaginária do professor com seu *novo* aluno *incluído*. De fato, esse terceiro quadro e o anterior são duas perspectivas do mesmo encontro com o estranho. No segundo quadro o foco da ancoragem está no objeto, é o reconhecimento – ou identificação – do objeto que causa estranheza: *esta pessoa é um índio ou não?* Já no terceiro, a chave de interpretação e orientação das condutas pela RS é sua ancoragem na identidade do grupo de pertencimento; ou seja, a questão a ser respondida é: *como meus colegas (professores) estão lidando com este aluno incluído? Quais são as práticas que funcionam?* Nesse último caso, a questão que o sujeito se faz é: nessa situação, como reagiriam os membros do *meu* grupo? Nesse sentido, aqui tem peso maior a ancoragem nas práticas grupais.

No terceiro quadro incluem-se também as situações nas quais a regulação entre o objeto apresentado e as representações em jogo tem impacto na identidade; nesse tipo de situação, a identidade do grupo pode ser atacada solicitando o que se chama de *ressignificação identitária*, ou seja, um ajuste nas crenças e práticas para que o ataque seja amortizado ou eliminado. Braga e Campos (2016) analisaram a imagem social dos professores na mídia, utilizando termos-chave (profissional docente, categoria professor e profissional professor), com amostragem para as três últimas décadas. Encontraram uma imagem social excessivamente calcada nas reivindicações da categoria, greves, condições de trabalho, explicitando relação com o Estado. Observaram ausência de referência a uma dimensão propriamente educacional ou ao trabalho cotidiano de ensinar. Essa imagem negativa promovida pela mídia tem um impacto de ressignificação por parte dos professores, o que leva a realçar os traços identitários de compromisso, luta, dedicação. Esse é um exemplo da ancoragem (das representações na mídia) como processo dinâmico, nesse caso solicitando um ajuste entre imagem social e identidade.

Uma definição mínima de ancoragem pode ser colocada em termos de *tornar familiar* o que é desconhecido (*não familiar*). Os termos são simples, tornar conhecido/próximo ou compreensível aquilo que está, de início, fora da nossa capacidade de conhecer e compreender de imediato. Sem compreensão, sem atribuição de um significado inteligível para o nosso sistema sociocognitivo, seria impossível dominar o objeto, o evento ou a situação. Impossível lidar com esse real. A figura a ser interpelada é a do ESTRANHO, que se confunde com a figura do NOVO. Nem tudo o que pode ser chamado de *novo* é necessariamente estranho.

O *novo* somente é objeto de ancoragem quando ele causa estranhamento, quando, de alguma forma, ele ataca ou questiona (põe em xeque, ameaça) a identidade dos indivíduos ou grupos em face de um evento diferente ou inusitado, em uma dada situação específica que solicita novos recursos de conhecimento

para dominá-lo. Ou seja, o processo de ancoragem é ativado nas situações novas, estranhas e provocadoras (ameaçadoras).

O quadro clássico é descrito por Elejabarrieta (1996) em etapas: a) aparecimento de um objeto desconhecido no ambiente social do grupo; b) esse objeto produz ameaças, suscita interesses, produz conflitos que o tornam relevante, ou seja, importante, pois engendra questões que põem em xeque a identidade desse grupo; c) é desencadeado um processo intenso de comunicação coletiva, no sentido de definir, compreender, enfim, processos de negociação de sentidos dentro do grupo e na relação com outros grupos de seu entorno, que também têm necessidade ou interesse de dominar o objeto; d) como consequência do processo de negociação, notadamente semiótica, alguns conhecimentos são elaborados e partilhados, dando constituição a um modo de consenso, promovendo a gênese da RS. Apesar de bastante ilustrativo do processo, esse quadro tem um inconveniente, que é similar ao primeiro apresentado acerca da definição da ancoragem por Moscovici. Ele deixa entender que todo objeto novo (ou conhecimento novo acerca dos fenômenos sociais) promove a construção de uma representação. Falta nesse quadro reafirmar a figura do ESTRANHO. Devemos insistir em entender a essência dessa noção no campo de estudos das representações sociais:

De fato, o motor essencial deste fenômeno, sua motivação principal, é a *incerteza*. Se os indivíduos se movimentam em busca de informação, se eles elaboram hipóteses, se trocam julgamentos entre eles, é primeiramente para preencher um déficit de saber. (MOLINER, 2001, p. 16, grifo nosso).

Modalidades da Ancoragem: revisitando uma definição clássica

Dada a natureza complexa da ancoragem, Jodelet (1984) propõe uma visão da ancoragem definida a partir de três modalidades. A primeira modalidade define a ancoragem como um processo de designação ou atribuição de significado. Dessa forma, o sistema de valores da sociedade, bem como o quadro das relações sociais entre os diferentes grupos e seus diferentes interesses, contribui para a criação de uma *rede de significados* em torno de uma representação². Rede extensiva de

2 Essa ideia só pode ficar clara se delimitamos as *fronteiras* de uma RS, seja pelo modelo figurativo, seja pelo núcleo central.

significados que somente é produzida em relação com um sistema de valores de uma sociedade e uma rede de representações e ações dos outros grupos sociais.

A segunda modalidade é quase uma consequência da primeira e não pode ser dissociada do estudo da objetivação. Dado que há a criação de uma rede de significados (primeira modalidade), impulsionada pelo caráter de novidade do objeto e que um modelo figurativo (que também é um *esquema novo*) se constitui, a RS é *instrumentalizada*. Ou seja, a novidade passa a ser um instrumento de interpretação da realidade e de orientação da ação. De fato, são dois processos complementares: ao mesmo tempo em que as situações/indivíduos/grupos/ eventos são interpretadas, tomando como referência o novo saber, os objetos interpretados sofrem o impacto de transformação dos significados. Assim, as RS têm um efeito de geração de significados no meio social e “[...] os elementos da representação não somente expressam as relações sociais, mas contribuem para constituí-las” (JODELET, 1984, p. 372-373).

Nossa avaliação é que, no texto básico de 1984, o caráter dinâmico da instrumentalização do saber como *interpretação* da realidade está bem constituído no modo como Jodelet apresenta essa segunda modalidade de ancoragem e sua incontornável relação com a objetivação. Infelizmente não se pode dizer o mesmo sobre como as RS orientam as condutas. Esse aspecto pertence inegavelmente à esfera da instrumentalização do saber no campo das RS, porém, seus mecanismos não são bem delineados no texto em questão. Para falar disso, Jodelet (1984), remete-se aos trabalhos experimentais de Abric (1987) e de Codol (1974).

A terceira modalidade designa o *enraizamento* de uma RS no sistema de pensamento. A noção de *enraizamento* deve ser tomada com certa prudência, pois Jodelet nos alerta que, de fato, se instala um processo de mão dupla. O novo sofre modificações na medida em que é incorporado em sistemas preexistentes. Contudo, simultânea ou reciprocamente, também ele exerce seu poder, seus efeitos de significação, produzindo alterações nos sistemas anteriores.

A concepção aqui pode ser situada na relação dinâmica entre a *novidade* e o *pensamento estabelecido*, ou sistemas de pensamento preexistentes. Para nós, o importante é extrair, dessa explicação da ancoragem em modalidades, direções claras para o estudo da própria ancoragem. Então podemos dizer que a ancoragem se apoia em três eixos diferentes que alojam seus processos constituintes:

- a. Estudo dos Quadros de Interpretação Preexistentes. Esses quadros (ideologias, normas sociais e institucionais, valores sociais, sistemas de crenças, mitos, etc.) influenciam o processo de atribuição de sentido ao novo *objeto*. Outro processo situado nesse eixo é a modificação desses quadros pelos efeitos de poder da novidade, por exemplo, a *educação inclusiva* muda o conhecimento que a sociedade tinha da escola;

- b. As Representações Sociais como Formação Simbólica da Cultura, como Conjunto de Conteúdos. A ancoragem é situada, nessa segunda modalidade, como um conjunto de processos pelos quais a realidade é interpretada e as condutas são orientadas. Para nós, o ganho em profundidade é a compreensão que a relação entre uma RS (como formação simbólica) e seu contexto não é estática, ao contrário, é dinâmica. Consequentemente, o estudo da ancoragem é também estudo das dinâmicas sociais.
- c. A Representação Social está ancorada na Interação entre os Grupos Sociais. O terceiro eixo é o mais complexo de se estudar empiricamente, pois envolve as ações do grupo focado em direção aos outros grupos e negociações de sentidos entre os grupos e seus conflitos. Tal eixo solicita uma articulação com a noção de papéis sociais dos grupos, estejam eles em conflito ou em relação de colaboração. A ação de um grupo, ancorada em uma RS, tem impacto entre a mudança e a resistência no sistema de valores e na ação dos outros grupos. Não se pode estudar esse eixo sem estudar as dinâmicas identitárias e os processos de comunicação social.

Esse modo de apresentar a ancoragem (*em modalidades*) solicita dois complementos: primeiramente, o estudo da ancoragem não pode ser resolvido sem uma definição clara do que é o *campo do objeto de representação social*³, sem recurso a uma teoria sociológica sobre o espaço social ou sobre a realidade social; e, também, falta ênfase no estudo das práticas sociais, deixando entrever o estudo da ancoragem demasiadamente no plano das ideias.

Como Estudar a Ancoragem na Abordagem Sociogenética

Na perspectiva iniciada por Jodelet, não se pode falar propriamente de um método, menos ainda de um *modelo*. A noção mais correta é a de estratégia. Pode-se afirmar uma lacuna entre a delimitação das *modalidades* e uma estratégia de estudo que não se ampara na distinção dessas últimas. O modo de estudo aqui está centrado no significado, ou seja, adota-se uma perspectiva que, com algum cuidado, pode ser chamada didaticamente de simbólica ou de *antropologia cultural*, como Moscovici apreciava designar a TRS. A estratégia é de se levantar os significados presentes nos *quadros de interpretação preexistentes*;

3 Note-se que aqui não estamos falando do *campo*, definido por Moscovici (1976) como campo de informações circulantes acerca do objeto.

os significados existentes nas *dinâmicas sociais* (significados atribuídos pelos indivíduos à interação com outros indivíduos e grupos) ou *práticas sociais* e conhecer os conteúdos que compõem especificamente a representação social do objeto estudado. Essa última operação requer que se conheça de antemão o produto da objetivação, ou seja, deve se identificar os conteúdos que naturalizam (quase que *concretizam*, no dizer de MOSCOVICI, 1976) o objeto representado, por meio da análise do *esquema figurativo*.

A formulação de Apostolidis (2003) é esclarecedora. Para o autor:

De um ponto de vista operacional, duas noções permitem analisar os conteúdos representacionais: a noção de sentido e a de filtro (APOSTOLIDIS, 1994). A noção de sentido remete à significação atribuída a um dado objeto, seja ao nível individual ou social. A noção de filtro, constituída pelas redes de ancoragem das informações e dos significados relativos ao objeto, remete a um quadro interpretativo estabelecido⁴ (apropriação de elementos informacionais novos, (JODELET, 1984) com finalidade prática (domínio da situação, guia para a ação, expressão). (APOSTOLIDIS, 2003, p. 18).

O foco a ser considerado são os conteúdos que permitem analisar os processos (APOSTOLIDIS, 2003). Essa *estratégia* de pesquisa tem como referência (mas não *modelo* no sentido exato) a pesquisa publicada no Brasil sob o título de *Loucuras e Representações Sociais* (JODELET, 2005). De fato, podemos considerá-la uma pesquisa *referência*, dados seu rigor e riqueza. O que se preconiza é uma espécie de triangulação, que não é usada com o objetivo de atribuir validade à análise dos materiais qualitativos, mas, sobretudo, de “[...] mostrar o incontornável dos conteúdos para estudar o pensamento sob seu duplo aspecto de produto e processo” (APOSTOLIDIS, 2003, p. 19).

A proposta é de se levantar os documentos existentes, extraindo significados historicamente instituídos; analisar fontes (históricas, sociológicas, antropológicas) do sistema ideológico existente na sociedade estudada; levantar condutas, buscando os significados específicos nelas alojados; buscar informações, sejam elas documentos, depoimentos ou discursos sobre a interação entre os grupos sociais envolvidos. Entrevistas, análise documental, questionário e observação direta, todas as técnicas são

4 *Déjà-là*.

sugeridas para serem empregadas conforme cada situação a ser estudada. Em qualquer circunstância, trata-se de uma abordagem multimétodo.

A lógica desse modo de estudar a ancoragem é, sem dúvida, a interpretação fundamentada, sob os auspícios do mérito de quem está devidamente capacitado para fazê-la com rigor. Sem dúvida, não se busca a objetividade, mas a constituição de uma totalidade social; trata-se de *reconstituir*, o melhor possível, uma dinâmica social na plenitude dessa expressão.

Acerca dos métodos qualitativos, Jodelet (2003) sublinha que somente um olhar qualitativo permite atingir três aspirações essenciais no estudo dos fenômenos sociais: a) adoção de uma abordagem holística e global; b) busca da naturalidade, ou seja, encontrar os fenômenos em seu estado *natural*; c) acompanhar a dinâmica de um mundo em constante transformação.

Um alerta feito por Viaud (2000) é da necessária articulação entre objetivação e ancoragem nessa abordagem. Para se estudar a ancoragem de uma perspectiva sociogenética é necessário identificar um *conjunto básico de significados*, cujo *modelo pleiteado* é o do *núcleo figurativo*, para o que não existe um procedimento claro. Assim, em muitas pesquisas empíricas que se afirmam apoiadas nessa abordagem, fala-se de relações entre a representação e seu contexto, sem fornecer os elementos de significação que serão objeto de *enraizamento*.

O Modelo de Estudo da Ancoragem em Três Fases

A *Abordagem das Representações Sociais como princípios organizadores das tomadas de posições individuais*, também chamada de *Abordagem Posicional* (DOISE, 1992) ou *Abordagem Societal* (DOISE, 2002)⁵, tem como fundamento o princípio de homologia estrutural, proposto por Bourdieu (1979). Segundo esse princípio, o modo como um indivíduo pensa (ou por extensão, um grupo) é homogêneo à sua posição social, ou posição dentro da estrutura social. O campo social, para Bourdieu, é um sistema organizado de posições específicas, um conjunto organizado de posições de poder assimétricas, que tem cinco dimensões reguladoras: os capitais econômico, social, cultural e o simbólico e, por fim, o gênero, dimensão que só foi acrescentada praticamente ao final de sua obra.

5 A abordagem se *apresentou* como tal em uma obra de 1992 (DOISE; CLÉMENCE; LORENZICIOLDI, 1992), na qual não propunha um *rótulo* único, ora se autointitulando *abordagem quantitativa da RS* ou *abordagem multivariada das diferenças individuais* ou ainda *das RS como princípios organizadores das posições*.

Segundo o princípio de homologia estrutural, toda forma de pensamento social (ideologia, representações sociais, mitos, valores, religião) manifestada por um indivíduo tem um correlato estrutural, ou seja, é *marcada* pelas posições ocupadas por esses indivíduos na estrutura social; em realidade, como resultante de uma distribuição histórica dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, bem como do gênero (TAFANI; BELLON, 2001). Segundo essa perspectiva, as variações observadas nos sistemas representacionais são vistas como produtos de um conjunto de assimetrias posicionais que refletem as relações de poder que estruturam a sociedade.

Alguns consideram o princípio de homologia estrutural como um postulado mecanicista: *dá-me tua posição e dir-te-ei o que pensas*. Nessa concepção, o pensamento seria então condicionado mecanicamente pela posição na estrutura social? A resposta é não! O próprio Bourdieu coloca em evidência que são conjuntos organizados de assimetrias, ou seja, cada indivíduo em particular pode agir sob efeito de diferentes posições que ele ocupa em diferentes situações. Trata-se de assimetrias cruzadas. Outro aspecto é que o campo social é dinâmico e se transforma à medida que as relações de trabalho, produção ou cultura se modificam. Doise, Clémence e Loranzi-Cioldi (1992) vinculam essa *dinâmica das assimetrias posicionais* aos fatores de adesão e ativação das identidades; dito de outro modo, os autores articulam sistemas de posição e processos identitários, que, por sua vez, são marcados pelas representações sociais. A identificação, ou o grau de identificação (particularmente o sentimento de pertença) tem um papel decisivo na construção das dinâmicas sociais, como também na dinâmica das próprias representações sociais.

Para Doise (1990), as variações nas representações sociais são formadas em diferentes contextos comunicacionais, nos quais os sujeitos se inserem e dependem dos interesses dos indivíduos ou dos grupos nesses contextos. Assim, no momento em que a *tomada de posição* de seu grupo de pertença se torna saliente, a representação de um objeto social importante é *atualizada*; podemos dizer *recontextualizada*, conforme a identidade do sujeito relativamente a esse *novo* conjunto de relações sociais simbólicas.

Assim, podemos sintetizar, que a abordagem posicional: a) considera que os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos acerca de um objeto social; b) porém, podem variar em suas avaliações ou julgamentos (posições) acerca desse objeto ou de aspectos dele; c) essas *variações* não são causadas por diferenças de personalidade, mas sim por um efeito de diferentes *posições* no espaço social, ou seja, conforme varia o contexto, um aspecto da identidade, antes *oculto*, torna-se saliente e *promove* a emergência de diferentes opiniões, que em outros contextos não apareceriam. Pertencemos a diferentes

grupos, ou temos diferentes vínculos identitários, que, ao serem colocados em evidência por um contexto, fazem aparecer *variações* nos julgamentos, nas *tomadas de posição em relação ao objeto*. Tomemos um exemplo banal: os católicos (praticantes) têm um conjunto de crenças em comum, dentre elas, aquela que normatiza o *sexo dentro do casamento*. Todos católicos sabem que a igreja católica defende que somente haja relação sexual depois do casamento. Porém, em um debate, conversa ou entrevista, que coloquem em comparação os católicos jovens e os *velhos*, um jovem católico pode manifestar opinião contrária à crença segundo a qual o sexo antes do casamento seria pecado. Mesmo se fizermos uma enquete com sacerdotes, uns atuando com grupos de jovens e outros não, e ainda de diferentes idades, podemos encontrar diferentes posições. E encontraríamos explicações, para essas diferenças, identificando diferentes posições (lugares) no campo social, a bem do rigor, na estrutura social.

Para estudar essas variações, os autores Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) propõem o chamado *modelo das três fases*. Nós o apresentamos do seguinte modo:

- a. Identificação do consenso ou do campo comum. Trata-se aqui do estudo da objetivação, no qual é importante (mas insuficiente) identificar os elementos das representações comuns aos indivíduos e aos grupos estudados, e descrever a forma como esses elementos são organizados. Aqui se visa estudar o consenso por meio de uma técnica estatística que coloque em evidência as variações e não a homogeneidade da população.
- b. Colocar em evidência as *tomadas de posição* por meio de uma cartografia do espaço social estudado (nesse caso o espaço é o *campo do objeto de representação social*). Os membros de uma população determinada podem diferir nas posições que tomam individualmente em relação ao objecto representado e é necessário procurar as dimensões sobre as quais os indivíduos apresentem variações de posição;
- c. Explicar diferentes tomadas de posições em relação às diferentes *posições* ocupadas no espaço social, em três níveis de ancoragem: a) *ancoragem psicológica*, adesão aos metassistemas (atitudes, valores); b) *ancoragem psicossociológica*, adesão às normas grupais e às práticas; c) *ancoragem sociológica*, correlação com as variáveis sociodemográficas aplicadas ao estudo.

Com relação às técnicas, devemos esclarecer que, embora possam parecer complexas, sua arquitetura é bem descrita na obra de 1992. A dificuldade real é de se ter hipóteses claras sobre quais metassistemas sociais (nesse caso, ideologias, sistemas de crenças) e quais *posições sociais*, podem estar implicadas

na compreensão da regulação dos sistemas cognitivos dos indivíduos pelos metassistemas simbólicos (DOISE, 1986). Está equivocada a visão que reduz essa abordagem a um manejo restritamente estatístico. O domínio das técnicas não basta ao estudo posicional das representações sociais:

Da mesma forma que o estudo de uma RS não poderia se reduzir à objetivação, a definição do campo não pode ser compreendida como um espaço de palavras definido por relações estatísticas. Os elos geométricos e estatísticos não devem ser confundidos com os elos semânticos e psicológicos. (DOISE; CLEMENCE; LORENI-CIOLDI, 1992, p. 95).

O desafio para se estudar a ancoragem das representações sociais com base nessa abordagem reside no fato de que ela solicita uma concepção clara, por parte do pesquisador das noções de campo e de espaço social. Por isso, os autores se *ancoraram* firmemente em uma visão sociológica que é, em toda evidência, aquela fundamentada no pensamento de Pierre Bourdieu.

Para finalizar, essa abordagem se adéqua bem ao contexto de campos sociais nos quais existem *representações sociais normativas*, cujo *modelo* pode ser encontrado no estudo sobre os Direitos Humanos (*Droits de l'Homme et Force des Idées*, DOISE, 2001).

Jodelet (2004) fez uma crítica a essa forma de estudar a ancoragem, destacando três pontos: a) o risco de ocultar a objetivação, uma vez que não se identifica um núcleo ou uma estrutura; b) o risco de não prestar atenção aos conteúdos, aos significados construídos e seus efeitos simbólicos, podendo levar a confundir representações sociais com outros conceitos, como valores ou ideologias; c) incidir em um certo *objetivismo*, uma vez que as posições (organizadas conforme as relações sociais) são a dimensão que organizam as análises. Em resposta, Buschini e Doise (2008) afirmam a existência de duas versões da ancoragem, uma *semântica*, que passa pela identificação do núcleo figurativo e seu enraizamento na realidade; e outra de *regulação social*, ou seja, do impacto dos *metassistemas* (institucionais, ideológicos, de valores, religiosos) no funcionamento da representação, na verdade, nas *tomadas de posição*. Esses autores reconhecem a necessidade de modelos mais integrativos e apontam duas vias para superação: ou pela exploração dos *Themata*, ou estudar a ancoragem não a partir do objeto, mas das dinâmicas e práticas grupais, como vinha sendo feito ao longo dos anos 2000 pelos pesquisadores da abordagem estrutural. Esse debate é revelador da riqueza de perspectivas ou de olhares (como apontamos anteriormente no texto, acerca das *figuras do estranho*) que a TRS permite (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

O Estudo da Ancoragem na Abordagem Estrutural

Desde a formulação da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994, 1987, 1984), pesquisadores dessa escola se interessaram também por estudar como uma representação social (como os elementos centrais e periféricos) *reagia a mudanças ou às dinâmicas sociais*. Ou seja, se interessaram em estudar a ancoragem das RS nas situações (dinâmicas) sociais. E os estudos de campo (ADRIAMIFIDISOA 1982; CAMPOS, 1998; GUIMELLI, 1998) contribuíram para consolidar a teoria.

Para sintetizar, podemos afirmar que, enquanto a abordagem posicional (DOISE, 2002) é mais apropriada ao estudo dos quadros de ancoragem, como o ilustrado aqui pelo modernismo, a abordagem estrutural é mais apropriada ao estudo da ancoragem no cotidiano, como ilustrado pela situação do *aluno incluído*. Podemos propor uma formulação nova, segundo a qual a abordagem estrutural estuda a ancoragem das RS nas situações, com foco na relação entre as práticas e as RS, como conjunto de crenças, de significados, ou seja, como formação simbólica.

Moliner (2001) define a ancoragem como o processo pelo qual a representação se insere (*se agarra*) na sociedade, por meio de duas formas complementares:

De um lado as informações relativas ao objeto de representação serão interpretadas a partir de domínios de conhecimentos pré-existentes, que vão servir de quadro de referência. [...] de outro lado, os saberes, assim produzidos, vão ser instrumentalizados pelos grupos sociais, lhes permitindo legitimar suas posições ou atingir seus objetivos. (MOLINER, 2001, p. 19).

A ancoragem pode, assim, ser concebida como um *processo dinâmico*, sempre presente quando uma situação social solicitar uma avaliação acurada dos elementos simbólicos presentes nela, sempre que uma situação da realidade social exigir um *reconhecimento*, uma reinserção da experiência atual em um quadro simbólico (aqui podemos também dizer, cultural) de referência.

Para a abordagem estrutural, na maioria das situações, as situações *cotidianas*, o processo de ancoragem é pouco saliente, pois os esquemas periféricos asseguram um funcionamento *quase automático* das RS.

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grelha de interpretação de uma situação: eles indicam, as vezes de modo muito

específico, o que é *normal* (e por contraste, o que não é) e, então, o que é preciso fazer, compreender, memorizar... Estes *esquemas normais* permitem à representação de funcionar economicamente. (FLAMENT, 1989, p. 209, grifo do autor).

A pouca difusão no Brasil dos trabalhos de Flament, Guimelli e Moliner contribuíram para uma visão distorcida da abordagem estrutural, como se ela se ocupasse somente em descobrir se certas representações têm ou não um núcleo estabilizado. Nessa abordagem, uma representação é composta de um conteúdo e de uma organização ou estrutura, essa última dividida em dois sistemas (núcleo central e elementos periféricos), cada um assegurando diferentes funções. Nesse contexto, a *inserção* (ancoragem) da representação na sociedade se opera muito mais por meio do funcionamento do sistema periférico do que do sistema central, sobretudo porque é no sistema periférico que se encontram os esquemas de ação. Somente com os trabalhos de Flament (1987, 1989, 1994a, 1994b, 2001, 2002) se pode compreender o importante papel desse sistema no funcionamento da representação.

No geral, trata-se da ancoragem das RS como formação simbólica (conjunto de crenças ou de significados ou de conteúdos) nas práticas do grupo. Esse modelo de estudo foi desenvolvido especialmente por Guimelli (1994, 1998) e pode ser esquematizado da seguinte forma: a) um mesmo grupo de sujeitos (enfermeiros, policiais ou caçadores, como nos três estudos de Guimelli) historicamente desenvolve dois ou mais tipos de práticas, constituindo um cenário do tipo *práticas novas* ou *práticas tradicionais*. Às vezes um tipo de prática está em *oposição* a outro; b) nem todos os membros desse grupo tem acesso ou interesse a todos os tipos de práticas; c) conforme o acesso e a frequência a *práticas novas*, ou não, aparecem diferenças no núcleo central da representação. Para realizar tal estudo é preciso fazer um inventário consolidado de cada tipo de prática, com estudos documentais, históricos ou etnográficos; é preciso recorrer ao *método de juizes*, com entrevistas com profissionais especialistas (antigos na profissão, *sábios* da profissão). Também não se dispensa uma análise do contexto ideológico e institucional; para avaliar a emergência e a consolidação de práticas diferentes das *tradicionais*. Uma vez constituídos os *tipos de práticas*, especialmente as *práticas novas*, o uso das técnicas da abordagem estrutural (análise de similitude, testes de centralidade, hierarquização, *Esquemas Cognitivos de Basel/SCB*, técnicas de substituição ou descontextualização associadas à *zona muda*) é essencial para comparar as representações encontradas em grupos recortados, conforme o acesso e o uso, frequente ou não, de tais práticas.

Entretanto, o estudo da relação entre práticas e representações solicita, na maior parte dos casos, uma visão mais complexa e refinada do contexto que envolve o desenvolvimento e realização dessas mesmas práticas, solicitando o estudo da SITUAÇÃO. Assim, outra forma de estudar a ancoragem com base nessa abordagem é o que chamamos aqui *efeitos de contexto* na orientação e na justificação das práticas sociais, mediante a construção de *sistemas de representações e práticas*, cujo modelo embrionário foi proposto por Abric (1996) acerca do estudo das situações de exclusão/inserção. Nesse texto ele apresenta um *modelo* de estudo das situações de exclusão e afirma que, para entender e intervir nessas situações, não basta conhecer a representação que os *agentes de inserção* fazem da população-alvo, ou seja, da população de *excluídos*. Para o autor, a exclusão social é produzida por um sistema social, de tal modo que as práticas de *inserção* são reguladas por um sistema de categorizações, antecipações e julgamentos, ou seja, um *sistema de representações*.

A noção provisória de uma *ancoragem nas práticas* vai ser substituída na medida em que se avança a ideia de uma *ancoragem na situação*. O que é evidente, pois as práticas se dão em realidades sociais concretas. Todavia, os estudos de Guimelli (1994, 1998) e de outros não estavam direcionados a elaborar e testar um *modelo*, no sentido pleno. Cronologicamente, quanto mais avançaram os estudos de campo, mais eles indicavam a necessidade de inserir a *dinâmica interna* (o estudo das relações hierárquicas entre os elementos da representação) em uma visão mais ampla do espaço social. E foi em face de um grande problema social, a exclusão, que Abric (1996) vai lançar as bases para a integração da representação global da situação com a ancoragem no sistema social.

Sem o estudo da ancoragem, a abordagem estrutural incorreria no risco de se tornar um cognitivismo superficial e reducionista da noção de *social*. Pode-se atestar um grande desenvolvimento do estudo de *como uma representação se insere na sociedade* (ancoragem), por meio do estudo das dinâmicas das representacionais (FLAMENT, 1999, 2002; MOLINER, 2001; CAMPOS, 2003, 2016).

O Estudo da Ancoragem no Campo da Educação no Brasil: desafios?

Os estudos de representações sociais no campo da educação no Brasil se situam em um *mundo social* em ritmo acelerado de transformações, especialmente naquilo que podemos chamar, com certa liberdade, de *o campo da escola* e *o campo do trabalho*, o qual também produz efeitos de poder sobre a função social da escola. Para resumir: a) hoje, para além de uma multiplicação desordenada de tarefas do professor, há uma multiplicidade de papéis inscritos semanticamente

dentro, ou tangencialmente, de um mesmo *rótulo*, o professor, e a gestão desses papéis dentro de uma mesma organização gera grande tensão; b) há uma crise identitária, seja pela gestão dos papéis, seja pela distância entre a formação dada nas universidades e o *chão de escola*, pela significativa distância entre as idealizações do papel (ancoradas nos valores sociais dos diferentes grupos de origem em uma memória ontológica positiva da escola como *lugar de proteção, de fazer amigos*, de socialização) e a realidade das condições objetivas de trabalho na escola, e, ainda, distância entre a idealização de um *métier* valorizado pela sociedade e o trato real como *categoria de funcionários mal remunerados*; c) a própria função social da escola (LIMA; CAMPOS, 2015) não pode mais ser vista de modo monolítico e cenário de transformações e injunções internacionais, com alguns atores sociais afirmando perspectivas de cidadania, inclusão, acolhimento, e outros atores afirmando a necessidade pragmática de melhor preparar para o mercado de trabalho, buscando consolidar os processos de categorização e seleção, estabelecendo a base simbólica das desigualdades; d) há uma distribuição desigual das ações vinculadas às políticas públicas, tanto de recursos materiais quanto humanos, nas unidades do sistema escolar; e) por fim, se faz necessário rever a própria organização da escola no sentido de suas grades curriculares, procedimentos e sequenciação dos conteúdos. Se não promove, acaba por aceitar e legitimar uma perspectiva conteudista e seletiva no segundo segmento do Ensino Fundamental e no ensino médio e *socializadora* nos anos iniciais.

Esses elementos de cenário, que não se pretendem exaustivos, compõem parte de um *mundo social* no qual os agentes atuantes na escola (professores, pais, alunos, administrativos) circulam e realizam suas práticas de modo ativo, intencional. Particularmente, os professores não são meros executores de papéis determinados pela organização: eles são sujeitos da construção do campo da escola e de suas representações desse mundo e de suas práticas. E sua ação intencionada, por outro lado, não tem uma autonomia absoluta, como se costuma pensar: eles atuam sob o efeito de influência de outros grupos com outros interesses, sob o efeito das condições objetivas e das injunções institucionais, navegando na tensão entre as tarefas prescritas pela escola e aquelas acumuladas na memória coletiva da profissão que se organizam como *representações sociais*. Ou seja, seu agir se dá em um mundo de conflitos e tensões.

O estudo da ancoragem é um dos caminhos para entendermos *como* esses sujeitos vinculam seus sistemas sociocognitivos (que nós chamamos de representações sociais), seus objetivos, tarefas, expectativas, valores, ao mundo que os envolve; nesse caso, vinculam suas representações ao campo da escola.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que não se trata em absoluto de pleitear que existe uma forma melhor ou *correta* de se estudar a ancoragem; não existe

um *a priori* de abordagens mais eficientes. Um belo exemplo é o conjunto de estudos sobre a globalização (POESCHL; VIAUD, 2008; DOSSIER: REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA MONDIALISATION, 2007) realizados por um grupo coordenado por Jean Claude Abric, que usou as três abordagens e ilustra como diferentes olhares contribuem para uma compreensão mais acurada de como uma representação mantém uma relação dinâmica com seu contexto simbólico e social.

O desafio de estudar a ancoragem, no campo da educação brasileira, através da TRS, corresponde ao desafio de superar os estudos descritivos para aceder a uma compreensão dinâmica dos fatores psicossociais que participam da construção da *função social* (LIMA; CAMPOS, 2015) da escola e do professor.

Referências

ABRIC, J.-C. L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. **Bulletin de Psychologie**, Paris, Tome 37, n. 366, p. 861-875, 1984.

_____. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Fribourg: DelVal, 1987.

_____. Pratiques sociales, représentations. In: _____. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 217- 251.

_____. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In: _____. (Ed.) **Exclusion sociale, insertion et prévention**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 1996. p. 13-33.

ADRIAMIFIDISOA, I. **La transformation d' une représentation sociale: exemple des relations sociaux à Madagascar**. Thèse de Doctorat en Psychologie: Université de Provence, 1982.

APOSTOLIDIS, Thémis. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. p. 13-35.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BRAGA, Claudomilson F; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (Re)significação identitária**. Goiânia: Kelps, 2016.

BUSCHINI, Maurice; DOISE, Willem. Ancrages et rencontres dans la propagation d' une théorie. In: BADIOT, B.; LAGE, Elizabeth; ARRUDA, Angela (Ed.). **Une approche engagée en Psychologie Sociale** : l'œuvre de Denise Jodelet. Saint Agne: Erès, 2008. p. 13-25.

CAMPOS, Pedro Humberto F. Lorsqu'on a des «bonnes raisons» de ne pas faire ce que nous croyons être le «plus important à faire». In: LO MONACO, Grégory; DELOUVÉE, Sylvain; RATEAU, Patrick (Ed.). **Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. p. 355-359.

_____. Rappports entre pratiques et représentations: apports théoriques et empiriques pour un modèle d' étude. **Psychologie & Société**, Paris, v. 6, p. 132-162, 2003.

_____. **Pratiques, représentations et exclusion**: le cas des éducateurs des enfants de rue au Brésil. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de Provence, Aix-en-Provence, France. 1998.

CODOL, Jean Paul. On the system of representations in a group situation. **European Journal of Social psychology**, n. 4, p. 343-365, 1974.

DOISE, Willem. **Logiques sociaux dans le raisonnement**. Neuchâtel: Delachaux & Niestle, 1986.

_____. Les representations sociaux. In: GHIGLIONE, Rodolfe; BONET, Christian; RICHARD, Jean François (Ed.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

_____. L'ancrage dans les etudes sur les representations sociaux. **Bulletin de Psychologie**, Paris, n. 405, p. 89-95, 1992.

_____. **Droits de l'homme et force des idées**. Paris: PUF, 2001.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./ abr. 2002.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: PUG, 1992.

DOSSIER: représentations sociales de la mondialisation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 60, n. 487, 2007.

ELEJABARRIETA, Fran. Le concept de représentation sociale. In: DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon (Ed.). **Des attitudes aux attributions**. Grenoble: PUG, 1996. p. 137-150.

FLAMENT, Claude, Pratiques et représentations sociales. In: J.-L. Beauvois, R. Joule, J.-M. Monteil (Éd.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset, De Val, p. 143-150, 1987.

_____. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 204-219.

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994a.

_____. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Éd.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1994b. p. 85-118.

_____. La représentation sociale comme système normative. **Psychologie & Société**, Paris, v. 1, n. 1, p. 29-53, 1999.

_____. Pratiques sociales et dynamique des representations. In: MOLINER, Pascal (Ed.). **La dynamique des representations sociaux**. Grenoble: PUG, 2001. p. 43-58.

_____. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie & Société**, Paris, v. 4, n. 2, p. 57-80, 2002.

GAY, Peter. **Modernismo: o fascínio da heresia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GILLY, Michel. **Maître-élève**. Rôles institutionnels et représentations Paris: PUF, 1980.

GUIMELLI, Christian., La fonction d'infirmière : pratiques et représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Éd.) **Pratiques et représentations sociales**. Paris, PUF, 1998. p. 83-108..

_____. **Chasse et nature au Languedoc**. Paris: Harmattan, 1998.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. p. 357-389.

JODELET, Denise. Ecletisme et représentations sociales. **Nouvelle Revue de Psychologie Sociale**, Paris, v. 3, n. 1-2, p. 145-150, 2004.

_____. Aperçus sur les methodologies qualitatives. In: MOSCOVICI, Serge. (Éd.). **Les methodes des sciences humaines**. Paris: PUF, 2003. p. 139-162.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Rita de C. P.; CAMPOS, Pedro H. F. Classes sociais, campos, grupos: contribuições para pensar a função social da escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, 633-652, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son publique**. Paris: PUF, 1976.

_____. L'ère des representations sociales. In: DOISE, Wilhem; PALMONARI, Augusto (Ed.). **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delauchaux & Niestlé, 1986. p.34-80.

_____. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLINER, Pascal. (Ed.) **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001.

PAUGAM, Serge (Ed.). **L'Exclusion sociale, l'état des Savoirs**. Paris: PUF, 1996.

POESCHL, Gabrielle; VIAUD, Jean. (Ed.). **Images de la mondialisation**. La construction sociale d'une représentation. Rennes: PUR, 2008.

RICHARDOT, Sophie. Représentations sociales et éducation. In: LOMONACO, Grégory; DELOUVÉE, Sylvain; RATEAU, Patrick (Ed.). **Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. p. 343-353.

SCHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Josey Bass: 2004.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S.; SOUZA, C. P. de (Org.). **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011. p. 23-48.

TAFANI, Eric; BELLON, Sebastien. Principe d'homologie structural et dynamique représentationnelle. In: MOLINER, Pascal (Éd.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001. p. 163-193.

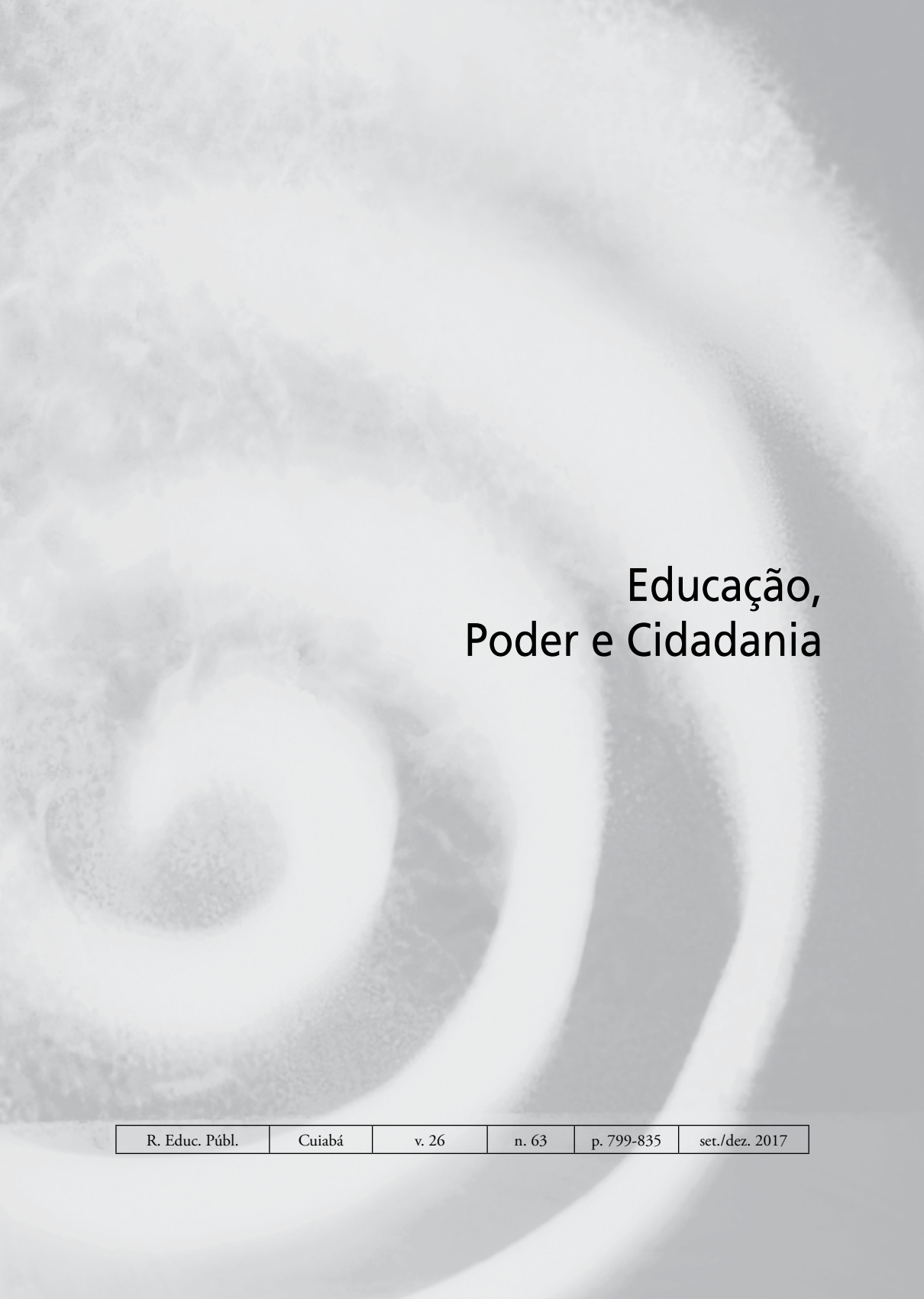
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, Zeidi A.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Angela Maria de O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: TRINDADE, Zeidi A.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Angela M. O. (Org.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Brasília/DF: Technopolitik. 2011.

VIAUD, Jean. L'objectivation et la question de l'ancrage dans les representations sociales. In: ROUSSIAU, Nicolas (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: InPress, 2000. p. 89-100.

Recebimento em: 04/10/2016.

Aceite em: 23/06/2017.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 799-835

set./dez. 2017

Os dados do Saresp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP

The Saresp data between 2008 and 2014 and the uses of these results by SEESP

Hilda Maria Gonçalves da SILVA¹

Resumo

Este trabalho analisou os dados do Saresp, atinentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no intervalo entre os anos de 2008 e 2014. O trabalho foi desenvolvido por meio da análise documental dos dados referentes às avaliações aplicadas pelo Saresp, bem como de alguns dos documentos da SEESP sobre o assunto. A partir de análise observa-se no discurso oficial uma negligência em construir um quadro mais realista acerca do desempenho dos estudantes, a qual prejudica o potencial dessa avaliação de auxiliar as tomadas de decisão referentes aos programas educacionais e ao monitoramento da qualidade.

Palavras-chave: Saresp. Implicações da Avaliação. Desempenho Escolar.

Abstract

This study analyzed data concerning to Saresp, pertaining to the subjects of Portuguese Language and Mathematics in the interval between the years 2008 and 2014. The methodology included a analysis documentary, through the collection and processing of data relating to assessments applied by Saresp, as well as some of the SEESP documents that have direct or indirect relationship with the Saresp. From analysis is observed in official discourse negligence in building a more realistic picture of the performance results of the students, which undermines the potential of this assessment to assist decision-making in relation to educational programs and quality monitoring.

Keywords: Saresp. Assessment of the Implications. School Performance.

1 Doutora em Educação Escolar, docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e dos Cursos de pós-graduação em Serviço Social e em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, campus de Franca-São Paulo. Grupo de pesquisa: Gestão escolar e qualidade na educação: construindo a escola que queremos. Rua Eufrásia Monteiro Petraglia, nº 900, Jardim Dr. Antônio Petraglia, Franca/SP. CEP: 14.409.160. Email: <hilda_gs@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 801-816	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), instituído pela Secretaria de Educação do Estado desde 1996, tem como um de seus principais objetivos, declarado, (re)orientar os programas educacionais. Nessa perspectiva, tal avaliação teria potencial para revelar as pertinências, qualidades e problemas dos programas implementados na rede estadual de educação.

A trajetória do Saresp, durante esses 19 anos de aplicação de avaliações e utilização de resultados, tem demonstrado, contudo, pouca, ou nenhuma, capacidade de se traduzir em propostas que garantissem maior sucesso dos programas e, conseqüentemente, promovessem a melhoria da qualidade do ensino público paulista, ao menos no que se refere ao desempenho dos estudantes, que é o foco do Saresp.

Nessa perspectiva, o que se observa, marcadamente, ao longo desses 19 anos, é o uso do *prêmio/castigo*, traduzido pelo sistema de *Bônus pelo Mérito*, o qual bonifica as escolas e os respectivos docentes cujos estudantes apresentam melhores desempenhos. Tudo isso; numa flagrante tendência de desresponsabilização do Estado pelos resultados dos rendimentos escolares e de atribuição exclusiva da responsabilidade de resultados negativos ou estagnados às instituições de ensino – leia-se diretores e coordenação pedagógica – e aos docentes.

Em divulgação dos resultados das avaliações aplicadas pelo Saresp, em 2014, o governo do Estado de São Paulo, por meio de página criada no site da Secretaria de Educação do Estado (SEE) afirmou a melhora no desempenho dos estudantes da educação básica nas diferentes etapas de ensino – séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Esse trabalho desenvolveu uma análise longitudinal das avaliações, no período compreendido entre 2008 e 2014. Buscou-se examinar, a partir do desempenho acadêmico, registrado pelo Saresp, as variações de rendimento dos estudantes apresentadas pelos resultados.

A escolha do intervalo compreendido entre 2008 e 2014 deveu-se ao fato de em 2007 ter ocorrido, por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma mudança no modo de organização e tratamento dos dados referentes às avaliações aplicadas pelo Saresp.

As mudanças instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), nos anos de 2007 e 2008, foram forjadas no interior do programa São Paulo Faz Escola. Nesse sentido, o Saresp passa a adotar em suas avaliações a mesma escala de proficiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica,

o Saeb, tornando possível a comparação longitudinal, não somente do sistema estadual de avaliação, mas também dele com o sistema nacional. Entretanto, tais alterações tornaram inviável a comparação entre as atuais avaliações e aquelas anteriores ao ano de 2008.

Importante destacar que o Programa São Paulo Faz Escola teve como carro chefe a instituição de uma nova proposta curricular destinada às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio, em curso até os dias atuais na rede estadual paulista. Essa proposta unificou os currículos dessas etapas de ensino, por meio da distribuição de material didático (apostilas, denominadas *cadernos*, pela SEESP) uniformizado aos alunos e professores.

A SEESP alegou ter nos dados do Saresp um dos principais instrumentos orientadores da necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular para a rede estadual de ensino.

Os dados levantados para análise das avaliações do Saresp são referentes aos desempenhos dos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O recorte coincide com as séries e disciplinas avaliadas em todos os anos do intervalo.

A análise desenvolvida a partir dos dados coletados demonstrou certa estagnação no desempenho dos estudantes desde 2008, período de implantação da atual proposta curricular, a qual, embora tenha sofrido alguns ajustes, em essência permanece até os dias atuais.

A preocupação desta pesquisa está em demonstrar, de um lado, algumas inconsistências, promovidas pelo tratamento dos dados, a fim de alardear de modo apressado os resultados *positivos* das avaliações do ano de 2014. Nota-se a ausência de uma análise de longo prazo, bem como o descuido na apreciação do curto prazo. De outro lado, buscou-se evidenciar as dificuldades do Saresp, nos moldes como vem sendo implementado, em se configurar como sistema de orientação dos programas instituídos pela educação básica do Estado de São Paulo.

2 Orientação teórica e metodologia

A argumentação apresentada pautou-se pela análise documental, orientada pela literatura que versa sobre a compreensão dos sistemas de avaliação externa e suas consequências para a educação básica pública no Brasil em geral e no Estado de São Paulo, em particular.

Procedeu-se ao levantamento da documentação pertinente e tabulação dos resultados das avaliações do Saresp no período compreendido aos anos de 2008 a 2014. A partir da tabulação e à luz da literatura que discute a temática foi

desenvolvida uma análise, voltada para a compreensão dos avanços, retrocessos e permanências de desempenhos revelados pelas avaliações, bem como para a apreensão das potencialidades e concretizações desse instrumento de avaliação como orientador de programas implementados pela SEESP.

A implementação e utilização mais efetiva de avaliações externas para o monitoramento da educação no Brasil data da década de 1990 (FRANCO, 2001), quando, além da União, diversos estados instituíram sistemas de avaliação do rendimento dos estudantes. Essa prática acompanhou uma tendência mundial em procurar apreender a qualidade da educação, com base no desempenho dos estudantes e tendo como foco a eficiência das instituições públicas de ensino. Nesse sentido, observa-se na instituição dos sistemas de avaliação, não somente no Brasil, mas em diversos países do globo, a orientação por uma racionalidade mercadológica. Conforme afirma Marta Elena Costa:

La *medición de la calidad* en educación surgió, como es sabido, en relación con un modelo de eficiencia económica. La ‘calidad’ de los sistemas educativos y de los procesos que tienen lugar en ellos es vista en términos de eficiencia. Los modelos evaluativos se nutren de una racionalidad propia del modo de producción industrial. (COSTA, 1996, p.81, grifos da autora).

Essa relação entre a avaliação externa e o modelo de eficiência econômica, especialmente a partir de 2007, tem se traduzido, na educação pública do Estado de São Paulo, num processo de centralização do poder. Nota-se, por parte da Secretaria, uma preocupação excessiva com o controle dos processos de ensino-aprendizagem, motivada pela crença de que esse controle possa se traduzir em melhoria do desempenho – produtividade – dos estudantes, ou seja, pela lógica da racionalidade produtiva.

Esse estreitamento do controle pode ser demonstrado, principalmente, pela adoção de uma proposta curricular centralizada, a partir de 2008, bem como pelo programa de *avaliação da aprendizagem em processo*, implementado pela SEESP a partir de 2012. Enquanto a proposta curricular controla as atividades cotidianas de professores e alunos, por meio da definição de conteúdos e processos, as *avaliações da aprendizagem em processo* vão além do Saesp, atuando no controle do processo da avaliação *formativa* praticado pela escola. No que se refere aos contornos da proposta curricular, retomaremos mais adiante. Em relação à *avaliação da aprendizagem em processo*, cumpre destacar o declarado pela própria SEESP em sua página da internet:

O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes. Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, *os educadores recebem o manual Comentários e Recomendações Pedagógicas, desenvolvido por especialistas da Pasta*, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade. (SÃO PAULO, 2015a, grifo nosso).

O trecho em destaque permite observar que numa opção que tem sintonia com a lógica da eficiência econômica a Secretaria decide pautar-se por um modelo de planejamento e implementação de políticas, no qual, supostamente, “[...] o processo pode ser controlado de cima para baixo (*top down*), ou seja, as decisões são tomadas por autoridades que [...] decidem o que e como serão implementadas as políticas públicas” (OLIVEIRA, 2006, p. 278), uma vez que as definições sobre o instrumento de avaliação, a análise dos resultados e os procedimentos pedagógicos estão preestabelecidos por atores técnicos, totalmente fora do contexto da instituição na qual serão concretizados, num flagrante controle e centralização de poder. Essa dinâmica apresenta uma diretriz na qual:

[...] a tecnicidade do planejamento e da gestão assume o sentido de um fim em si mesmo, e suas tecnologias não são mais meios de realizar o político no técnico-científico. Mesmo formas não tão normativas ou clássicas de planejar não estarão fora deste risco, que é o da valorização primeira de sua própria tecnicidade, ao invés dos princípios ético-políticos a que veio servir de saber operante. (OLIVEIRA, 2006, p. 278).

Nessa perspectiva de planejamento e implementação de políticas educacionais, as avaliações aplicadas por esses sistemas, dentre eles o Saresp, são muitas vezes artificiais e divergentes das questões colocadas no cotidiano escolar. Embora essas avaliações se configurem como uma ferramenta informativa da realidade educacional, faz-se necessário investir no aprimoramento desse sistema por meio da aplicação de estratégias de avaliação mais vinculadas às atividades de sala de aula, buscando uma maior aproximação em relação à produção e utilização dos conhecimentos avaliados, sob pena de se ter uma avaliação que não produza

efeito algum para a melhoria da qualidade do serviço oferecido (COSTA, 1996). Esse investimento tem de caminhar no sentido da maior participação dos atores envolvidos, num processo de negociação, característico da própria avaliação da educação, na busca por uma apreensão mais complexa da realidade (DIAS SOBRINHO, 2003). Tais mudanças, fundamentais para o aprimoramento desses sistemas de avaliação, são incompatíveis com o planejamento *de cima para baixo* e com a lógica da eficiência econômica.

Ainda nessa perspectiva, cumpre destacar que a matriz do instrumento de avaliação utilizada pelo Saresp, assim como pela maioria desses sistemas, ao privilegiar questões fechadas, concentra-se na verificação de conhecimentos objetivos, passíveis de ser quantificados, desconsiderando a dimensão social e mesmo didático-pedagógica inerente à produção do conhecimento, as quais são caracterizadas por uma razão plural e dialógica (SOUSA, 2009). Perde-se aqui a capacidade de apreensão de variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem, as quais poderiam fornecer indícios de como e porque a apropriação do conhecimento ocorreu ou não.

Em suma, esses sistemas de avaliação (AFONSO, 2000) carecem de instrumentos mais complexos que promovam a apreensão de ao menos três dimensões: a da apropriação do conhecimento; a didático-pedagógica e a democrática. Para atender a essas dimensões, cumpre verificar, além do desempenho dos estudantes, a formação dos professores, as condições de profissionalização e formação docente, a estrutura física das instituições – incluindo as condições do prédio, os materiais e recursos didáticos, o acesso às tecnologias – e, finalmente, a gestão e suas condições de democratização da educação, como bem comum e de uma dimensão de controle exercido pela sociedade civil do serviço público prestado.

Apesar dos limites ora apontados, os sistemas de avaliação da educação implementados em nosso país têm contribuído para a verificação das distâncias existentes entre o conjunto de conhecimentos dos quais se espera habilitar os estudantes ao final de uma determinada etapa de ensino e aqueles conhecimentos, de fato, apropriados por eles. Corrobora-se aqui com as palavras de Lüdke:

Cada escola precisa efetuar a sua própria avaliação, pois só ela conhece de fato as condições nas quais realiza seu trabalho, o que não exclui, ao contrário, a necessidade de se situar dentro da avaliação do sistema escolar, por sua vez muito necessária para saber a quantas andamos em relação ao que deve ser oferecido em termos de educação básica às nossas crianças. As duas óticas têm que se complementar: a do exame das escolas, em suas condições individuais, e a verificação de todo o sistema, com seus pontos altos e baixos,

para que possam ser tomadas as devidas providências. Assim serão contempladas as exigências básicas da avaliação em educação, de conhecer os pontos fracos da realidade, para poder atender às suas necessidades. (LÜDKE, 2001, p. 32).

A contribuição dessas avaliações na verificação dos avanços e permanências referentes à melhoria do desempenho dos estudantes será tão mais efetiva quanto maior for sua capacidade de aproximação com/da realidade, seu espectro de informações, ou seja, de dimensões abrangidas e, impreterivelmente, a preocupação de governos e gestores em se debruçar sobre os resultados dessas avaliações e procurar compreendê-los; para tomar decisões – elaborar projetos, implementar programas – com maior potencial para promover uma transformação positiva na educação básica pública.

A Resolução Nº 27, da SEESP, do ano de 1996, pela qual foi instituído o Saresp, justifica a necessidade de sua implementação a partir do seguinte argumento:

A Secretaria da Educação considerando: a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC; a imprescindibilidade de *recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo*; a importância de *subsidiar o processo de tomada de decisões* que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem *resultados imediatos para a tomada de decisões*, em seus níveis de atuação. (SÃO PAULO, 1996, grifo nosso).

Atualmente, passados 19 anos de sua implementação, as edições do Saresp continuam apresentando dificuldades em cumprir, boa parte, dessas atribuições, que ainda estão na ordem do dia.

Senão vejamos: no que se refere à capacidade do Saresp de *subsidiar processos de tomada de decisão*, a SEESP, especialmente na última década, tem procurado, no âmbito da macrogestão, envidar esforços na elaboração de propostas que se orientam, entre outros aspectos, pelos resultados do Saresp. Exemplo disso é a implementação da Proposta Curricular de 2008, já mencionada, a qual teve nos resultados apresentados por esse instrumento de avaliação um dos seus norteadores.

Contudo, a utilização do Saresp para orientar a proposta curricular pode ser um exemplo da simplificação, pelo governo, acerca das complexas questões que envolvem a educação básica paulista. Isso porque, de um lado, a própria idealizadora da proposta – Maria Inês Fini – afirmou em publicação sobre o tema que a proposta curricular do Estado de São Paulo busca recuperar o desempenho deficitário dos alunos da rede nas avaliações externas: Saresp, Saeb e Enem (FINI, 2008). De outro lado, é ilustrativa a afirmação de Fini e da Secretária da Educação na época da instituição da proposta curricular, Maria Helena Guimarães de Castro:

Os resultados do SARESP 2005 apontavam para a necessidade de imediata intervenção junto à rede estadual com programas especiais de apoio a professores e alunos para prover a reposição de estruturas fundamentais da Língua Portuguesa e da Matemática, que são requisitos para o sucesso dos alunos em qualquer projeto de ensino. Para este fim, estruturou-se um período inicial de recuperação intensiva de 42 dias, já articulado aos princípios da nova proposta curricular, com ênfase na recuperação (reposição) de estruturas linguísticas e lógico matemáticas. Foi elaborado para 2008, amplo material de apoio, na forma de jornal para os alunos e de revistas para os professores, bem articulados entre si e com indicações claras das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada série escolar, nas áreas de recuperação de Matemática e da Língua Portuguesa, mas no contexto das demais disciplinas do currículo. [...] A articulação deste currículo com o novo desenho da avaliação SARESP permitirá que se tenha mais transparência na avaliação, uma vez que se declara com clareza, para toda a comunidade escolar e para a sociedade, as referências curriculares da avaliação. (CASTRO; FINI; 2008).

As afirmações de Fini e Castro permitem retomar aqui, no caso específico do Estado de São Paulo, a preocupação das consequências da utilização de um sistema de avaliação reduzido à verificação do desempenho, o qual desconsidera as outras dimensões que compõem uma avaliação da qualidade da educação, quais sejam, a didático-pedagógica e a democrática, já mencionadas nas linhas anteriores.

Nesse sentido, a declaração de Fini evidencia o foco da proposta curricular nas avaliações externas, enquanto a fala de Castro revela a consequência desse foco, ou seja, que o grande problema da educação básica é o trabalho na sala de aula, traduzido pela ação deficitária do professor e a solução é a elaboração

de um receituário de conteúdos, competências e habilidades a ser seguido pelos docentes.

Enfim, ao desconsiderar aquelas dimensões, perde-se o potencial de aproximação da complexidade da realidade educacional, investindo na idealização de programas que atacam os efeitos, mas não têm clareza das reais causas, uma vez que elas não foram sistematicamente levantadas.

Ou seja, é possível afirmar que ao elaborar um programa ou uma proposta que toma por base orientadora as avaliações externas em geral e o Saresp, em particular, promove-se um parâmetro restritivo da educação e de seus problemas, bem como dos limites impostos pela estrutura organizacional e disponibilidade material do sistema de ensino.

Tal caráter restritivo incorre ainda no equívoco de desconsiderar as características específicas das instituições escolares, das ações nelas em curso, de sua cultura organizacional, da influência exercida por sua territorialidade, uma vez que estamos falando de uma rede que apresenta grande diversidade espacial.

Algumas dessas observações foram feitas por David (2010), em sua tese de Livre Docência, versando sobre a instituição de proposta curricular, de 2008, do Estado de São Paulo:

[...] a implantação da proposta, de maneira integral para todas as séries, arvorou-se de marco zero; não levou em conta o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos professores e a própria condição do aluno naquele momento. Se para a 5ª série foi um começar, para as outras, um eterno recomeçar numa total desconexão com o ritmo e com a organização do currículo então em curso. O leitmotiv do processo tem leitura fácil na preocupação dos gestores, com o desempenho dos alunos no SARESP; preocupação esta mobilizada pelos resultados. [...]. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008 visa, sobretudo, garantir que a escola cumpra com o compromisso do bom desempenho dos alunos na prova do SARESP e, na mesma propositura, possa atingir as metas a ela indicadas pelo IDESP, política que se legitima na pedagogia do prêmio e do castigo pelo bônus merecimento 194 que envolve todos os profissionais da educação. Neste terreno, a competitividade tem primazia e a semente democrática da educação está condenada a não germinar, conseqüentemente a perecer, recuperando, assim o eterno recomeçar que, de longuíssima data, tem orquestrado a sinfonia das políticas educacionais brasileiras. (DAVID, 2010, p. 173).

Em relação à capacidade do Saresp em *informar a sociedade* sobre a qualidade da educação oferecida pela rede estadual de ensino, as informações acerca dos resultados das avaliações aplicadas por esse sistema têm sido amplamente divulgadas. Entretanto, a divulgação dos resultados, referente à edição de 2014, objeto mais específico dessa investigação, demonstra pouco rigor de análise e, ainda, um forte investimento na publicidade do governo. A ampla divulgação promovida pela SEESP sobre a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual em 2014 estabeleceu uma comparação pura e simples com o ano de 2013, desconsiderando a necessidade de promoção de uma análise longitudinal para se confirmar uma trajetória crescente de resultados.

Importante destacar que não se verificou nos anos de queda, ou estagnação, de rendimento o mesmo empenho do governo em fazer declarações públicas na mídia sobre o significado dos resultados. Na edição de 2014, ao contrário, a divulgação ganhou uma página específica no site da SEESP, além da já destinada ao Saresp.

Tais afirmações nos remetem à preocupação com o *padrão de qualidade*, no Saresp, a qual se encontra extremamente reduzida aos resultados do desempenho acadêmico dos alunos. Contudo, não retomaremos a discussão sobre os limites desse modelo de avaliação nas próximas linhas. Consciente das limitações dos dados revelados por esse instrumento, o ponto aqui será a verificação da melhoria dos resultados no intervalo proposto (2008-2014).

3 Resultados e discussão

Retomemos o conceito de que o Saresp, assim como qualquer avaliação educacional, não tem significado em si mesmo, visto que sua definição adquire sentido por meio dos valores, da visão de mundo e dos paradigmas adotados por seus idealizadores e executores, além de os interesses envolvidos. Desse modo, o entendimento dessa avaliação é sustentado pelas referências filosóficas, científicas e políticas envolvidas, as quais possibilitam a compreensão do tipo de preocupação – formação, eficiência, custo/benefício, competitividade, responsabilização e/ou tantas outras – predominante em seu interior.

Tem-se que o Saresp configura-se como um sistema de avaliação que possui potencial para, como afirma Lüdke (2001), revelar os avanços, permanências e a distância entre os conhecimentos básicos que devem ser colocados a serviço dos estudantes da educação básica e aqueles efetivamente concretizados na forma de aprendizagem por esses estudantes.

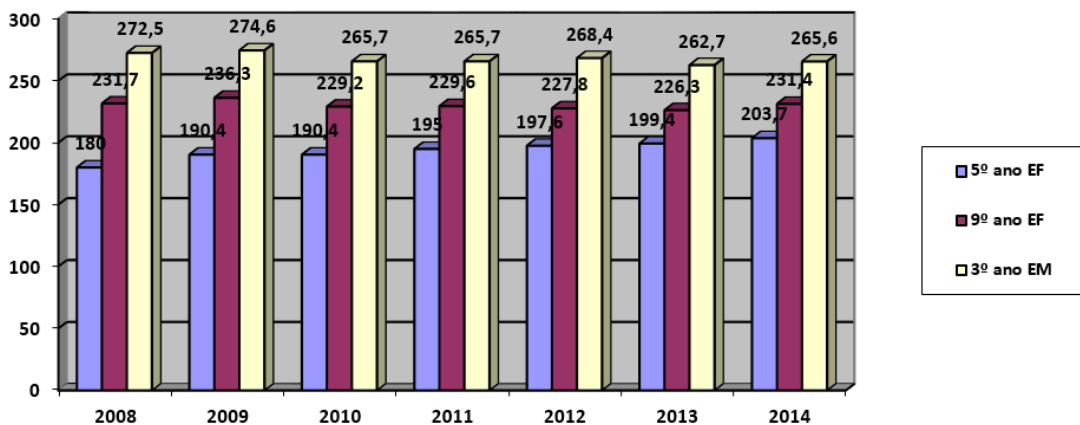
A SEESP tem declarado e afirmado, ao longo dos anos de implementação desse sistema de avaliação, que um dos objetivos principais do Saresp é orientar a

definição e o planejamento dos programas educacionais da rede estadual, visando à melhoria da educação oferecida, conforme já se observou nas linhas anteriores.

Nessa perspectiva, cumpre observar que as declarações oficiais feitas acerca dos resultados das avaliações aplicadas em 2014 evidenciam um discurso mais voltado para a revelação e exaltação de dados positivos (mesmo que falaciosos), que para a prestação de contas à sociedade sobre os resultados dessa *busca pela melhoria da qualidade da educação*.

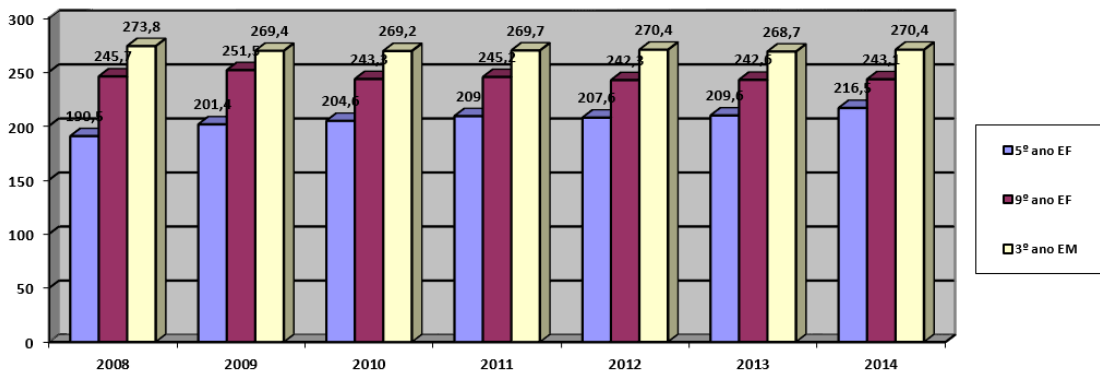
Por outro lado, fazer avançar o quadro revelado pelo Saresp depende em geral do uso que se faz dos resultados fornecidos pelas avaliações. Esse parece ser o grande problema quando analisamos os dados dessa avaliação numa apreciação longitudinal. A análise revela que as ações adotadas – ou seja, os efeitos promovidos – a partir dos resultados do Saresp não têm conferido sucesso em melhorar o precário desempenho da educação básica oferecida pelo Estado de São Paulo. O levantamento e a observação dos dados são reveladores. Senão vejamos:

Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa aplicadas pelo Saresp entre os anos de 2009 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de: São Paulo: SEESP/Saresp (2002)
Anos: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014

Gráfico 2 - Desempenho dos estudantes nas avaliações de Matemática aplicadas pelo Saresp entre os anos de 2009 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de: São Paulo: SEESP/Saresp (2002).
Anos: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014

Os gráficos 1 e 2 revelam que de modo geral, e com exceção dos resultados referentes ao 5º ano do EF, há uma estagnação no desempenho dos estudantes no intervalo entre 2008 e 2014. Ou seja, o rendimento desses estudantes, quer seja na disciplina de Língua Portuguesa, quer seja em Matemática não sofreu retrocessos e tão pouco avanços significativos.

Cumprir lembrar que essas duas disciplinas têm merecido destaque não somente nas avaliações, como também nas ações da SEESP. Exemplo disso é a ênfase dada à competência leitora e às atividades que envolvem raciocínio lógico matemático nas diferentes disciplinas do currículo. Para além dos cadernos do aluno, essa ênfase pode ser constatada ao acessar o currículo na página da Secretaria, em que os resultados referentes aos recursos digitais disponibilizados são o dobro para essas disciplinas em relação àqueles encontrados nas demais (SÃO PAULO, 2015b).

Nessa perspectiva, verifica-se, ainda, que após sete anos de implementação da proposta curricular destinada aos alunos das séries finais do ensino fundamental e aos do ensino médio, pouco ou nenhum avanço foi promovido no rendimento acadêmico dos estudantes, mesmo em uma avaliação restrita aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

A verificação dos dados do gráfico 1 demonstra um crescente e inegável avanço promovido no desempenho dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa, o qual saltou de 180, em 2008, para 203,7, em 2014, um crescimento de 23,7 pontos, sem oscilar para baixo em nenhum dos anos do intervalo.

Por outro lado, ainda no gráfico 1, é flagrante a estagnação do rendimento dos alunos do 9º ano, demonstrando pelas ínfimas oscilações de desempenho no intervalo temporal pouco, ou nenhum, sucesso das medidas voltadas para a melhoria do ensino oferecido, implementadas ao longo desses anos. Isso porque, em 2008, o desempenho desses estudantes em Língua Portuguesa era de 231,7 e, em 2014, era praticamente o mesmo, registrando 231,4, tendo ainda oscilado mais em queda que em avanço no período compreendido pelo gráfico.

Em relação ao ensino médio a situação se torna mais preocupante, uma vez que evidencia uma variação para baixo do rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa. Observa-se que em 2008 a média dos alunos do 3º ano, dessa etapa de ensino, era de 272,5, caindo para 265,6 em 2014, uma queda de 7 pontos no intervalo, apresentando, ainda, uma oscilação entre quedas e pequenas recuperações no decurso desse espaço temporal. Nesse sentido, as diferentes ações promovidas pela SEESP ao longo dos últimos sete anos, além de não promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, intensificou sua defasagem.

Os dados do gráfico 2 revelam situação semelhante à verificada no gráfico 1. Nesse sentido, a observação dos resultados dos desempenhos, no componente curricular de Matemática, dos estudantes do 5º ano, apresenta avanço constante – ano a ano – da média de rendimento, a qual saltou de 190,5, em 2008, para 216,5, em 2014, um significativo crescimento de 26 pontos.

No que se refere aos dados do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, o gráfico 2 evidencia, mais uma vez, agora em relação à disciplina de Matemática, uma estagnação no desempenho dos estudantes, a qual apresenta uma certa tendência negativa. Isso porque enquanto a média do rendimento dos alunos do 9º ano, em 2008, era de 245,7, no ano de 2014 a média estava em 243,1, apresentando uma queda de 2,6 pontos; a mesma tendência é observada no ensino médio, o qual apresentou, em 2008, uma média de 273,8 e em 2014 de 270,4, atestando uma defasagem de 3,4 pontos.

Cumprir notar que exames nos moldes do Saresp têm margem de erro em torno de 3 e 4 pontos. Ou seja, as oscilações apresentadas no componente curricular de Matemática para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio encerram pouco ou nenhum significado, reforçando a ideia de estagnação no rendimento dos estudantes.

Em suma, a análise do recorte temporal dos resultados das avaliações do Saresp demonstra a estagnação do processo de ensino, prevalecendo uma tendência negativa nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nas séries iniciais do ensino fundamental observa-se um crescimento constante nos resultados, digno mesmo de comemoração, não fosse a forte tendência de

municipalização dessa etapa de ensino ao longo das últimas décadas. Desse modo, a rede estadual responde cada vez menos por essa etapa de ensino.

Esses números, bem como a divulgação, pela SEESP, dos dados das avaliações do Saresp-2014 como representativos de um avanço no desempenho, levam a crer que: a melhoria da formação dos sujeitos, a avaliação e o aprimoramento dos programas educacionais e a busca pela eficácia na prestação desse serviço não se encontram entre os principais usos que se faz desse sistema de avaliação, apesar de serem apontadas nos documentos oficiais como tal. A ausência dessas preocupações e o empenho em responsabilizar instituições de ensino e docentes pelos resultados da educação ficam evidenciados na afirmação de Sousa:

Com variações metodológicas relativas aos instrumentos de coleta de dados, à aplicação das provas e à definição das séries a serem avaliadas, o Saresp manteve-se como mecanismo de informação sobre o desempenho dos estudantes. [...] quase como um caminho natural, os resultados do Saresp são fonte de informação para a tomada de decisão relativa à remuneração por desempenho para os profissionais das escolas. (SOUSA, 2010, p. 58).

A análise desenvolvida por esta pesquisa deixa transparecer, ainda, uma preocupação do Governo e da SEESP mais direcionada ao *marketing* político (na ausência de melhor expressão) do que às questões político-sociais que deveriam ser priorizadas no interior de um processo de avaliação de sistemas. Exemplo disso são as divulgações referentes aos resultados das avaliações de 2014, as quais se revelam propagandistas, tendo utilidade duvidosa para o encaminhamento de propostas que sejam capazes de impulsionar a reflexão, o planejamento e a organização e adequação de programas destinados a promover a melhoria da educação básica pública oferecida pelo Estado de São Paulo.

Considerações finais

Embora acreditemos na importância da avaliação educacional, como avaliação de sistema, a qual pode ser capaz de orientar os rumos das políticas e programas em direção à melhoria da qualidade, é tarefa quase impraticável defender os usos das avaliações externas praticados nas últimas décadas pela SEESP.

Essas avaliações, além de todas as fragilidades próprias de um modelo padronizado, baseado principalmente em questões objetivas, o qual valoriza o desempenho em detrimento de outros aspectos – tais como estrutura, processo

pedagógico, nível de autonomia e democratização, ainda têm sido utilizadas por seus idealizadores para a prática de diferentes ações, em sua maioria, alheias a uma preocupação realmente voltada para a melhoria da qualidade desse serviço público social, que é a educação.

Tais práticas demonstram, na maioria das vezes, funcionar, principalmente, como mais um meio de eximir o Estado de sua responsabilidade com a promoção da qualidade na oferta desse serviço, manter as péssimas condições de trabalho e justificar os baixos salários dos profissionais da educação.

Faz-se necessário; repensar e reorientar a avaliação dessa política pública, uma vez que se trata de questão complexa, a qual só poderá ser enfrentada a partir da participação, da negociação e da assunção de responsabilidade por todos os atores envolvidos, quais sejam: governantes, gestores, professores, profissionais da educação em geral e sociedade civil.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Maria Elena. Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la Consideración de la Calidad em Educación y su evaluación. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Evaluación de la calidad de la educación, Madri, n. 10. abr. 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; FINI, Maria Inês. Uma renovação curricular muito além do currículo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v. 3, nº 5, 2008.

DAVID, C. M. **Currículo de história**: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo/2008. 2010. (Tese de Livre Docência em Educação e Sociedade) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2010.

DIAS SOBRINHO, José, **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Creso, (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FINI, Maria Inês. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. In: Encontro de dirigentes regionais, supervisores de ensino e diretores de escola

– COGSP, janeiro de 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres_PropCurricular_SupDiretores_230108_COGSPCEI_Completa2.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso, (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO, (Estado). SEESP/Saresp: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP**. Consulta aos resultados desde 2002: Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>>. Acesso em: 28/2017.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo**: recursos digitais articulados com o currículo do estado de São Paulo, 2015a. Disponível em: <<http://curriculumais.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 3 set.2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretária de Educação. **Avaliação de Aprendizagem em Processo**, 2015b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem/>> Acesso em: 12 mar. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº27 de 29/03/1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 1996. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm>. Acesso em: 14 abr. 2004.

SOUSA, Sandra Zakia L.; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, Dossiê Educação, p. 53-59, jan. 2010.

_____. Avaliação e Gestão da Educação Básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Avaliação e carreira do magistério: avaliar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2; n. 2-3. p. 81-93. jan./dez. 2008.

Recebimento em: 06/09/2015.

Aceite em: 06/05/2016.

Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social

Extension of school functions and the redefinition of school knowledge: implications of the social educationalization

Kamila LOCKMANN¹
Clarice Salette TRAVERSINI²

Resumo

Este texto discute o papel da escola pública na contemporaneidade por meio da análise de documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas variados e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e diretores de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Entre os achados, atualmente visualiza-se um movimento de alargamento das funções da instituição escolar, que tem produzido uma reconfiguração daquilo que até então era compreendido como conhecimento escolar. Compreende-se que esses dois processos – o alargamento das funções da escola e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares – encontram-se imbricados em um movimento mais amplo denominado *educacionalização do social*.

Palavras-chave: Alargamento das Funções da Escola. Reconfiguração do Conhecimento Escolar. Educacionalização do Social.

Abstract

This paper discusses the role of public schools in contemporary, analyzing official documents that legislate about different policies and programs; and semi-structured interviews with teachers and principals in public schools the metropolitan region of Porto Alegre. Among the results, declare that currently visualize a movement of extension of those functions assigned to schools. That movement has produced a reconfiguration of what has been understood until now as school knowledge. Understand that these two processes – the extension of school functions and a contemporary redefinition of school knowledge - are interwoven into a larger movement that some authors have called the social educationalization.

Keywords: Extending School Functions. Redefining School Knowledge. Social Educationalization.

1 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu/FURG) – Gestão 2017-2019. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/Cnpq). End. Profissional: Av. Itália, Km 8. Cep: 96203-900, RS–Brasil. Tel.: (53)32935063. Email: <kamila.furg@gmail.com>.

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/Cnpq). End. Profissional: Av. Paulo Gama, s/n prédio 12201, Cep: 90350-070 - Porto Alegre, RS–Brasil. Tel.: (51) 33163267. Email: <clarice.traversini@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 817-835	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Este texto apresenta resultados de duas investigações que analisam o papel que a escola pública vem assumindo na contemporaneidade, em meio a uma proliferação de políticas e programas de inclusão escolar e social. Tais pesquisas analisaram um conjunto de documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas variados e realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e diretores de escolas públicas. Entre os achados, anunciamos que atualmente vivemos um movimento expansionista da escola contemporânea, consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar. Argumentamos, ao longo do texto, que esse alargamento das funções da escola tem produzido uma reconfiguração daquilo que até então era compreendido como conhecimento escolar. Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Compreendemos que esses dois processos – o alargamento das funções da escola e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares – encontram-se imbricados em um movimento mais amplo que alguns autores têm chamado de *educacionalização do social* (LOCKMANN, 2013; NOGUEIRA, 2011; SMEYERS; DEPAEPE, 2008). Tal fenômeno pode ser definido como uma convocação incessante ao campo da Educação como a solução para uma variedade de problemas sociais. Temos uma espécie de obsessão contemporânea pela Educação.

Para fins de organização do artigo apresentaremos, primeiramente, as discussões referentes ao alargamento das funções da escola e à redefinição dos conhecimentos escolares, para, posteriormente, discutir como esses dois processos que ocorrem no interior da escola apresentam uma relação de imanência com o fenômeno da educacionalização do social. Ou seja, ao mesmo tempo esses processos produzem e são produzidos por tal fenômeno. Para tanto, nos apoiamos nas discussões que são desenvolvidas por Nóvoa (2009), Gadelha (2009), Nogueira-Ramirez (2011), Popkewitz (2001), entre outros.

1 O Alargamento das funções da escola na Contemporaneidade

Autores brasileiros, como Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013), Kamila Lockmann (2013), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007), vêm analisando e discutindo sobre o processo de ampliação das funções da escola no contexto contemporâneo. Gadelha (2009), por exemplo, lembra que a educação e a escola

têm sido frequentemente acionadas como elementos complementares e até mesmo essenciais para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam as mais diversas dimensões da vida humana.

Essa multiplicidade de funções atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de *transbordamento da escola*. Segundo o autor, a “[...] escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p. 50). Para ele, esse transbordamento da escola estaria associado à imagem dessa instituição como regeneradora, salvadora e reparadora da sociedade. Ele diz:

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as ‘deficiências da sociedade’, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. (NÓVOA, 2009, p. 60, grifos do autor).

São justamente esses aspectos que ficam evidenciados quando os diretores das escolas públicas descrevem suas atribuições e os projetos desenvolvidos pela instituição escolar. Eles deixam claro o quanto a escola extrapola, em muito, sua dimensão pedagógica. Diante dos excertos retirados das entrevistas, é preciso destacar que as questões aqui apresentadas não se vinculam a uma vontade autônoma deste ou daquele diretor, mas a sujeitos que se encontram imbricados (e, portanto, subjetivados) por uma racionalidade política atual que, cada vez mais, utiliza a escola como mecanismo chave para o governo da população.

A escola vem numa caminhada onde a participação dos alunos já acontece em várias atividades escolares, como: Bolsa Família, Saúde Bucal-Escovação orientada, Programa de atendimento psicológico e de saúde, Orientação de Nutrição na escola, Atendimento Sala Multifuncional. Todos esses programas estão associados a uma prática governamental Municipal e Federal, como medida para que a população educacional seja promovida aos serviços públicos de educação, saúde e assistência social (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

As crianças dos 5.ºs e 6.ºs anos são pesadas e medidas. Após avaliação pelas estagiárias de nutrição, elas divulgam o resultado da pesquisa e a escola deverá orientar as famílias se houver crianças obesas ou crianças com defasagem no peso. Caso necessário, a Orientadora da escola deverá buscar apoio na Secretaria da Saúde e SMED (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Faz algum tempo, desde 2010 mais ou menos, que estamos oferecendo, além da merenda no meio do turno, almoço na escola tanto para os alunos da manhã, quanto da tarde. Fica uma equipe de profissionais ao meio-dia para atender esses alunos. Então, a escola está oferecendo três refeições, vamos dizer assim. Os alunos chegam à escola de manhã e recebem o café (leite com cuca, normalmente), depois no meio da manhã eles têm o lanche que a escola oferece e depois no final da manhã a escola serve o almoço. Para os da tarde, a mesma coisa, mas eles almoçam antes da aula. Para a nossa comunidade isso é muito importante, pois nem todos têm almoço em casa (Diretor D, Município 1, 02 de abril de 2013).

Uma vez por semana as crianças dos 1.os anos até os 4.os anos fazem escovação orientada por um dentista e bochechos com flúor. O registro/controlado dos bochechos realizados será entregue mensalmente para a Secretaria de Educação-SMED (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Há o projeto sobre o Meio Ambiente, em que as atividades ocorrem no turno da aula para crianças da Faixa Etária dos 5 anos, 1º aos 4º anos. São realizadas atividades de consciência e de preservação do nosso ambiente: escola, casa, comunidade, praças e de todo o nosso planeta. Neste ano de 2013, já ocorreram mostras de trabalhos e de apresentações artísticas sobre esse tema. (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

O Programa Escola Aberta ocorre nos finais de semana (sábados), manhã e tarde, com a participação da comunidade do bairro onde a escola está inserida. A escola, através do seu gestor e da representação de pais, escolhe as oficinas do final de semana, de acordo com o interesse da comunidade. Esse projeto é financiado pelo Governo Federal. As oficinas que ocorrem no final de semana são: Esporte (Futebol e Recreação), Capoeira, Informática, Cinema e Historinhas infantis (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

As Crianças participam das diversas oficinas do Projeto Mais Educação: Letramento, Judô, Capoeira, Educação para a PAZ, Banda, Dança e Recreação. Essas oficinas são oferecidas em turno contrário, com três horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Como podemos identificar pelos relatos e descrições ora transcritas, os diretores das escolas públicas se veem enredados por uma série de atribuições que extrapolam não apenas o âmbito pedagógico da sua atuação, como também os limites da própria instituição escolar e o tempo dedicado até então às atividades

educativas. Hodgson (2008, p. 15) reconhece que a “[...] introdução de medidas educativas em resposta a problemas sociais extrapola o limite e o domínio da instituição escolar.” Por um lado, por mais que as tarefas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, no interior da escola, a solução para os problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que estão além das possibilidades da escola. Por outro lado, há que se considerar que as ações dos programas estão ensinando modos de ser sujeito na escola e fora dela.

Além disso, outro aspecto a considerar se refere à ampliação do tempo da jornada escolar, pois apenas quatro horas diárias parecem insuficientes para abarcar a imensidão de tarefas atribuídas à escola. Não é a toa que o tempo de permanência da criança dentro da escola precisa ser ampliado, afinal, com tantas tarefas e atividades, só nos resta falar em Educação Integral, Mais Educação, Ensino Fundamental de noveanos, Educação obrigatória a partir dos quatro anos de Idade, Escola Aberta aos finais de semana, projetos em turno contrário, entre tantas outras iniciativas que poderiam ser citadas aqui como exemplos, tanto do alargamento do tempo da jornada diária na escola, quanto do alargamento do tempo dedicado à vida escolar como um todo, que deve iniciar cada vez mais cedo e jamais terminar.

Essas constatações nos fazem perceber que a escola está se tornando mais flexível e abarcando uma variedade de funções. Entre essas funções encontramos a função de proteção, em geral voltada para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de pobreza ou em contextos nos quais a violência já é parte do cotidiano. A responsabilização pela oferta de experiências culturais e esportivas é outra função que tem sido atribuída à escola nos últimos tempos. Já não basta mais a escola oportunizar aos alunos a aquisição, apropriação, análise crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produção de novos saberes, agora ela precisa assumir algumas funções que anteriormente se acreditava ser da família. Na Contemporaneidade, a escola parece ser *elástica*, pois as mudanças que a sociedade propõe são passadas como sendo de responsabilidade dessa instituição, de modo que nela parece sempre caber mais um programa, mais um projeto.

Ao questionar e problematizar esse *caráter expansionista* da escola não estamos querendo dizer que a escola não deva atentar para questões sociais, pessoais, biológicas ou psicológicas das crianças e deixar de considerá-las em suas práticas cotidianas. Porém, um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem implicações diretas para a aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da escola. Esse entendimento faz com que, não só, professores, diretores e comunidade acreditem que tais

tarefas sejam mesmo responsabilidade da escola, como também secundariza sua função principal, qual seja: a produção de conhecimento escolar.

O alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação. Um desses pontos têm sido as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se por um lado as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade da escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem *fluir* no percurso escolar.

Uma das condições para o fluxo dos alunos ocorrer, limitando obstáculos como a reprovação ou a desistência da escola, tem sido o alargamento da compreensão de aprendizagem. Não somos contra a ressignificação do que se considera aprendizagem a partir dos processos de inclusão, de que cada aluno possa ser avaliado a partir das suas condições de aprender, entretanto, percebemos que está havendo uma banalização do que se considera aprender. Em especial, há compreensões equivocadas validando qualquer ação do aluno incluído como aprendizagem escolar. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro, banalizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar. Concordamos com Nóvoa (2009a, p. 3) quando ele alerta que “[...] não há inclusão sem aquisição de conhecimento.” O autor argumenta também que em muitos países está se configurando um dualismo: “As elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para as escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais” (NÓVOA, 2009a, p. 3).

Sem dúvida, é importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos, para posicioná-los em uma condição de alguém que aprende. Conhecer as possibilidades dos alunos com algum comprometimento cognitivo ou neurológico, ou mesmo apostar naqueles considerados *difíceis*, que em geral são infrequentes ou estão em conflito com a lei, potencializa as práticas pedagógicas. Para isso, novamente concordamos com Nóvoa, na medida em que argumenta: “Só conseguiremos integrar as crianças ‘difíceis’ se lhes fornecermos os instrumentos do pensamento e da cultura” (2009a, p.3, grifo do autor). Caso contrário, estamos produzindo inclusões excludentes. Diante disso é que argumentamos acerca da importância de repensarmos esses processos de atribuição de responsabilidades

diversas sobre a escola, analisando o que eles vêm produzindo na dinâmica escolar, na função principal da escola, assim como naquilo que entendemos por conhecimento escolar. É, justamente, sobre esse último aspecto que discutiremos na próxima seção.

2 A Reconfiguração dos conhecimentos escolares: implicações curriculares

Veiga-Neto (2008, p. 141) postula que

[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar [o currículo]: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação.

Entre esses elementos do currículo, focamos nossas análises naqueles que se referem aos conteúdos ou naquilo que podemos denominar *conhecimentos escolares*. Argumentamos que, a partir das práticas que desenvolvemos no interior das escolas atualmente, podemos perceber uma *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, reconfigurações, enfim, redefinições. Analisando as atividades e projetos desenvolvidos pelas escolas, parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade.

Muitos autores têm corroborado com essa discussão sobre a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Thomas Popkewitz (2001, p. 79) fala em uma “[...] alquimia das matérias escolares [...]”, salientando que os saberes disciplinares passam por uma espécie de alquimia e são reexaminados a partir das práticas de condução das condutas. Nas palavras do autor,

[...] a instrução envolve questões relativas às disposições, às atitudes e aos sentimentos das crianças [...]. A ênfase está no desenvolvimento de comportamentos sociais e atitudes psicológicas que não são encontrados no ambiente dos alunos fora da vida escolar. (POPKEWITZ, 2001, p. 79).

Com isso, é possível identificar que não há um desaparecimento dos conhecimentos escolares, mas que eles sofrem um processo de alquimia, de modificação e de redefinição, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Um exemplo citado pelo autor parece deixar claro essa alquimia do conhecimento disciplinar. Ele diz:

Há uma alquimia da matéria da física que a fragmenta, por exemplo, em categorias de ‘domínio do conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem corporativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças. (POPKEWITZ, 2001, p. 35, grifos do autor).

Dessa forma, podemos entender que, mesmo com a presença das *matérias escolares*, a condução das condutas dos sujeitos encontra-se sempre presente entre as preocupações centrais da escola, e mais, as próprias matérias escolares constituem-se em formas de governo desses sujeitos. Esse é um primeiro aspecto da *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Não se trata, diretamente, de uma modificação daquilo que é ensinado aos alunos na escola, mas do uso, digamos, da utilidade e da produtividade que aquele conhecimento escolar adquire, para a condução da conduta dos sujeitos. A fim de compreendermos melhor o que é dito, as reflexões de Bello e Traversini (2011) sobre a aprendizagem do saber estatístico podem ajudar. Analisando os Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, os autores alegam que o saber estatístico não é mero conteúdo escolar restrito aos processos de ensinar e aprender, mas uma tecnologia para a orientação das condutas, no quadro de uma racionalidade governamental contemporânea. Segundo os autores:

Os conteúdos aprendidos têm efeitos, e, na racionalidade neoliberal vigente, o pressuposto é que o aluno seja capaz de posicionar-se como um sujeito *produtivo*, a partir das diferentes situações relacionadas à sua vida. Por exemplo, ao se defrontar com estatísticas sobre acidentes de trânsito, de epidemias e de baixa escolaridade, entre outras, age sobre si, buscando evitar estar entre elas. Ao mesmo tempo, precisa aprender a conduzir-se, de modo a responsabilizar-se por si, investindo no seu autodesenvolvimento, dando atenção à sua saúde, promovendo sua própria qualidade de vida, integrando,

assim, as estatísticas consensualmente vistas como positivas, que propulsionam o desenvolvimento de uma população. (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 867).

Assim, percebemos que, ao aprender sobre as estatísticas, os sujeitos estão também aprendendo a conduzirem suas vidas de uma maneira que lhes permita ficar fora dos dados estatísticos indesejáveis. O mesmo movimento pode ser percebido nesta investigação, quando observamos a variedade de projetos desenvolvidos pela escola os quais abordam conteúdos vinculados a áreas específicas de conhecimento, tais como meio ambiente, alimentação saudável, saúde bucal, etc. Nesse primeiro aspecto do movimento de *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, percebemos que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como formas de condução de si e de regulação das ações produzidas pelos sujeitos. Quando se estuda sobre o meio ambiente, por exemplo, se aprende também a forma como cada sujeito deve agir para preservar o meio ambiente e garantir a sobrevivência de um mundo melhor para si e para as gerações futuras. Quando se estuda sobre alimentação, não se aprende apenas as propriedades dos alimentos ou em que parte da pirâmide alimentar eles se localizam, mas, com isso, aprende-se quais alimentos são mais saudáveis, que benefícios eles trazem à saúde dos sujeitos, o que devemos ingerir com frequência e o que devemos evitar para garantir uma vida mais salutar e prevenir a obesidade. Esses são alguns exemplos de práticas que encontramos nos projetos descritos pelos diretores participantes da pesquisa e que nos fazem inferir que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos que permitem aos sujeitos conduzirem suas próprias condutas. É, portanto, um governo que se dá pela aprendizagem dos conhecimentos escolares e que a utiliza como estratégia para o governo de si mesmo.

Ao lado disso, como sabemos, a escola não centra suas ações apenas nos conhecimentos escolares, mas as amplia para uma variedade de âmbitos da vida humana e incide sobre a existência mesmo de cada sujeito em particular. Para que isso se torne produtivo, ela desenvolve projetos que não têm como foco necessariamente alguma área ou matéria escolar, mas desenvolvem-se a partir de uma excessiva centralidade no indivíduo. Com isso, chama-se a atenção para a entrada, nos currículos escolares, de dimensões, podemos dizer, éticas, que envolvem as relações, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, entre outros. Tudo isso nos mostra que há uma ampliação na própria noção de aprendizagem na atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana.

Hoje os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição. (NÓVOA, 2009, p. 61).

Nesse ponto, chega-se ao segundo aspecto, relativo ao movimento da *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, o qual trata de inserir outras dimensões no próprio conceito de aprendizagem.

Dessa forma, no interior de um mesmo movimento — *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* — podemos visualizar dois aspectos: o primeiro, referente à forma como os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos para conduzir as condutas dos sujeitos e, mais especificamente, para que cada sujeito possa, a partir desse conhecimento, conduzir a si próprio. O segundo aspecto, ligado ao modo como os conteúdos psicológicos se incorporam aos conhecimentos disciplinares. Ainda que se ensine o Português, a Matemática, as Ciências Biológicas, a História, a Geografia, nos parece que esses conhecimentos formais se articulam, ligam-se ou incluem outras dimensões, tais como a organização das emoções e dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência referentes à saúde, à higiene, à nutrição, entre outros. Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Um não exclui o outro, mas o impregna, assumindo importância na escola, a ponto de pautarem o desenvolvimento de projetos e práticas específicas dentro das escolas. Isso pode ser evidenciado nos relatos dos diretores, quando descrevem práticas desenvolvidas pela escola que incluem seções de conversa em que se pode falar de si, elaborar conflitos e organizar emoções. Antes de apresentar os relatos dos diretores, é importante salientar que as atividades e técnicas desenvolvidas pela escola no âmbito da condução do si mesmo não se restringem apenas aos sujeitos escolares. Elas também pretendem estender suas ações sobre a comunidade da escola, sobre os familiares dos alunos, os quais passam também a ser alvo das ações educativas desenvolvidas pela escola que ensinam os sujeitos a se autogovernarem. Esses deslocamentos operados nas práticas educativas — que enfatizam a condução do si mesmo — podem ser observados em alguns relatos dos diretores quando descrevem alguns projetos desenvolvidos, seja pela escola, seja pelo Governo Municipal.

Há um projeto em que *os adolescentes da escola (6.ºs e 7.ºs Anos) são convidados a participar da Hora da Roda, atividades no turno de aula (um encontro semanal) com coordenação da orientadora da escola e estagiária em Psicologia. As atividades ocorrem de acordo com o interesse do grupo de alunos, buscando dar voz aos adolescentes, seus interesses, falar de si e se centrando no ponto de vista dos adolescentes da escola (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013, grifos nossos).*

Desde o ano passado, estamos propondo *Rodas de conversa para as famílias. A proposta é fazer momentos em que as famílias venham à escola tirar suas dúvidas sobre determinadas temáticas, num clima informal, mas que seja útil para a educação das crianças. Assuntos abordados: higiene, boa alimentação, vacinas, primeiros socorros, desenvolvimento saudável, o brincar em família, linguagem oral e vocabulário infantil, limites,...* Os profissionais convidados são: *pediatras, enfermeiros, psicomotricistas, fonoaudiólogos e psicólogos. Esses encontros são feitos nos sábados letivos ou no dia de entrega de avaliação, sempre combinando com outra atividade que a escola propõe (Diretora B, Município 1, 14 de abril de 2013, grifos nossos).*

Tem o programa municipal lançado por essa administração desde 2010, que se chama *Pacto pela Aprendizagem. Os alunos que reprovam estão automaticamente inseridos no programa, que consiste em realizar encaminhamentos médicos que a escola deve fazer: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo... A escola faz o encaminhamento desses alunos, chama os pais e faz o encaminhamento para a rede de saúde, conforme a necessidade (neurologista, fono, psicólogo). É enviada uma lista com o nome desses alunos para a Smed para a pessoa que coordena o pacto. Na Smed, tem uma pessoa responsável pelo programa que monitora os encaminhamentos feitos pela escola e ela faz a ponte com a secretaria da saúde para esses alunos terem prioridade no atendimento. Cabe à escola também verificar se os pais estão levando os alunos aos atendimentos (Diretora C, Município 1, 21 de abril de 2013, grifos nossos).*

Os projetos desenvolvidos pelas escolas na Contemporaneidade enfatizam a condução das condutas dos sujeitos, com privilégio às práticas de si que incluem dimensões psicológicas. Popkewitz (2001, p. 80) destaca que “[...] as técnicas de reflexão transformam os hábitos, as atitudes e as disposições da criança em disciplina escolar [...]”, ou seja, passam a ser considerados elementos do próprio conhecimento escolar. Isso inclui também outras áreas que aparecem nas narrativas por meio de uma variedade de especialistas. Vale destacar que, mesmo quando a diretora fala em uma ação municipal, que foi nomeada *Pacto pela aprendizagem*, não visualizamos ali intervenções pedagógicas realizadas pela escola ou organizadas pela Secretaria de Educação, mas uma variedade de encaminhamentos para especialistas das mais diversas áreas: neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos e outros³. Esse fato mostra o quanto as questões trabalhadas por esses especialistas, seja o tratamento das emoções, a regulação dos comportamentos,

3 Para aprofundar as discussões sobre o papel dos especialistas nas práticas escolares atuais, sugerimos Lockmann (2010).

sejam as intervenções *psi*, medicamentosas ou, ainda, as mais variadas formas que fazem os sujeitos se tornarem capazes de conduzir a si mesmos, passam a ser consideradas aprendizagens escolares.

É por isso que podemos dizer que a aprendizagem ocupa uma posição de centralidade nos dias de hoje. Não se trata apenas da aprendizagem de conhecimentos escolares. Se fosse isso, não poderíamos falar em uma sociedade da aprendizagem, pois esse tipo de aprendizagem aparece cada vez mais esmaecido em meio às práticas escolares. Trata-se de aprender formas de ser, de se conduzir e de se comportar no mundo. A aprendizagem só ocupa a centralidade que é atribuída a ela nos dias de hoje, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Lockmann (2013, p. 171) destaca que “[...] essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem.” Podemos dizer: um governo pela aprendizagem que apresenta ênfase na condução das condutas.

Porém, é importante lembrar que não podemos afirmar que essa ênfase na condução das condutas dos sujeitos aparece somente agora na atualidade, pois essa tarefa sempre foi atribuída à escola. No decorrer de toda história da Educação, a escola sempre foi esse mecanismo de governo e controle dos viventes. A própria Pedagogia sempre esteve atrelada às práticas de condução, como evidenciam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2009, p. 130). Esses pesquisadores defendem que:

O termo *pedagogia* é usado desde o princípio para referir a prática de conduzir e orientar a conduta dos outros. Esta palavra que provém do grego *paidagogia*, [...] foi usada na Antiguidade para assinalar a atividade que realizava um escravo que conduzia, vestia, acompanhava as crianças e jovens [...] e que, ao longo de suas caminhadas, era responsável por moldar o comportamento e o caráter do jovem.

Com isso, torna-se evidente que a Pedagogia nunca esteve desvinculada das práticas de condução e governo. Isso se deve ao fato de que todas as práticas educativas, independentemente das suas inclinações ideológicas, políticas, metodológicas ou teóricas, são, por excelência, práticas de governo, de condução das condutas. Talvez, o que possamos dizer é que, na atualidade, as formas de governo dos sujeitos se modificam e apresentam ênfases diferenciadas: não acontecem tanto por meio da disciplinarização dos corpos e

dos saberes, mas por meio de práticas de subjetivação e de governo de si. Isso não significa dizer que a disciplina deixa de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo onde cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve.

Autores como Simons e Masschelein (2008, p. 192) vêm trabalhando com a ideia de uma governamentalização da aprendizagem. Esses estudiosos esclarecem que a “[...] governamentalização da aprendizagem aponta precisamente para o que está em jogo hoje e que nós gostaríamos de descrever aqui: que a aprendizagem se converteu em um assunto tanto de governo como de autogoverno.” A partir disso, podemos pensar que há uma governamentalização da aprendizagem no momento em que o sujeito se torna capaz de governar a si mesmo a partir das aprendizagens que ele construiu e que podem estar relacionadas tanto a conhecimentos disciplinares quanto a conteúdos psicológicos que incluem dimensões relacionais da vida humana. Isso se encontra em estreita relação com um fenômeno mais amplo, qual seja: a educacionalização do social.

3 O fenômeno da Educacionalização do Social no Brasil contemporâneo

Nesta seção, argumentamos que a ampliação das funções da escola e a redefinição do conhecimento escolar – dois processos discutidos nas seções anteriores do texto – estão imbricados, são constituídos e ao mesmo tempo constituem aquilo que alguns autores (LOCKMANN, 2013; NOGUEIRA, 2011; SMEYERS; DEPAEPE, 2008) vêm denominando educacionalização do social.

Tal expressão pode ser compreendida como um “[...] conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (SMEYERS; DEPAEPE, 2008, p. 379). Esses estudiosos apontam que o conceito de *educacionalização* surgiu no final da década de 1950, na Alemanha, e foi cunhado pelo sociólogo Janpeter Kob. No que concerne ao Brasil, especificamente, essas discussões ainda são bastante iniciais e há escassa alusão ao fenômeno da *educacionalização do social*. Lockmann (2013), ao analisar um conjunto de documentos sobre as políticas de inclusão social no Brasil, mostra que tal fenômeno se faz presente também em nosso país por meio do insistente chamamento que é feito ao campo da Educação. A autora discute ainda que podemos encontrar, no final do século XIX e início do século XX, as condições de possibilidade para a emergência do fenômeno da *educacionalização do social* no Brasil por meio do movimento que Jorge Nagle (2001) denominou *entusiasmo*

pela educação. Tal movimento refletia a crença de que, por meio da disseminação da educação escolar, fosse possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir disso, Lockmann (2013, p. 210, grifo da autora) afirma que:

[...] podemos compreender que esse ‘entusiasmo pela educação’ se constituiu como uma das condições de possibilidade para o movimento de obsessão contemporânea pela educação. [...] Temos, nesse ponto da história, um dos começos possíveis para o fenômeno da educacionalização do social.

No que concerne à Contemporaneidade tal movimento pode ser percebido por meio da análise de documentos que legislam sobre o funcionamento de determinados projetos e programas. Nesses documentos, fica evidenciado que diversos problemas sociais são apontados como passíveis de serem solucionados pela educação. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, tornam-se, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais. A educação passa, assim, a se constituir como a grande salvadora das mazelas sociais. Isso pode ser observado no desenvolvimento de determinados programas e projetos em andamento na atualidade. Vejamos alguns deles:

Quando falamos em saúde, falamos em saúde na escola, portanto, falamos em educação:

Resultado de uma parceria, iniciada em 2008, entre os ministérios da Saúde e da Educação, o Programa Saúde nas Escolas (PSE) tem o objetivo de promover a saúde dos alunos brasileiros de escolas públicas. As equipes vinculadas ao programa desenvolvem ações nas escolas de sua área de cobertura. (BRASIL, 2007a, p. 2, grifos nossos).

Quando falamos em gravidez na adolescência, falamos em educação sexual:

Promover a educação sexual e reprodutiva e a conscientização do público adolescente e jovem a respeito da saúde e dos cuidados de prevenção é um papel que cabe tanto à família, como à sociedade e ao Estado [...] O ambiente escolar também é fundamental nesse processo, já que atua na formação dos alunos. Os professores podem complementar as informações repassadas pela família, ajudando a preparar o jovem para uma vida sexual segura. (BRASIL, 2007a, p. 5, grifos nossos).

Quando falamos no uso de drogas, falamos em ações de prevenção desenvolvidas nas escolas, portanto, falamos em educação:

Um dos eixos do Programa *Craque*, *é possível vencer* refere-se à prevenção [...] As ações do eixo prevenção visam fortalecer fatores de proteção e reduzir fatores de risco para o uso de drogas. Para isso, são oferecidos *programas continuados a partir da comunidade escolar* que buscam fortalecer vínculos familiares e comunitários, trazer informações sobre drogas e reforçar a capacidade dos jovens para escolher com consciência e responsabilidade os seus caminhos. *Os esforços para a educação integral e as ações específicas de prevenção nas escolas fazem parte desse caminho* (BRASIL, 2012, p. 14, grifos nossos).

Quando falamos em desigualdades, falamos em falta de investimentos na infância, portanto, falamos em educação:

A raiz da desigualdade está no início da vida. Uma criança que tem acesso a uma educação de qualidade, de zero a três anos, uma criança que tem estímulos adequados, que tem uma alimentação sadia, ela será um adulto com mais oportunidades. (Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 12 de julho de 2012, grifos nossos).

Analisando discursos, como os ora destacados, percebemos que vivemos no Brasil o fenômeno da *educacionalização do social* ou de uma *obsessão contemporânea pela educação*. Conforme destacam Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), “[...] Em várias sociedades ocidentais, testemunhamos hoje uma tendência crescente para educacionalizar os problemas sociais.” Tal fenômeno fica evidente também no Brasil e aqui se torna visível por meio dos discursos materializados em documentos que legislam ou organizam o funcionamento de projetos e programas como os mencionados anteriormente. Porém, a incansável e incessante convocação realizada por essas políticas não se direciona apenas para o campo da Educação de uma forma mais ampla, mas também se liga diretamente às ações que a instituição escolar pode e deve desenvolver na atualidade. É nesse ponto que percebemos a relação da educacionalização do social com o alargamento das funções da escola. Ao convocar incessantemente a educação como solução para uma variedade de problemas sociais, tal fenômeno também deposita *sobre e na* escola uma variedade de incumbências que vão muito além do âmbito pedagógico, como vimos anteriormente. Por outro lado, a escola e seus profissionais tomam essas responsabilidades para si, subjetivando-se a tais discursos e sustentando, reforçando e retroalimentando o movimento de educacionalização do social. Ao desenvolver essa imensidão de tarefas não só as funções da escola são ampliadas como também o próprio conceito de aprendizagem, que passa, assim como a instituição escolar, a incorporar outras dimensões da vida humana,

reconfigurando aquilo que entendíamos como conhecimento escolar. Temos, portanto, a articulação entre esses três movimentos que percebemos no contexto atual: a ampliação das funções da escola, a reconfiguração dos conhecimentos escolares e a educacionalização do social. Movimentos esses que se encontram imbricados, sustentando-se mutuamente numa relação de imanência e não de causa ou consequência.

O ensino como contraconduta e o recolhimento da escola ao que é especificamente escolar

Ao realizarmos as discussões presentes neste texto e produzirmos reflexões sobre o papel da educação e da escola na atualidade percebemos que funções importantes e centrais nas instituições escolares parecem perder espaço diante do aumento das missões que têm sido atribuídas à escola. Michel Young (2011, p. 399) diz que “[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer.” Por vezes, os temas ou projetos designados para as escolas acabam secundarizando conhecimentos, previstos pelos professores para serem aprendidos pelos alunos; para *dar conta* da demanda de um assunto que chegou para ser desenvolvido. E não somente isso, há situações em que o assunto a ser trabalhado exige retorno para o proponente na forma de redações, desenhos, apresentações em forma de dança ou teatro, ou ainda exposições dessas produções para toda a comunidade escolar. Young (2011) faz uma crítica radical à forma como uma série de tarefas e atividades variadas acaba assumindo lugar de destaque nas instituições escolares, motivando que essas atividades concorram, em igual medida, com o que seria a função principal da escola: a produção de conhecimento escolar. Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010), no *Encontro de Didática e Prática de Ensino*, em Belo Horizonte (MG), ao comentar sobre uma escola que pesquisou, destaca que organizava seu horário de aula entre português, matemática e projetos. Os projetos passaram a ter status de nova disciplina, considerando a demanda advinda da própria escola e também fora dela.

Mais uma vez vale ressaltar que não produzimos aqui um juízo valorativo colocando-nos contra o desenvolvimento de tais projetos, porém, alertamos para os impactos que isso produz quando desenvolvidos no interior da escola e assumidos como sua responsabilidade. Diante disso, gostaríamos de argumentar que no lugar de falarmos de uma ampliação da escola, poderíamos falar de uma ampliação da educação. Qual seria a diferença, nesse caso? Seria pensar que a ampliação da educação para além do espaço escolar precisa vir acompanhada do compromisso de outras instâncias, tais como as comunidades locais, as famílias e as instituições sociais, para assumirem as funções educativas complementares às escolares. Isso permitiria

que a escola se recolhesse ao que é especificamente escolar. Nóvoa (2009a, p. 3, grifo do autor) propõe a criação de um espaço público da educação, destacando que

Hoje, vivemos em sociedades cada vez mais escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas, sociais e culturais como nunca existiram no passado. É a partir desta ‘riqueza’ que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar. Deve haver uma maior responsabilidade das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais no que diz respeito às questões da violência, da alimentação, do consumo, da sexualidade, do uso de drogas, e de tantas outras, permitindo assim que a Escola se recentre no que é *especificamente escolar*.

Obviamente isso não seria um retorno saudosista à escola tradicional, mas abriria espaço, no interior dos currículos, para que, de formas variadas, pudéssemos voltar a focar a centralidade do papel da escola na construção de conhecimento. O ensino é a função principal da escola e a tarefa central do professor. Ensinar é uma ação que não pode ficar secundarizada entre a multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor. Há múltiplas e distintas formas de realizar essa ação. Ela não se dá apenas no uso de cartilhas tradicionais ou da fragmentação do conhecimento. Parece-nos que, ao longo da história da Educação, aprendemos a relacionar o ensino a algo antigo, ultrapassado e, portanto, algo que deve ser descartável junto com os métodos e técnicas tradicionais. Concordamos com Noguera-Ramirez (2013, p. 12) quando ele diz que “[...] como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá.” Com o autor, gostaríamos de argumentar que o ensino pode ser compreendido como uma espécie de contraconduta às formas atuais de desenvolvimento das práticas educativas. É uma maneira de reafirmar o papel da escola como produtora de conhecimento e do professor como alguém que ensina. É uma maneira de dizermos, com Michel Foucault (2008), que queremos ser governados de outras formas e para outros fins.

Referências

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice. S. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Boletim de Educação Matemática, v. 24, Rio Claro, UNESP, p. 855-871, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da educação. **Programa Saúde na Escola**, Brasília, DF. MS/MEC, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho, da Saúde e da Educação. **Programa Craque é possível vencer**: compromisso de todos, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/craquepossivelvencer/home>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977 – 1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HODGSON, Naomi. The Educationalisation of Social Problems and the Educationalisation of Educational Research: The Example of Citizenship Education. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc. (Ed.). **Educational Research: the educationalization of social problems (3)**. Belgium: Springer, 2008. p. 125-140.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Educar es gobernar: In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; Marín-Díaz, Dora Lilia. **Gobernamentalidad y educación**: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2009. p. 127-151.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e Cultura. In: _____. (Org.). **Indagações sobre o currículo**: currículo cultura e conhecimento.

Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

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

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A página da Educação**, Porto, n. 187, série II, 2009a. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROUSSEFF, Dilma. **Pronunciamento da Presidenta da República**, Dilma Rousseff, na 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 12 de julho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironia del dispositivo de aprendizaje. Tradução de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez. In: SMEYERS, Paul.; DEPAEPE, Marc. (Ed.). **Educational Research: the educationalization of social problems (3)**. Belgium: Springer, 2008, p. 191-204.

SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc. **Educational Research: the educationalization of social problems**. Educational Research (3). Belgium: Springer: 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo**, Revista de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set/dez, 2008.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, FaE/PPGE/UFPel, p. 395-416, jan./abr. 2011.

Recebimento em: 15/08/2015.
Aceite em: 29/12/2015.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 837-853

set./dez. 2017

Formação inicial de educadores ambientais: desafios, limites e avanços

Initial training of environment educators: challenges, limitations and improvements

Ivo DICKMANN¹
Larissa HENRIQUE²

Resumo

Este artigo propõe compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação inicial de educadores nas licenciaturas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Opta-se metodologicamente pela pesquisa documental e análise de conteúdo das sínteses dos PPCs das licenciaturas, a partir da escolha de unidades de registro relacionadas à dimensão ambiental. Construiu-se um quadro sinótico sobre a temática ambiental nos currículos, com centralidade no curso de Ciências Biológicas, tendo nas outras licenciaturas uma presença esporádica, pontual e acrítica. A pesquisa se referencia na educação ambiental freiriana, que está embasada nas contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Formação Inicial. Licenciaturas. Educadores Ambientais. Paulo Freire.

Abstract

This paper proposes to enlighten about how the social-environmental theme appears in the initial steps of Community University of the Region of Chapecó (Unochapecó graduations). To achieve such task and build a critical analysis, the documental search and Pedagogical Project were used, methodologically selecting the environment issues of those papers, resulting in a synoptic table which shows its presence essentially in Biological Sciences, while in other graduations it was sporadic, punctual and an uncritical perspective. The research is based on the called Freirian environmental education which is grounded in the contributions of Paulo Freire for Environmental Education.

Keywords: Initial Training. Graduations. Environment Educators. Paulo Freire.

- 1 Graduado em Filosofia, mestre e doutor em educação. Professor Titular do Mestrado em Educação da Unochapecó. Com dissertação e tese sobre as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental. Líder do Palavração – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. Endereço profissional: Avenida Atílio Fontana, 591 E, Bairro EFAPI, Chapecó-SC. CEP: 89.809-000 Tel.: (49) 3321-8219 Email: <educador.ivo@unochapeco.edu.br>.
- 2 Graduanda em Pedagogia, bolsista PIBIC-UNIEDU, Art. 171, no projeto Educação Ambiental e Formação de Educadores. Membro do Palavração – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. Endereço profissional: Avenida Atílio Fontana, 591 E, Bairro EFAPI, Chapecó-SC. CEP: 89.809-000 Tel.: (49) 3321-8219 Email: <larissahenrique@unochapeco.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 839-853	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

É na Universidade que ocorre a formação inicial dos educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica; por isso, este texto desafia-se a compreender como a temática socioambiental está inserida nesse processo, partindo do fato de que as referidas problemáticas compõem os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e são componentes de uma Educação crítica e emancipatória. Cada vez mais faz-se necessário sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas, para que estejam presentes na formação inicial, continuada e permanente dos educadores, habilitando-os para desenvolvê-los na Educação Básica de forma multi, inter e transdisciplinar, devido a sua complexidade.

A partir da necessidade de compreender como o tema ambiental se faz presente na formação de educadores licenciados e dada a importância que a temática tem para a formação docente, visando à problematização do ambiente natural e construído e do entorno escolar, do currículo, da práxis educativa e das políticas públicas, buscou-se analisar as sínteses dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura de oferta regular da Unochapecó, fazendo uso das metodologias de pesquisa documental e análise de conteúdo. Para o estudo, foram investigadas as sínteses dos respectivos cursos: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia.

As interrogações na busca de compreensão do tema; baseiam-se nas seguintes questões: os currículos das licenciaturas da Unochapecó estão orientados para a formação de educadores ambientais? Os educadores-licenciados egressos têm noção da perspectiva de trabalho transversal e interdisciplinar dos temas ambientais? Essas inquietações têm como base de referência teórica o pensamento freiriano, que nos instiga a refletir sobre a situação concreta da formação de educadores comprometidos com a transformação da realidade, com o entorno ecológico das escolas, como nos exorta Freire (2000, p. 67): “A ecologia ganha uma importância fundamental nesse fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.” Não se pretende, no entanto, com essa pesquisa, construir uma proposta de reformulação curricular da universidade em foco, mas estabelecer um olhar crítico-reflexivo freiriano sobre o currículo dos cursos de licenciatura no sentido de avaliar como está alocada a dimensão ambiental na formação inicial de educadores ambientais para a Educação Básica (TEIXEIRA; TORALES, 2014).

2 Referencial Teórico

Para a análise das sínteses dos PPCs, tem-se como base de referência a afirmação de Freire (2011, p. 25) quanto à relação intersubjetiva e dialógica entre educadores e educandos, no processo formativo: “É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” Assim, o processo de formação de educadores crítico-reflexivos está na linha dos pressupostos teórico-metodológicos sustentados pela pedagogia freiriana, possibilitando a formação de um egresso que vai construir sua práxis em sala de aula referenciada numa releitura da epistemologia de Paulo Freire, via investigação temática, tendo como foco a situação-limite e o inédito viável. Nessa mesma perspectiva, entende-se que o currículo é a base da formação do educador e que, portanto, não surgirão avanços *fora do currículo*, gerando uma *fraqueza* na formação do educador, que está atrelado à organização do poder, correlação de forças econômicas e políticas – aspectos próprios do ambiente escolar concreto (ARROYO, 2015).

A universidade é uma instituição social, historicamente construída em consonância com a estrutura da sociedade em que ela emerge, por isso, a importância de problematizar o currículo da formação de licenciandos, em vista de uma reflexão permanente, no sentido de atender as necessidades da realidade-ambiente atual, o que implica em pensar sobre os conflitos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais nos quais a universidade está inserida hoje. Segundo Guerra e Figueiredo (2014, p. 111): “A ambientalização curricular compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental.” Percebe-se que há a necessidade da ambientalização dos currículos das licenciaturas para promover a construção da identidade de educadores ambientais, preparando-os para uma práxis pedagógica no viés da cidadania planetária, que na relação com os educandos desperta a capacidade crítico-reflexiva para as questões da sustentabilidade socioambiental (GADOTTI, 2009). Segundo Carvalho (2013), a identidade de educador ambiental e a adesão aos valores ecológicos são uma orientação possível para a vida pessoal e coletiva, nem sempre autoevidentes, sendo uma opção e não uma imposição, nos tensionamentos permanentes da formação de subjetividades “[...] e aí entra o papel da escola e do educador que é um formador de opinião na batalha das ideias que atravessa nossa sociedade todo o tempo” (CARVALHO, 2013, p. 119).

Para Lopes e Zancul (2011, p. 2), o “[...] binômio produção-consumo do atual modelo de desenvolvimento econômico provoca tanto a degradação ambiental, pela crescente pressão que exerce sobre os recursos naturais, quanto a perda da qualidade de vida da sociedade.” Na mesma perspectiva, Leff (2002) afirma que essa acumulação de capital e as formas de consumo presentes na sociedade; vêm esgotando os recursos naturais, causando, além de outros problemas, a deterioração dos solos e a incapacidade de reestruturação natural dos ecossistemas, compreendendo que vivemos em uma crise ambiental, social e econômica – crise civilizatória – em que os valores éticos estão se perdendo, ou sendo substituídos, e que essa nova forma de organização da vida e da produção se orienta com base na maximização do lucro.

Nessa linha de pensamento, encontra-se na Educação Ambiental crítica à possibilidade de desenvolver nos educadores e educandos, por meio da ambientalização curricular, um conjunto de conhecimentos e inquietações na busca de valores e atitudes necessários para lidar com os problemas socioambientais do entorno da escola e da vida dos educandos, estimulando uma mudança de comportamento na sociedade, tornando-a participativa, coletiva, cooperativa, colaborativa e comprometida com a transformação da realidade-ambiente e, assim, promovendo uma melhoria da qualidade de vida, como nos questiona Freire (2011, p. 134): “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”

Segundo Carvalho (2008), por sua dimensão político-pedagógica, a Educação Ambiental pode ser definida como uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida que inclui como detentor de direitos a integridade dos bens não renováveis, a gestão pública dos bens naturais relativos à existência humana e dá condições para a formação de sujeitos com capacidade de identificar os conflitos socioambientais e se posicionar em relação a eles. Por sua vez, Loureiro (2009, p. 23-24) fala de uma Educação Ambiental brasileira identificada com a “[...] transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.”

De acordo com Souza (2016), a Educação Ambiental pode estar voltada para a cidadania ou para o mercado, dependendo das relações que as instituições de ensino superior estabelecem com os interesses do capital, influenciando a formação inicial dos educadores ambientais numa perspectiva de crítica ao sistema ou de adequação, retardando o enfrentamento e superação dos problemas socioambientais. Além dessa relação conflituosa entre a sociedade e o mercado, há outro aspecto a considerar, como problematiza Reigota (2008, p. 61), ao afirmar que a Educação Ambiental no Brasil “[...] é conhecida pelo seu engajamento

político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática [...]”, porém, a atitude dos educadores ambientais tem sido de silêncio diante das grandes questões socioambientais dos últimos anos, seja por estarem ocupando cargos públicos ou por terem seus projetos apoiados financeiramente por empresas estatais – processos esses que atrofiam a criticidade e o desenvolvimento de uma Educação Ambiental cidadã.

Essa concepção de Educação Ambiental crítica e cidadã tem sintonia com a perspectiva pedagógica freiriana no tocante à construção de um currículo ambientalizado, pois significa partir do contexto socioambiental concreto em suas experiências educativas para a constituição de sujeitos-cidadãos via o diálogo problematizador, desde o começo do processo, por meio da compreensão do lugar do ser humano no mundo, “[...] em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos - o da natureza e o da cultura” (FREIRE, 1986, p. 124).

Essa aceção freiriana, embora anteceda a Teoria da Complexidade, torna-se convergente com o que afirmou Morin (2006, p. 38), quando compreende que o ser humano e a natureza são “[...] inseparáveis constitutivos de um todo [...], interdependente, interativo e inter-retroativo [...]”, ideias essas já presentes em Marx (2004, p. 116), quando afirmou:

O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Para Leff (2001, p. 237), essa relação sociedade-natureza, numa mudança de paradigma societário e de conhecimento, significa que “[...] a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade.” Essas mudanças nos alertam para reforçar os cuidados com a sustentabilidade do planeta, tendo em vista os sérios problemas de desequilíbrio socioambiental que comprometem a existência da vida, o que implica na responsabilidade ética das ações humanas no mundo, entendendo a realidade como resultado das interações da sociobiodiversidade, numa perspectiva freiriana ético-política de mundo: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2011, p. 74).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), é possível e necessário incorporar nos currículos a temática

ambiental e sua inserção pode ocorrer, segundo o Art. 16: a) pela transversalidade, relacionando meio ambiente e sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares já existentes; c) pela combinação dos dois primeiros. E, segundo o Art. 17, isso vai estimular uma visão integrada e multidimensional do meio ambiente; reconhecimento da diversidade e dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; superação das práticas escolares fragmentadas; cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida; construção da cidadania planetária; além de promover o estudo da natureza em ações pedagógicas que permitam a compreensão crítica da dimensão ético-política das questões socioambientais. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015) sinalizam que o processo educativo se estabelece na relação criativa entre natureza e cultura, devendo contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, na experiência docente e nos diferentes saberes, tendo como princípio as questões socioambientais.

3 Metodologia

Compreende-se que ao iniciar o estudo o pesquisador passa por um processo de seleção de alguns elementos para a realização da pesquisa, tais como a escolha de documentos para análise e de um referencial teórico que dê suporte para as opções metodológicas. Além desses elementos, percebe-se que a realização dessas escolhas perpassam pela subjetividade do pesquisador que, pela sua experiência, busca encontrar um método efetivo e adequado para alcançar os objetivos.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) “[...] o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.” Ou seja, essas opções se realizam quando o pesquisador se identifica com um modelo metodológico, domina sua técnica e acredita que ela dará uma contribuição significativa para que as suas interrogações sejam respondidas.

No caso desse trabalho, optou-se por uma pesquisa documental, que se caracteriza por ser “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência [...]” (BARDIN, 2009, p. 47). O processo metodológico iniciou-se pela leitura diagnóstica das sínteses dos PPCs dos cursos de

licenciaturas de oferta regular da Unochapecó, as quais possuem de dez a 26 páginas, totalizando 111 páginas que foram analisadas. Como opção para localizar a presença da temática ambiental nos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999, p. 2):

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

O estudo das sínteses dos PPCs foi realizado a partir de uma leitura flutuante que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...]” (BARDIN, 2009, p. 122), na busca de uma visão panorâmica dos documentos, para que posteriormente pudesse ser feita a seleção de Unidade de Registros (UR), que “[...] é a unidade de significação a codificação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial [...]” (BARDIN, 2009, p. 130), permitindo, assim, uma análise interpretativa sobre a presença da dimensão ambiental nos currículos das licenciaturas, com vista à reflexão da formação de educadores ambientais. As URs selecionadas para esta pesquisa foram: ambiental, cidadania, consciência ambiental, conscientização, educação ambiental, educação crítica, Freire e sustentabilidade.

No Brasil, muitos pesquisadores utilizam a pesquisa documental e a análise de conteúdo como metodologia para seus estudos; além disso, alguns se dedicam a explicá-las e elaboram diversos artigos com base em suas investigações sobre essas metodologias. O uso de documentos permite fazer “[...] a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, bem como o de sua gênese até os nossos dias” (CELLARD, 2012, p. 295). Além disso, os documentos são uma “[...] fonte natural de informações a medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995, p. 22). Por isso, tomamos nesta pesquisa como documentos para análise da formação de educadores ambientais na

Unochapecó as sínteses dos PPCs, por entender que: “Estudos baseados em documentos como material primordial, [...] extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180).

A análise de conteúdo também se tornou a opção mais afinada com a proposta da pesquisa, tendo em vista que buscamos captar as questões socioambientais presentes nos currículos das licenciaturas e que nos permitiu mapear a presença-ausência dessa temática transversal na formação inicial dos educadores. Muitos outros estudos já se dedicaram a localizar a presença dos temas ambientais nos documentos curriculares, desde aspectos da educação básica, do ensino superior e da ambientalização dos espaços acadêmicos (GUERRA, 2015; GUERRA; FIGUEIREDO, 2014; 2015; TEIXEIRA; TORALES, 2014; VALDANHA NETO; KAWASAKI, 2013; 2015).

Resultado desse movimento de escolhas metodológicas, o presente texto caracteriza-se como uma pesquisa documental qualitativa via análise de conteúdo, permitindo construir um quadro sinótico do que foi extraído dos PPCs, que, na sequência, foi investigado, tendo como base o referencial teórico da Educação Ambiental Crítica.

4 Resultados

Os documentos utilizados para análise deste estudo foram retirados do *site* da Unochapecó, estando disponíveis para *download*, onde os cursos são categorizados entre bacharelado e licenciatura. Partindo de nosso objetivo, que busca compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação dos educadores, foi realizado um recorte abrangendo somente as licenciaturas de oferta regular, pois isso permite que possamos monitorar em longo prazo – tanto antes como depois dessa pesquisa – como se inserem os temas ambientais nos PPCs das licenciaturas da Unochapecó.

Após efetuar os *downloads*, buscou-se; analisar os documentos com base nas UR que foram selecionadas. Dessa forma, a partir da análise de conteúdo dos documentos, obtiveram-se os seguintes resultados, que estão apresentados no quadro sinótico seguinte:

Quadro 1 - Resultado da análise de conteúdo das sínteses dos PPCs das licenciaturas

Curso	Categorias
Artes visuais	Educação crítica (p. 12)
Letras	Freire (p. 5)
Matemática	Cidadania (p. 7), Consciência ambiental (p. 9, p. 10)
Pedagogia	Cidadania (p. 2, p. 9), Educação crítica (p. 3)
Educação Física	Cidadania (p. 4, p. 5), Educação crítica (p. 4, p. 12, p. 17)
Ciências Biológicas	Ambiental (p. 1-2, p. 3, p. 8, p. 12), Cidadania (p. 1, p. 6), Sustentabilidade (p. 2), Educação crítica (p. 2), Conscientização (p. 7), Educação ambiental (p. 9)

Fonte: os próprios autores (2016).

A partir da compreensão de que a síntese do PPC é um documento onde se deve abranger de forma sucinta os principais e mais importantes pontos e assuntos que há no documento integral, percebe-se, a partir desse estudo, que a temática socioambiental nos PPCs das licenciaturas de oferta regular da Unochapecó está presente de forma esporádica, sendo que, em alguns, as categorias que foram elencadas para o estudo aparecem somente uma vez e de forma breve e pontual. Entre as seis sínteses analisadas, duas delas apresentaram alguma categoria de análise apenas uma vez (Artes Visuais e Letras). No curso de Artes Visuais a categoria encontrada foi educação crítica, referente ao grupo de pesquisa *Arte, Visualidade e Cultura*, que, por meio da linha de pesquisa: educação, teoria e crítica da arte e Poéticas Visuais, se propõe a investigar a contribuição da teoria crítica para reflexão sobre os problemas educacionais e da formação cultural contemporânea, além de se aprofundar e investigar as teorias da arte. No curso de Letras encontrou-se uma citação de Paulo Freire (2011, p. 31): “Pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando [...]”, que contribui para a formação ambiental crítica dos licenciados em Letras, partindo do contexto socioambiental e refletindo sobre as atitudes ecológicas dos educadores e educandos.

Dois cursos apresentaram as categorias analisadas três vezes (Matemática e Pedagogia). No curso de Matemática encontrou-se uma vez a categoria cidadania, em que se considera que o futuro educador deve contribuir na formação de sujeitos para o exercício da cidadania, e duas vezes consciência ambiental, sendo que a primeira apresenta a necessidade da realização de projetos de Educação Financeira para a Educação Básica, evidenciando a ética, a consciência ambiental e a responsabilidade, e, na segunda, tem-se o mesmo objetivo que na primeira com relação à educação financeira para a consciência ambiental. No curso de Pedagogia apareceu duas vezes a categoria cidadania. Na primeira, no item missão do curso, foca-se a formação de educadores que possam contribuir para o desenvolvimento do cidadão e da transformação social; e na segunda, visa aproximar o estudante da realidade social, proporcionando aprofundamento temático interdisciplinar, preparando-o para a participação em atividades profissionais e para o exercício da cidadania. E aparece uma vez educação crítica, tendo como objetivo do curso formar educadores com visão global humanística e crítica, preparando-o para as discussões e definições das políticas educacionais.

No curso de Educação Física encontrou-se duas vezes a categoria cidadania, como finalidade curricular focada numa educação para a cidadania, com postura dialógica e ação coletiva, capacidade de intervenção e transformação social; e por três vezes educação crítica, na formação do perfil docente intelectual, reflexivo e crítico, nas experiências pedagógicas, nos processos metodológicos e na participação ativa educador-educando, criando a capacidade para a escuta e a leitura de mundo, em que vive e que atua. A síntese do PPC, ao tratar da gestão do processo pedagógico, toma como referencial a afirmação de Libâneo (2001, p. 3):

Sendo prática social, ela acontece em meio a relação sociais entre grupos, classes, gerações, etnias, crenças. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de um sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

Por último, o curso que mais apresentou resultados, com 11 registros, foi Ciências Biológicas: ambiental quatro vezes; cidadania duas vezes; sustentabilidade, educação crítica, conscientização e educação ambiental uma vez cada categoria. O foco do referido curso tem ênfase na área ambiental, desenvolvendo o conhecimento teórico-metodológico especificamente ligado às questões socioambientais voltadas às demandas regionais. A qualidade do curso está fundamentada em princípios éticos e numa percepção holística e integradora de natureza, que não dissocia a relação ser humano e meio

ambiente, buscando formar educadores como cidadãos comprometidos com a sustentabilidade da sociobiodiversidade e da qualidade de vida no planeta, tendo por base a ética da responsabilidade diante da valorização e respeito de todas as formas de vida.

A missão do curso de Ciências Biológicas é a formação de um educador crítico, reflexivo e ético que articule uma práxis da sustentabilidade, com capacidade de atuar de forma multidisciplinar em atividades de cunho técnico e científico ligadas à Educação Ambiental, por isso, precisa estar em constante atualização, consciente de seu papel de cidadão, atuando com qualidade e responsabilidade em vista da conservação e manejo da biodiversidade e da gestão ambiental.

Os resultados obtidos na análise das sínteses dos PPCs da Unochapecó endossam as pesquisas sobre as práticas ambientais na escola ao longo da história da Educação Ambiental no Brasil. Segundo Teixeira e Torales (2014, p. 129): “[...] o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem.” Para Dias (2003), a Educação Ambiental surge como educação conservacionista, sanitária ou ecológica, centrada na preservação da fauna e da flora – das belezas naturais, o que contribuiu para cristalizar a abordagem naturalista, principalmente, em aulas de Ciências e Biologia. No contexto das primeiras medidas ambientais no Brasil – especialmente a partir do início da década de 1980 – atreladas à preservação do patrimônio natural, como assunto técnico para resolução de problemas, surge a Educação Ambiental, inserida nos setores governamentais e científicos, sob o foco da “[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas [...]” (LOUREIRO, 2009, p. 81), sendo que essa visão foi incorporada, de maneira acrítica, pelos educadores em geral, começando

[...] ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de ser humano e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. [...] perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional (LOUREIRO, 2009, p. 81).

Esse foco corresponde ao tratamento tradicional dos conteúdos voltados ao meio ambiente, na linha da gestão e conservação, preservação dos recursos naturais e construídos pelo ser humano, com algumas indicações de conteúdos no rumo da problematização socioambiental via educação crítica e o exercício da cidadania, tal qual encontrado na análise de conteúdo realizada por este estudo.

Essa análise, embora sendo preliminar, externaliza o déficit da ambientalização dos currículos universitários que prejudica a formação inicial dos educadores ambientais, desqualificando a ação desses profissionais, posteriormente, na escola básica, pois eles são “[...] importantes sujeitos neste processo de inserção da EA –, discussão concernente à ainda comum forma de organização curricular e à ausência ou o tratamento superficial da temática ambiental nestes” (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2014, p. 92).

Segundo Guerra e Figueiredo (2014), a ambientalização vem sendo abordada em três dimensões: a questão curricular, nas disciplinas e projetos político-pedagógicos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade; na pesquisa, extensão e gestão ambiental dos *campi* universitários; e na participação cidadã, nas ações individuais e coletivas dentro e fora dos muros da universidade. Para Marcomin e Silva (2009, p. 106), deve-se esperar que a sensibilização acadêmica com relação às questões socioambientais dentro do campus universitário “[...] seja acompanhada de uma gestão adequada, com plena cooperação entre as diversas instâncias e órgãos institucionais, entre decisores e funcionários, docentes e discentes.” Sendo assim, percebe-se que as sínteses dos PPCs das licenciaturas da Unochapecó corroboram a perspectiva histórica de uma abordagem de Educação Ambiental pontual, precisando reformular os projetos dos cursos para uma maior ambientalização do PPC, mas também a universidade precisa incorporar atitudes que extrapolem os currículos para se identificar com a perspectiva crítico-cidadã da Educação Ambiental.

5 Conclusão

A partir dos resultados parciais obtidos, tendo a compreensão da importância desse tema na formação dos educadores, que posteriormente estarão nas salas de aula e que precisarão trabalhar de forma efetiva a temática proposta, o que se pode concluir a partir da leitura e análise das sínteses é que os PPCs da Unochapecó não estão elaborados com o objetivo de que os egressos se identifiquem como educadores ambientais, ficando o tratamento dessas temáticas de forma pontual e relegado à iniciativa pessoal de alguns educadores.

A concentração dos temas ambientais em um curso específico demonstra que há uma leitura – mesmo que não intencional – de que essas questões do meio ambiente devem ser tratadas curricularmente nas ciências da natureza, pois são de ordem físico-químico-biológicas, suprimindo sua dimensão sócio-político-cultural. Nesse modo de entender a realidade-ambiente não se consideram os aspectos históricos da relação ser humano e mundo, que nos constituem e que determinam a viabilidade da vida das futuras gerações.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, justifica-se trazer considerações indicativas para viabilizar uma maior ambientalização curricular com foco na qualificação da formação inicial de educadores ambientais, para enfrentar os desafios, superar os limites e maximizar os avanços: a) o maior desafio é enfrentar a ausência da temática ambiental nos currículos, desafiando os cursos de licenciatura a incorporar as questões socioambientais como parte integrante do perfil do egresso, o que se faz hoje de forma lenta e insatisfatória, para constituir a identidade do licenciado como educador ambiental; b) o principal limite é a ampliação de temas ligados à relação ser humano e meio ambiente no processo formativo dos licenciados, superando a lacuna na formação específica, que hoje é pouco expressiva, desses futuros professores como educadores ambientais; c) o grande avanço é que já está demonstrada a viabilidade de um curso com ênfase predominante nas questões socioambientais, que maximiza aspectos éticos, políticos e científicos, na perspectiva da cidadania planetária, relativos à constituição de um profissional com competência técnico-pedagógica para ser educador ambiental.

Referências

ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan.-mar., 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Gilberto Gonçalves Garcia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015, n. 1, Sec. 1, p. 8-12.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013. p. 115-124.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FESTOZO, M. B; TOZONI-REIS, M. F. C. Ambientalização curricular no Ensino Superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (Org.). **Educação Ambiental à várias mãos: educação escola, currículo e políticas públicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 6. ed. São Paulo: Peirópolis, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração em empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY et al.(Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014.

GUERRA, A. F. S. (Org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Univali, 2015.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

LOPES, T. M.; ZANCUL, M. C. S. **A temática ambiental nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos**.

In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais...** São Paulo: ABRAPREC, dez. 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, novembro. 2001.

REIGOTA, M. A. S. Cidadania e Educação Ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, edição especial, p. 61-69, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, Ano 1, n. 1, julho. 2009.

SOUZA, V. M. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, 2016.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

VALDANHA NETO, D.; KAWASAKI, C. S. “Meio ambiente” é um tema transversal nos documentos curriculares do Ensino Fundamental? **Camine**, Franca, v. 5, n.1, jan./jun. 2013.

_____. A temática ambiental em documentos curriculares nacionais do Ensino Médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, maio/ago. 2015.

Recebimento em: 15/05/2016.

Aceite em: 15/09/2016.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 855-903

set./dez. 2017

Materialidades educam? Representações de professoras aposentadas de escolas públicas primárias (Santa Catarina, 1940-1970)

Do materialities educate? Representations of elementary public school's retired teachers (Santa Catarina, 1940-1970)

Ana Paula de Souza KINCHECKI¹

Vera Lucia GASPAR DA SILVA²

Ione Ribeiro VALLE³

Resumo:

Para investigar representações sobre um *ofício* de aluno que colaboram para legitimar um ideal meritocrático na escola foram mobilizados dois conjuntos de fontes: a) respostas de professoras que atuaram no ensino primário catarinense entre os anos de 1940 e 1970; e b) documentos que registram rotinas do cotidiano escolar. O apoio teórico sustenta-se em trabalhos de Pierre Bourdieu, Denice Catani e Ione Ribeiro Valle. São destacados artefatos que materializam expedientes escolares, por entender que eles educam, seja pela falta, seja pelas prescrições que estabelecem como devem ser usados e, com isso, trazem indicativos de como podem servir para ensinar.

Palavras-chave: Memória Docente. Meritocracia. Cultura Material Escolar.

Abstract

To investigate representations of a student's *duty* that collaborate to legitimize a meritocratic ideal at school were mobilized two sets: a) answers provided by retired teachers that have worked in the elementary schools of Santa Catarina between the years of 1940 and 1970 and b) documents that gathered records of school's daily routine. The theoretic support for the main discussion comes from works by Pierre Bourdieu, Denice Catani and Ione Ribeiro Valle. We opted to highlight artefacts that materialize school's expedients, because they educates, due to the lack of or by the prescriptions that determine how they should be used and thus provide tips of how they could serve for teaching.

Keywords: Teaching Memory. Meritocracy. Material School Culture.

- 1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Grupos de Pesquisa: Observatório de Práticas Escolares - OPE e Objetos da Escola. Professora pela Prefeitura Municipal de Florianópolis na Associação Catarinense para Integração dos Cegos – ACIC, Rod. Virgílio Várzea, 1300. CEP: 88032-001. Tel.: (48) 3261-4500. Email: <anapaulakin@gmail.com>.
- 2 Doutora em Educação pela USP com pós-doutorado pela mesma instituição. Grupos de Pesquisa: Observatório de Práticas Escolares - OPE e Objetos da Escola. Professora Associada da UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis – SC. CEP: 88.035-001. Tel.: (48) 3232 2225. Email: <vera.gaspar.udesc@gmail.com>.
- 3 Doutora em Ciências da Educação pela Paris V, Sorbonne. Pós-doutorado pela EHESS - Paris. GP's Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC e Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu - LAPSb. Professora Associada da UFSC. R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, 240-432 - Carvoeira, Florianópolis – SC. CEP: 88036-020. Tel.: (48) 3225 3872. Email: <ione.valle@ufsc.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 857-875	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

A cultura meritocrática incorporou-se de tal forma à cultura escolar que, muitas vezes, ela se torna quase invisível, naturalizada em rituais do cotidiano. Investigar representações sobre um *ofício* de aluno que colaboram para legitimar um ideal meritocrático na escola é o tema que nos ocupamos aqui, explorando rituais que reforçam essa cultura⁴. A intenção é contribuir para o aprofundamento das reflexões que se ocupam dessa problemática, agregando a elas outros olhares. Como fontes foram mobilizados dois conjuntos, tratados como complementares: o primeiro se constitui de respostas fornecidas por professoras aposentadas⁵ que atuaram no ensino primário catarinense entre os anos de 1940 e 1970, e o segundo, de documentos localizados em diferentes acervos e que registram rotinas do cotidiano escolar.

O apoio teórico para a discussão central vem particularmente de trabalhos de Pierre Bourdieu, incluindo a obra *Os Herdeiros*, escrita em parceria com Jean-Claude Passeron (publicada originalmente em 1964 e traduzida para o português em 2014), bem como trabalhos escritos por Denice Catani e por Ione Ribeiro Valle. Com base em conceitos aprofundados pelos autores intentamos refletir sobre expedientes meritocráticos acionados pelas escolas, incorporados em memórias e presentes em registros documentais. Muitos deles tomam forma de rituais e são realizados com o objetivo de destacar alunos que se adéquam e correspondem ao que foi idealizado como perfil de *bom aluno*, seja por suas condutas, seja pela frequência ou pelo rendimento escolar. Como bem destacam Valle e Catani⁶ (2014, p. 6), “[...] Ao distinguir os mais meritosos, a escola dissimula – e legitima – os privilégios ligados ao nascimento, ao *ranking* ou à fortuna.”

Embora as reflexões aqui em pauta tenham por base o ensino primário catarinense, entendemos que as discussões desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *Os Herdeiros*, mesmo não tendo como proposta abarcar esse nível de ensino, suscitam alguns questionamentos, desestabilizam certas *verdades* e possibilitam compreender que o universo escolar apela para

-
- 4 Este trabalho articula-se à produção desenvolvida no quadro da dissertação de mestrado *É preciso fazer por merecer: representações docentes sobre o “ser aluno” (Santa Catarina – 1940-1970)*, (bolsa FAPESC/ CAPES), sob a orientação de Vera Lucia Gaspar da Silva no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
 - 5 Optamos por adotar o termo no feminino em razão de lidarmos aqui com um universo de 94,5% de respostas femininas, ao passo que apenas 5,5% das questões foram respondidas por homens.
 - 6 Reflexão desenvolvida a partir da obra *Os Herdeiros*, escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no ano de 1964, abordando sua repercussão no meio científico e a contemporaneidade de suas discussões, passados cinquenta anos da publicação original.

uma série de regras que fazem com que o estudante perceba que sua vida faz parte de um jogo e que, portanto, deve praticá-lo bem se quiser avançar; isso porque “[...] mais do que outro jogo, ele propõe ou impõe aos jogadores a tentação de prender-se no jogo levando a crer que coloca todo seu ser em jogo” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65). Assim, os elogios, as premiações e até mesmo as repreensões podem ser entendidos como estratégias que, desde a infância, colaboram com a incorporação de ideais meritocráticos e de sua validade, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

A consulta a professoras aposentadas colocou-nos em contato com representações que, já em forma de memórias (ainda que sujeitas às artimanhas que as compõem), revelam parte das nuances de um jogo do qual os alunos participam, cientes ou não, e que muitas vezes será decisivo no seu destino escolar. Compreendamos, então, quem são essas professoras e como foram consultadas.

Das Professoras Consultadas:

A consulta às professoras foi feita por meio de questionários⁷ respondidos por docentes que atuaram no ensino primário catarinense. Essa ação foi um dos desdobramentos da pesquisa *Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*⁸.

7 A possibilidade de uso destes questionários é decorrente da inserção no Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC, com sede na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e constituído pela parceria entre pesquisadores desta instituição e da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Vários trabalhos já fizeram uso da empiria produzida por esses questionários. Dentre eles destacam-se a dissertação de Danielly Samara Besen (PPGE/UFSC), defendida em agosto de 2011 e intitulada *Entre a rigidez e a flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em Santa Catarina (1950-1980)*, e a tese de Marilândes Mól Ribeiro de Melo (PPGE/UFSC) *Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (década de 1960)*, defendida em junho de 2014. Registram-se ainda os artigos “Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira”, de autoria de Marilândes M. R. Melo e Ione Ribeiro Valle, publicado na *Revista Brasileira de História da Educação* (v. 12, p. 199-228, 2012. Home page: [<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.009>]) e “A escola não faz mais a diferença”: as transformações da educação pública catarinense na ótica dos professores” de autoria de Ione Ribeiro Valle, publicado na *Revista Atos de pesquisa em educação* (v. 9, n. 2, p. 342-371, mai./ago. 2014. Home page: [<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/4445/2748>]).

8 Pesquisa coordenada por Ione Ribeiro Valle e desenvolvida entre os anos de 2009 a 2012 com apoio da UFSC, UDESC, CNPq e FAPESC. O referido projeto foi renovado com o título *Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina*.

Do total de 723 questionários respondidos, observa-se que em muitos os professores ocupavam outros espaços, escrevendo inclusive sobre assuntos que não eram mencionados nas questões, revelando um desejo de externalizar parte do que guardaram de suas trajetórias. Se por um lado a quantidade, a princípio elevada, de fontes e de elementos para analisar é um desafio para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, demonstra um grande potencial pela possibilidade de cruzamento de dados e de análises que deem visibilidade a aspectos recorrentes e a outros que surpreendem.

Com relação às questões que dão forma aos questionários, elas estão agrupadas em quatro blocos que abarcam os temas: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e experiência pedagógica. Na impossibilidade de se utilizar o conjunto de respostas fez-se a opção por privilegiar aquelas relacionadas a duas questões consideradas chave aos propósitos deste estudo: Questão 1: *Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno*; e Questão 2: *Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar*. Apesar desse recorte para sistematizar os dados, foi necessário produzir diversos quadros e tabelas que permitissem visualizar as informações e que serviram de apoio às análises. Nesses quadros, são registradas informações como, por exemplo, o número total de professoras, quando nasceram, quando começaram a trabalhar e o ano em que se aposentaram.

O quadro geral conduziu a algumas escolhas, entre elas a do período a ser privilegiado, tendo em vista que, na década de 1940, o Brasil e o Estado de Santa Catarina vivenciavam um crescimento econômico e social singular, o que acaba alterando funções atribuídas à escola, que deveria participar na produção dos recursos humanos para efetivação do projeto de desenvolvimento da época. O ano de 1970, por sua vez, foi definido como limite para a pesquisa, ao se considerar que a educação ganha novos contornos com a reforma do ensino, principalmente a partir da Lei 5.692/71, a qual, entre outras modificações, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos. Assim, optou-se por trabalhar com respostas de professoras que ingressaram no magistério público primário catarinense entre as décadas de 1940 a 1960. Dessa forma, não foram considerados os questionários nos quais não constasse o ano em que o profissional começou a atuar, nem aqueles que indicaram ter iniciado antes de 1940 ou depois de 1970 (Tabela 1).

Tabela 1 - Primeira seleção a partir da amostra inicial dos questionários

Legenda	Total
Amostragem inicial de questionários	723
Ingressaram no magistério estadual após o ano de 1970	399
Não indicaram o ano de ingresso no magistério estadual	077
Ingressaram no magistério estadual antes do ano de 1940	001
Total de questionários considerados:	246

Fonte: KINCHESECKI (2015).

Ainda no esforço de estabelecer um conjunto mais afinado possível com a docência no ensino primário, ressaltamos que não foram considerados para a seleção da amostra os questionários respondidos por professores que atuaram em alguma disciplina específica, como Educação Física, por exemplo, por compreender que o trabalho com diferentes turmas em uma única matéria é diferente daquele exercido em todas as disciplinas, de 1ª a 4ª série. Além disso, foram desconsiderados os que não registram o tempo de serviço como docentes ou dos profissionais que tenham se aposentado a partir de 1990. Dessa forma, a amostra ficou constituída conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de questionários considerados

Década em que ingressaram no magistério estadual	Amostra inicial	Nº de questionários considerados
Década de 1940	17	15
Década de 1950	61	51
Década de 1960	167	44
Total	245	110

Fonte: KINCHESECKI (2015).

Conforme os dados apresentados, de um conjunto de 723 questionários, a amostra foi reduzida para 110, sendo que em 96 há respostas à primeira questão, o que corresponde a 87,27%; e em 78 há respostas à segunda questão, o que indica um quadro de 70,9%.

As respostas foram então analisadas como representações, que procuram transmitir concepções de educação a partir de determinados ideais. Apoiamos aqui em conceito cunhado por Roger Chartier (2002, p. 17), para quem as representações não são discursos imparciais, pois “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.”

Organizando dados conforme a década de ingresso no magistério primário, temos indicativos de um avanço progressivo na crença de que o sucesso escolar se articula, majoritariamente, ao desempenho do aluno, marcadamente por seu empenho individual e por seu comportamento. Os dados são os seguintes: 43,5% das respostas atribuídas por ingressantes da década de 1940 indicam como primeiro motivo para classificar como *bom* um estudante o *empenho* e 37,7% o *comportamento*; para os ingressantes da década de 1950 o *empenho* corresponde a 50% e o *comportamento* a 38,6%. E chegamos à década de 1960 com 59,10% de indicações para *empenho* e 28,9% para *comportamento*. Esses indicativos nos mostram que um conjunto de fatores vai incorporando no docente a ideia de que o desempenho escolar é muito mais uma consequência da ação individual do aluno que de uma ação coletiva que o envolva diretamente.

Ao utilizar como base as respostas dos professores ao questionário e os registros de práticas das escolas públicas primárias catarinenses foi possível identificar que muito do espaço e do tempo reservados aos *rituais* ou cerimoniais na escola buscam reforçar esses elementos individuais. Os alunos (ainda crianças) são destacados e louvados no espaço escolar por representarem aquilo que serve de referência ao ideal de bom aluno: empenho e comportamento. Em diversos registros que versam sobre a realização de festas para comemoração de encerramento dos anos letivos, principalmente os convites, nos quais constava a programação das festas escolares, foram encontrados indícios de que havia momentos específicos nesses eventos para a premiação e assinatura nos chamados Livros de Honra pelos alunos que fossem dignos de distinção.

Essas solenidades, além de expressarem o desejo de estimular os estudantes por meio do exemplo, proporcionavam um espaço de destaque para aqueles que, em algum aspecto, se encaixavam no perfil buscado pelas escolas e atendiam às expectativas desses espaços. Em atas de reuniões pedagógicas encontramos indícios de que a assinatura do livro de honra não seria apenas para aqueles que

tivessem melhor aproveitamento nem os mais altos conceitos, mas também para os mais comportados e assíduos. Entende-se que, ao menos em teoria, aqueles alunos considerados como *merecedores* de homenagens teriam um compromisso com essa posição conquistada no campo, para continuar fazendo jus ao posto ocupado. Para Bourdieu (1998, p. 106), “[...] O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside sem dúvida no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa.”

No jogo meritocrático objetos educam:

Ao tentar aprofundar a compreensão acerca da construção da cultura meritocrática, encontramos no jogo formado por ritos escolares, realizados em festividades, um espaço fecundo à análise. A premiação é uma forma de distinção que, além de reforçar determinado comportamento e perfil, o faz de forma pública e o registra para a posterioridade em expedientes que facilmente se publicizam, como fotografias e registros na imprensa. A materialidade aqui envolvida transforma os objetos de premiação em portadores de mensagens.

Assim, partindo da noção de cultura material escolar, intenta-se colocar em destaque objetos variados que de alguma forma contribuem para materializar o ideal meritocrático nas escolas. Dentre esses objetos, podemos citar como exemplo os livros de honra. Tais objetos são aqui compreendidos como artefatos culturais que contribuíram para construir comportamentos escolares, particularmente a partir de seus valores simbólicos e dos processos ritualísticos realizados nas escolas em torno deles.

A noção⁹ de cultura material escolar¹⁰ acompanha as reflexões de Rosa Fátima de Souza e Agustín Escolano Benito, para quem a escola é um lugar de produção de cultura, na qual “[...] as ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos que fazem parte do patrimônio histórico-educativo”¹¹ (ESCOLANO

9 No debate da área tem-se enfrentado a questão no sentido de precisar se se trata de uma noção ou de um conceito. Por ora, optamos pelo uso do termo *noção*, acompanhando as reflexões e argumentos de Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez (1989), embora reconheçamos que muito se tem avançado na discussão depois dessa obra, que, no entanto, se mantém atual e em lugar de referência.

10 Ressalta-se a importância de obras do autor Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses como fundamento para o estudo da noção de cultura material que vem se travando no espaço acadêmico brasileiro.

11 Tradução nossa. No original *Las acciones se materializan en los espacios, objetos, iconos y textos que forman parte del patrimonio histórico-educativo*.

BENITO, 2012, p. 12). Já para Marcus Levy Bencostta (2013), outro autor de referência na discussão do tema, as produções que envolvem a cultura material escolar têm amadurecido e conquistado espaços de reconhecimento no campo da historiografia da educação no Brasil, além da tentativa de construir explicações que vão além do relato das fontes, o que se constitui em tarefa importante para quem deseja fazer análises a partir dessa noção.

Os investimentos que temos feito no grupo de pesquisa¹² já nos mostram que estudar a cultura material escolar não se reduz ao encontro e ao estudo da materialidade em si, sendo possível realizá-la a partir de referências presentes em diferentes formas de registros e que trazem indícios sobre seus usos. Assim, nas questões respondidas pelos professores, bem como nos documentos produzidos nas escolas, tentar-se-á identificar a recorrência das indicações de questões materiais como elemento envolvido na construção de representações sobre um *ofício* de aluno, as quais colaboram para legitimar um ideal meritocrático. Trata-se de rituais que marcam, tanto pela exaltação de características consideradas positivas, quanto pela repressão a comportamentos considerados inadequados.

Vejam alguns deles. No ano de 1940, no livro de avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares, situado na região norte do Estado de Santa Catarina, foi localizado um recado do diretor aos professores que informa sobre a atribuição de culpa aos docentes pela má disciplina das crianças; na perspectiva do diretor, não haveria tanta dispersão e conversa se as aulas fossem atraentes e despertassem o interesse. Além disso, aparece o recurso de um artefato conhecido como livro negro para registrar o nome daqueles que não se comportavam adequadamente, materializando formas de punição. Nos termos utilizados pelo diretor:

Recomendo, ainda, mais disciplina nas salas. 115 alunos já assinaram no livro negro. O que prova que os srs. Professores não têm energia suficiente. Há classes que não se sabe se estão em aula ou recreio de tanto barulho que fazem. O

12 Este tema é objeto de estudos de grupos de pesquisa nos quais as autoras estão inseridas há quase dez anos. Entre eles registramos os trabalhos dos projetos de pesquisa *Objetos da Escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)* e *Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920)* (UDESC / CNPq / CAPES / FAPESC). Parte das atividades foi desenvolvida de forma articulada ao projeto nacional *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, o qual, depois de finalizado deu lugar ao projeto *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)*, ambos coordenados por Rosa Fátima de Souza. A versão atual está sendo desenvolvida de forma articulada ao Programa de Pesquisa *MODERNO, MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX (2ª Fase)*, que conta com a coordenação geral de Luciano Mendes de Faria Filho.

professor por si só poderia manter uma boa disciplina, se para tal tornasse suas aulas mais interessantes. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1940, p. 49).

Mas há formas mais veladas de relação entre as questões materiais e o desempenho escolar. A partir das informações recolhidas nos documentos, percebe-se que os debates em torno da materialidade escolar ocupam espaço importante: o sucesso escolar poderia ficar comprometido se professores e alunos não possuísem a base material considerada necessária para o desenvolvimento de seus trabalhos. Atende-se por *base material* não apenas objetos que, na memória popular, são *escolares*: lápis, papel, caneta, carteiras, livros..., mas também outros artefatos, como, por exemplo, o prédio escolar, com (ou sem) todas as suas peças, os lavatórios, instalações sanitárias, vidraças, entre outros.

Discussões e recomendações a respeito dos materiais que deveriam estar presentes nas escolas para que o ensino produzisse resultados positivos e de sucesso não estão restritas à seleção temporal adotada neste trabalho. Estudos na área da História da Educação, particularmente no âmbito da cultura material escolar, têm demonstrado que os debates acerca do material necessário ao ensino já estavam contemplados nas páginas de manuais pedagógicos do século XIX. Contudo, o que se entende na contemporaneidade como material para o ensino nem sempre está descrito dessa forma nos manuais mais antigos, ou seja, muitos dos artefatos que, atualmente, são apreciados como materiais didáticos já foram julgados mobília, como, por exemplo, os quadros de honra e o quadro negro (GASPAR DA SILVA, 2013).

A necessidade de materiais adequados abarcada nos registros das práticas pedagógicas, ou melhor, nos discursos acerca dessas práticas, nos permite reafirmar a relevância dos objetos na construção de uma cultura escolar. Pode-se inferir que, ao se ter um ambiente organizado, materiais suficientes e em bom estado, um espaço teoricamente pronto para a aprendizagem, tudo isso atrelado a um bom ensino, seria permitida uma *justa* corrida pela conquista de notas elevadas e bons resultados, a partir, sobretudo, da dedicação e do esforço pessoal por parte dos alunos.

Ao analisar a cultura material escolar primária nos oitocentos, a partir da legislação paranaense, Gizele de Souza (2013, p. 76) nos ajuda a compreender que o projeto de escolarização primária prevê uma base material e que os objetos escolares “[...] são esperados, determinados, questionados e promovidos como necessários na constituição da instrução pública.” Essa recorrência pode ser identificada por meio de estudos com base na legislação educacional, em movimentos de *renovação* do ensino, em relatórios presentes nas instituições escolares, bem como em memórias de professores.

Rosa Fátima de Souza (2007), por sua vez, destaca que a necessidade de materiais escolares tem aparecido nos discursos de professores e profissionais da educação como uma espécie de explicação para os resultados de seus trabalhos. Nesse sentido, sua reflexão, relacionada à atuação docente, foi de grande importância no decorrer do processo de pesquisa e análises dos dados para a percepção de todo um conjunto de elementos que podem ser determinantes, nos discursos pedagógicos, do sucesso ou do fracasso escolar. Para a autora:

A forma pela qual ao longo dos dois últimos séculos os professores e profissionais da educação estabeleceram a imprescindibilidade dos materiais escolares para a concretização das práticas educativas, justificando-os como condição do sucesso ou das dificuldades do trabalho docente, relacionando-os às efetivas possibilidades de renovação pedagógica, modernização e eficiência educacional é suficiente para perceber que a cultura material escolar não constitui tão-somente um construto do historiador, mas está enraizada na própria forma escolar de educação. (SOUZA, 2007, p. 174).

Ao realizar um balanço de artigos publicados em congressos e revistas da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Gaspar da Silva e Petry (2013, p. 49, grifo das autoras) assinalam que “[...] o conteúdo manuseado revela, como era de se esperar, que a base material das escolas é condição de funcionamento, mas ao mesmo tempo até aquelas desprovidas da base material ‘adequada’ funcionavam, ainda que seus atores reclamassem da precariedade.” As autoras afirmam ter sido possível perceber no balanço realizado que, apesar de poucos textos trabalharem os objetos como tema central, uma grande quantidade de trabalhos desenvolvidos argumenta sobre a relação deles com a higiene, com a disciplina e métodos de ensino, bem como discussões sobre o cuidado relativo à estética dos estabelecimentos em Santa Catarina e outros estados do Brasil até fins da primeira República.

Os dados cotejados de outras pesquisas com aqueles que aqui servem de base, analisados com os apoios já indicados, permitem afirmar que os artefatos têm uma relação muito próxima com as representações construídas sobre os fazeres escolares e, por essa razão, a materialidade, em sua presença ou ausência, não deixou de ser mencionada pelos professores quando precisavam indicar motivos que possam ter influenciado no sucesso ou no fracasso escolar de seus alunos.

As análises de Gaspar da Silva e Petry (2013) indicaram a existência da defesa de que para fazer uso de alguns métodos de ensino seria imprescindível

um determinado conjunto de materiais pedagógicos, apesar de não localizarem em muitos trabalhos a descrição de como seriam esses materiais. Para as autoras, nos documentos abordados por diferentes pesquisadores que fazem uso da noção de cultura material escolar, é comum a referência a uma preocupação com as condições ideais para que o trabalho educativo pudesse ser desenvolvido, principalmente no que diz respeito à questão estética.

Corroborando essa questão, esses elementos também estão representados nas palavras das professoras, registradas como respostas nos questionários analisados. Como fatores determinantes para o sucesso e/ou fracasso escolar foram destacados, entre outros: a necessidade de se ter um bom material didático e em quantidade adequada, a indispensabilidade de uniformes próprios para as crianças, de um espaço físico bem localizado e que possuísse o número de alunos correto para cada espaço, além de ser limpo, organizado e com presença de novas tecnologias.

Como exemplos que reforçam as representações das professoras entrevistadas acerca dessa necessidade material, os relatos de impressões dos inspetores escolares presentes nos Termos de Visita do Grupo Escolar Antônio João (1946-1968)¹³, situado em Içara, no sul de Santa Catarina, sobre diversos elementos do cotidiano desse estabelecimento revelam os esforços da direção do grupo para sanar alguns problemas relacionados à base material escolar. Logo nos primeiros registros está contida uma das explicações possíveis para que algumas turmas não tenham conseguido dar conta dos programas de ensino, dentre as quais a redução das horas de trabalho devido à falta de espaço. Conforme o relatório, o estabelecimento, no ano de 1951, funcionava

[...] em duas salas, distantes uma da outra, em péssimo estado: quase em ruínas, sem forro, sem vidraças e sem pintura, desprovidas de instalações sanitárias e de água, poderiam ser tudo, menos salas de aula. Embora a direção e docência muito se esforcem para dar uma aparência agradável ao que não ousaríamos chamar de grupo não conseguem desfazer a má impressão que se tem ao visitar as salas. Isto é de se lamentar, considerando que na localidade, ergue-se um magistoso prédio todo de alvenaria, praticamente concluído e no qual dispendendo os poderes competentes a quantia aproximada de Cr\$ 80.000,00,

13 Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

poderia funcionar com absoluto conforto e dentro das exigências pedagógicas modernas o Grupo Escolar Antônio João. (E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS, 1951, p. 7).

Dois anos depois, em 1953, o prédio do Grupo já havia sido especialmente construído para atender às exigências do ensino, com cinco salas de aula, grandes, arejadas, com dependências para Gabinete, Biblioteca, Sala de Professores e instalações sanitárias, apesar de ainda haver móveis e materiais didáticos em número inferior ao necessário para que o estabelecimento funcionasse de maneira regular. Ainda no ano de 1953, os inspetores, cujas grafias das assinaturas não permitiram a identificação dos nomes, descreveram que após a remessa feita pelo Departamento de Educação, no começo do ano letivo, a insuficiência de material foi, em parte, suprida. Além disso, destacaram que o problema da lentidão na aprendizagem por parte dos alunos era devido à falta de centros de interesse¹⁴ e que um dos grandes erros no ensino da Aritmética era a ausência de objetos que facilitassem a descoberta dos números maiores.

Ensino: de modo geral, o ensino está regularmente encaminhado e a aprendizagem vem se processando satisfatoriamente, embora, com lentidão. Podemos atribuir essa morosidade na assimilação pela falta quase absoluta dos centros de interesse, os quais, inegavelmente, são o melhor veículo para levar a criança à compreensão dos conhecimentos que lhe são transmitidos. Observa-se falta de cuidado na ministração das aulas de Caligrafia – Desenho e Trabalhos Manuais. Quanto a esta última matéria nota-se pouca preocupação dos srs. Docentes no sentido de desenvolvê-la a contento. Outra grande falha é a que se observa no ensino da Aritmética disciplina que requer do professor o máximo de interesse e cuidado, pois é sabido que o ensino dessa matéria nos 1^{os} anos será instrutivo e prático, fornecendo aos alunos objetos fáceis de manusear, como tornos, palitos, taboinhas,

14 De acordo com Petry (2013), o Decreto n. 2.991, do ano de 1944, estabelecia que os centros de interesse eram uma associação auxiliar da escola, como *pequenos museus* em sala de aula. Contudo, a autora destaca que as discussões em torno deles já vinha ocorrendo há certo tempo na área educacional. Petry (2013) argumenta, com base em discursos do intelectual João Roberto Moreira, que havia diferentes apropriações do conceito *centros de interesse* nas instituições escolares, sendo também entendidos como cartazes criados pelas professoras.

cubos, favas, caixetas, bolinhas, etc., o professor ensinar-lhes-á, simultaneamente, todas as operações que se podem efetuar com um dado número, fazendo-os descobrir todas as combinações possíveis entre ele e os números maiores. As aulas de linguagem escrita, tanto no quadro negro, como nos cadernos, contém vícios que podem facilmente desaparecer se o professor seguir as recomendações e sugestões apresentadas no programa de ensino. O ensino só satisfaz plenamente quando transmitido por métodos e processos capazes de desenvolver a capacidade aquisitiva dos alunos dentro do menor prazo; outrossim, em hipótese alguma, os conhecimentos transmitidos ao educando serão por ele decorados, somente uma boa e nítida compreensão determina resultados constantes e uma aprendizagem perfeita. (E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS, 1953, p. 11).

Em consonância com as dinâmicas das sociedades modernas, identifica-se nos documentos pesquisados provenientes de grupos escolares uma preocupação acentuada com a disciplina e a sua ligação direta com os artefatos materiais – “Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar” (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1943, p. 26b). Esse cuidado com a ordem, pelo que foi possível observar, procurava satisfazer diretrizes estabelecidas pelo Departamento de Educação.

No ano de 1949, por exemplo, foi publicado pela Secretaria de Justiça, Educação e Saúde de Santa Catarina um impresso com orientações normativas, administrativas e pedagógicas. Nesse documento, intitulado *Plano de trabalho para 1950*¹⁵, são evidenciadas, com base no Regulamento apresentado pelo Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946, disposições para matrícula, frequência escolar, distribuição dos alunos nas classes, disciplina, boletins, festas, material escolar, reuniões pedagógicas, entre outros. Conforme passagem disponível nesse documento, ressaltada a seguir, para cultivar um gosto artístico nos alunos seriam necessários alguns cuidados tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas, dentre eles, a preservação de cada coisa em seu devido lugar:

15 Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

GOSTO ARTÍSTICO

Art. 338 – Sendo a cultura do gôsto artístico fator poderoso para a conservação do material escolar, além de desenvolver na criança o gôsto pelo que é belo, deve-se praticar nos grupos e escolas isoladas o seguinte:

as salas de aulas e demais dependências do edifício escolar devem apresentar, sempre, além de uma ornamentação sóbria, a mais rigorosa ordem: ‘UM LUGAR PARA CADA COISA E CADA COISA EM SEU LUGAR’;

– sôbre a mesa da classe ou escola será conservado somente o seguinte material:

1 – um vaso com flores;

2 – o programa de ensino;

3 – o tinteiro, duas canetas e um lápis;

4 – o registro de lições ou caderneta de tarefas diárias;

5 – o livro de chamada, o qual, após ser feito o resumo do dia e lançados os apontamentos no quadro negro, será guardado na gaveta;

6 – sôbre os armários não será colocado objeto algum;

d) – os móveis, dispostos com arte e simetria, devem apresentar aspectos de ordem e perfeito asseio;

e) – o gabinete do diretor e as outras salas, como biblioteca, museu, etc., serão igualmente objetos de carinho. Os móveis devem ser aí colocados com a maior sobriedade possível e as secretárias ou mesas não devem apresentar-se abarrotadas de livros, papéis e outros objetos;

f) – os armários de arquivo e os que servem para depósitos de material consumível, devem apresentar sempre a mais rigorosa ordem. (E.E.B. HERCÍLIO LUZ, 1949, p. 10).

Como se pode ver nos registros ora citados, a materialidade educa, seja pela falta, seja pelas prescrições que estabelecem como devem ser usadas e com isso trazem indicativos de como os artefatos podem servir para ensinar. As reuniões com pais também podem ser arroladas como espaço educativo importante, inclusive quando se tratam de questões *materiais*. No registro de uma reunião, que ocorreu no ano de 1958, no Grupo Escolar Professora Marta Tavares, foram dadas orientações que deveriam ser seguidas pelos pais, os quais precisariam trabalhar em conjunto com a escola e evitar desentendimentos, entre elas:

Obrigar os alunos a tirar o uniforme quando chegarem em casa. Só por uniforme na hora de ir para a escola. Cuidado com o material escolar.

Arranjar bolsas, mochilas, para conservação do material.
Olhar as notas nos cadernos e nos boletins dos filhos.
Obrigá-los a estudar em casa e fazer os temas de casa.
Mandar as crianças para as missas de domingos e 4^{as} feiras.
Mandar as crianças para a doutrina da 1^a Santa Comunhão.
(G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1958, p. 16).

Na passagem descrita temos um exemplo de como educar, alunos e família, mediante uma relação com objetos típicos da escola: mochilas, cadernos, boletins, uniformes. Por seu intermédio, ensina-se a cuidar, conservar, olhar, obrigar, mandar.

Outro objeto destacado da cultura material escolar e que se enreda na cultura meritocrática é o Livro de Honra; a prática de assinaturas em suas páginas auxilia na discussão acerca da conquista de *sucesso* no percurso escolar, um sucesso favorecido pela adequação às regras e adesão aos *habitus* escolares.

Conforme afirmam Luani de Liz Souza e Lislely Canola Treis Teixeira [201-]¹⁶, diversos elementos da escola, como, por exemplo, o mobiliário, a palmatória, os prêmios, os quadros e livros de honra colaboram para formar e corroborar um modelo de comportamento relativo ao que é ser aluno. Para elas, na cultura material escolar é possível localizar referências de um *habitus* pretendido pelo sistema educacional. Dessa forma, dispositivos como os Livros estão relacionados à disciplinarização.

Ainda segundo essas autoras, a classificação dos sujeitos os relaciona ao poder do reconhecimento. Nesse sentido, a prática de assinar um documento, como o Livro de Honra, é uma ação que separa hierarquicamente os alunos, reafirmando que é possível relacionar o estado de saber com o de poder. Souza e Teixeira [201-] destacam ainda que cada contexto e época possui lógicas diferenciadas, por essa razão, os critérios definidos para premiar ou punir os estudantes também se alteram com base nas especificidades de cada instituição escolar e a partir de sua cultura, apesar de existir uma prescrição legal que embasa as práticas desenvolvidas nesses espaços.

A materialidade dos Livros de Honra do Grupo Escolar Lauro Muller e do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, com suas ilustrações e assinaturas, atesta justamente para essas especificidades. Enquanto o primeiro tem seu termo de abertura datado em 1914¹⁷, satisfazendo o artigo nº 197 do *Regimento Interno dos*

16 SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lislely Canola Treis [201-]) A honra escolar: memória material da escola. Artigo aceito para publicação e em edição pela Revista História da Educação – ASPHE. No prelo.

17 Apesar do termo de abertura registrar o ano de 1914, a primeira assinatura é datada de 1918.

*Grupos Escolares do Estado de S. Catharina*¹⁸ e o último registro de assinaturas no ano de 1972, o segundo foi criado em 1959 e utilizado até o ano de 2005.

Em pesquisa desenvolvida com acervo de uma instituição escolar sediada no sul de Santa Catarina, Lúcio Vânio Moraes (2008) localizou o Livro Negro do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, constatando, ainda, que, com três assinaturas nesse livro – que tem registros que vão dos anos 1961 a 1971 – o estudante deveria ser expulso da escola, o que causava medo em muitos alunos. Eles eram punidos, principalmente por “[...] desobediência grave e pertinaz, brigas com os colegas, prejuízos ao estabelecimento, palavrão (vocabulário pornográfico e blasfemo – ‘Diabo’, ‘demônio’ e outros) diante da professora, piadas imorais na aula, ofensa grave ao professor” (MORAES, 2008, p. 209, grifos do autor). Como veremos a seguir, o Livro de Penas – também conhecido como Livro Negro – não é um clandestino na vida escolar, ele é um artefato oficializado em dispositivos aprovados pelo Estado. De acordo com os artigos 203, 204 e 205, presentes no *Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina*, aprovado pelo Decreto n. 3.735/1946, eram consideradas legítimas penalidades como: admoestações, notas más, repreensão e comunicação aos responsáveis, suspensão de um a cinco dias e, por último, a exclusão definitiva. Destacamos que as notas más, repreensões, suspensões e exclusões deveriam ser registradas em um livro destinado para esse fim, qual seja, o livro de penas.

Dessa maneira, pode-se pensar que tanto os Livros de Honra quanto os Livros de Penas (ou Livros Negros) carregam e dão sustentação a valores sociais e morais que são desejados pela escola, como, por exemplo, a junção entre a identidade do aluno e a identidade do coletivo, que busca “[...] homogeneizar e disciplinar as diferenças” (SOUZA; TEIXEIRA, [201-]).

Como vimos, muitos são os expedientes acionados para cunhar e reforçar a cultura meritocrática no espaço escolar, entre eles destacamos aqueles cuja materialidade se apresenta. Todavia, muitas vezes essa materialidade não se revela por inteiro, o que ajuda a reforçar a ideia de mérito, a despeito das diferenças que a materialidade pode oferecer como suporte à prática escolar, incluindo o desempenho dos alunos.

18 A regulamentação citada, presente na página 51 do referido regimento, é a seguinte: “Art. 196 – O elogio perante todos os alumnos do estabelecimento, será feito quando, além das notas optimas de comportamento e de applicação, ainda o alumno apresentar o boletim do trimestre sem uma só falta, retirada e marca tarde”; “Art. 197 – O alumno que apresentar o boletim nos termos do artigo antecedente, durante dois trimestres ainda terá direito á inscripção do seu nome no livro de honra para os alumnos (art. 99)” (SANTA CATARINA, 1914, p. 51).

Referências:

BENCOSTTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Org.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 21-34.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: _____. **Enciclopédia Einaudi: Homo-domestificação**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989. p. 11-47. (v. 16). Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 81-116.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

E.E.B. HERCÍLIO LUZ. Plano de Trabalho para 1950, impresso pela Secretaria de Justiça, Educação e Saúde de Santa Catarina. 1949. Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Hercílio Luz: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR. Livro de Honra ao Mérito. [1959-2005]. Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar: Documentos disponibilizados em 2010 - v. 1**. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS. Termo de Visitas I do Grupo Escolar Antônio João [entre 1946 e 1968]. 1951. Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos: Documentos disponibilizados em 2010 - v. 1**. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS. Termo de Visitas I do Grupo Escolar Antônio João [entre 1946 e 1968]. 1953. Grupo de Pesquisa

História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos**: Documentos disponibilizados em 2010- v. 1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da Escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/641>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. Materialidade escolar em cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luiz Velázquez (Org.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 35-59.

G.E. LAURO MULLER. **Livro de Honra**. Florianópolis. 1912-1972. Acervo do Museu da Escola Catarinense. Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

G. E. PROF. MARTA TAVARES. **Ata de Reuniões Círculo de Pais e Mestres**. Rio Negrinho, [1952-1971]. 1958. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Livro de avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares [1933-1940]**. Rio Negrinho, 1940. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Livro para os avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares**. Rio Negrinho, 1943. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. **É preciso fazer por merecer**: representações docentes sobre o “ser aluno” (Santa Catarina, 1940-1970). 2015. 226 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2015.

MORAES, Lúcio Vânio. **Memória escolar e campo religioso**: identidade e imaginário católico na Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar em Maracajá – SC (1959-1976). 2008. 259 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, Criciúma, 2008. Disponível

em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000059/00005930.pdf>>.
Acesso em: 8 jul. 2015.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição:** a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952). 2013. 224 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2013.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3735.** 12 dez. 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria de Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: 1946b. Acervo: Apesc.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. **Decreto n. 795.** 2 mai. 1914. Joynville: Typ. Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

SOUZA, Gizele de. Cultura material na escola primária paranaense: rituais e gestos de professores e autoridades de ensino na organização do cotidiano escolar no século XIX. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Org.). **A escola e seus artefatos culturais.** São Luís: EDUFMA, 2013. p. 61-79.

SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lislely Canola Treis. A honra escolar: memória material da escola. [201-]. Artigo aceito para publicação e em edição pela **Revista História da Educação - ASPHE.** No prelo.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VALLE, Ione Ribeiro; CATANI, Denice Barbara. Apresentação. Dossiê Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de OS HERDEIROS. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 4-12, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/index>>.
Acesso em: 8 jul. 2015.

Recebimento em: 20/07/2015.

Aceite em: 22/02/2016.

Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos

Research in the History of Education using textbooks:
issues about sources, subjects and methods

Kênia Hilda MOREIRA¹

Resumo

O objetivo do texto é apresentar um balanço das pesquisas em História da Educação que tiveram como objeto de análise o livro didático. Como fonte de busca são utilizadas as bibliografias apresentadas pelos projetos Livros Escolares e Manuais Escolares, o Banco de Teses da Capes e Anais de congressos e revistas de história da educação. O balanço está dividido em uma análise quanti e qualitativa. Na parte quantitativa destaca-se número de trabalhos, período, recorrência de autores, instituições de pesquisa, etc. Na parte qualitativa centra-se na análise do conteúdo das investigações, enfatizando os temas emergentes, os métodos, os referenciais teóricos e a temporalidade.

Palavras-chave: Pesquisas. História da Educação. Livro didático.

Abstract:

This article presents a mapping about research in the History of Education that used textbooks as a source. It used bibliographies submitted by the projects Livros Escolares and Manuais Escolares, the Capes Theses Bank, journals and conventions in Education History as sources. It divides the mapping into a quantitative and qualitative analysis. In the quantitative part it emphasize: number of productions, period, recurrence of authors, institutions, etc. In the qualitative part the focus was on content analysis of the investigations, with emphasis on emerging issues, methods, reference and temporality.

Keywords: Investigations. History of Education. Textbooks.

1 Doutora em Educação, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Vice-líder do grupo de estudos e pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES). Rodovia Dourados/Itahum, Km 12. Unidade II. MS. Cep: 79.804-970. Tel.: (67) 2410-2121. Email: <keniamoreira@ufgd.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 877-903	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O livro didático tornou-se, nos últimos anos, fonte relevante e objeto de estudos para a história da educação. Com base nessa afirmação, o objetivo do texto é apresentar um balanço das pesquisas nessa área, produzidas no Brasil, que tiveram o livro didático como ponto de junção. As produções referem-se a livros, artigos, periódicos e comunicações em congressos acadêmicos da área de história da educação. A primeira ocorrência é de 1957 e o ano final do balanço é 2014. O presente artigo justifica-se, como afirmam Gonçalves Neto e Carvalho (2005, p. 183), pela necessidade de composição de “[...] sínteses para a História da Educação no Brasil [...]”, tendo em vista seu crescimento. Tais sínteses permitem a compreensão do estado atingido pelo conhecimento na área, na medida em que também evidenciam silêncios e apagamentos da produção.

Como critério de seleção de pesquisas no âmbito da história da educação, consideramos: as investigações que se dedicaram a fazer um recorte temporal; as que apresentaram o livro didático como documento histórico; as que foram publicadas em suportes dedicados à história da educação, como anais e revistas da área.

Os procedimentos de localização, seleção e acesso às produções serão descritos no primeiro tópico, intitulado: *Livro didático como fonte das pesquisas em História da Educação*. Nele, detalhamos o total de pesquisas localizadas, separadas por categorias: livros, capítulos, artigos e comunicações em anais, cientes de que nem todos os trabalhos foram atingidos pelos critérios aqui adotados. Cientes também, como lembra Munakata (apud MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14), de que toda proposta de mapeamento/balanço/estado da arte “[...] está sempre condenado à desatualização”.

O segundo tópico – *Temas em torno do livro didático como fonte das pesquisas* – apresenta as temáticas mais recorrentes nas produções em história da educação, considerando as possibilidades de usos e definições do livro didático no contexto escolar.

O terceiro tópico – *Referencial teórico metodológico em torno do livro didático como fonte das pesquisas* – evidencia dois referenciais mais usados nas investigações que apresentam o livro didático como fonte, a saber, a História das Disciplinas Escolares e a História do Livro. Também é apresentada nesse tópico a recorrência temporal da publicação das produções, bem como o período histórico mais investigado por elas.

Livro didático como fonte das pesquisas em história da educação

Consideramos como descritores de busca para este levantamento os termos *livro didático*, *manual escolar*, *livro de texto*, *compêndio*, *livro escolar*, *livro de classe* e similares, nos títulos das obras. Não consideramos os paradidáticos por tratar-se de outro tipo de objeto².

A variação em torno da definição do termo que melhor define o objeto em questão é a primeira dificuldade. No Brasil, o termo livro didático é mais comum, ao passo que na Espanha³, por exemplo, usa-se o termo manual escolar. No entanto, parece comum nas pesquisas brasileiras encontrarmos outras definições, tais como: manual escolar, livro de texto, livro de classe, compêndio, manual didático, dentre outras, apresentadas muitas vezes como sinônimas, com o intuito de evitar repetição.

Ossenbach e Somoza (2001) explicam que, na área ibero-americana de língua espanhola (ou castelhana), se usam principalmente três substantivos para indicar o nível mais geral e abrangente “[...] livros, textos e manuais [...]”, seguidos, ou não, do adjetivo *escolar*, formando, assim, livros escolares, livros de texto, textos escolares, manuais ou manuais escolares. Já em língua portuguesa, afirmam os autores, costuma se utilizar livros didáticos, textos didáticos, manuais escolares, livros para crianças, etc. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001, p. 15-16). Munakata (2001) enfatiza que no Brasil esse tipo de literatura se denomina livro didático.

Puelles (1997, p. 19) afirma que, na Espanha, apesar de se usar indistintamente os termos livros elementares, livros escolares, manuais escolares, livros de texto, etc., ele prefere *manuais escolares* porque faz referência “[...] a livros manejáveis – a escala da mão –, que se destinam ao ensino – escolares, portanto – e que albergam os conteúdos essenciais de uma matéria ou disciplina.”

Stray (1991 apud JOHNSEN, 1996) distingue, por sua vez, livros de texto (*textbooks*) e livros escolares (*school books*), afirmando que o primeiro termo refere-se a livros escritos, produzidos e desenvolvidos especificamente para uso no ensino, ao passo que o segundo se utilizaria para livros empregados no ensino, mas não intimamente ligados às sequências pedagógicas.

2 Os livros paradidáticos, em geral, abordam assuntos paralelos às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos. Muitas vezes utilizados para discutir temas transversais. Sobre paradidáticos, conferir Munakata (1997).

3 A comparação com a Espanha se fez possível em virtude da aproximação com a produção do país, durante o doutoramento (Universidad de Salamanca, 2009-2010), e o pós-doutoramento (Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED e Grupo Manuales Escolares-MANES, 2014-2015).

A nomenclatura sobre a legislação brasileira em torno desse objeto, com a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD, Decreto 1.006), criada no Estado Novo, em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1966, e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), de 1971, ambos instituídos durante a ditadura militar; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985, instituindo o Guia de Livros Didáticos a partir de 1996, dão a medida dessa predominância.

As referidas leis, além de evidenciarem o predomínio da terminologia livro didático no caso brasileiro, indicam a regulação pela qual passou esse objeto da cultura escolar ao longo do século XX até hoje, influenciando o mercado editorial, com a avaliação e a aquisição⁴ por parte do governo, gerando uma intrínseca relação entre avaliadores, editores e autores de livros didáticos, como constataam Cassiano (2007), Luca (2009), Filgueiras (2011) e Oliveira e Freitas (2013). Nesse sentido, Apple (1995) afirma que o livro didático é um produto do mercado, sendo necessário considerar seu caráter comercial (produção, distribuição, consumo, difusão) para melhor compreender sua função como instrumento pedagógico.

Localizamos, selecionamos e analisamos a produção acadêmica aqui apresentada, considerando essas variações no léxico, e compreendendo o livro didático como um objeto da cultura escolar, que implica relações intra e extraescolares.

Quanto aos critérios de seleção de pesquisas no âmbito da história da educação, consideramos como fonte de busca: a bibliografia apresentada pelo projeto Livros Escolares (LIVRES⁵); a bibliografia sobre livros didáticos no Brasil do projeto Manuales Escolares (MANES⁶); quatro revistas de História da Educação: a Revista *História da Educação* (1997-2014⁷), a *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2014⁸), a Revista *Cadernos de História da Educação*

4 A avaliação dos livros didáticos por parte do governo acontece desde a CNLD. A avaliação e a aquisição se fortalecem a partir de 1996, via PNLD e Guia de livros didáticos.

5 Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>>. Acesso em: 12 nov. 2012. A versão atual do site retirou o item sobre as referências bibliográficas para o tema livro didático.

6 Disponível em: <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/BiblioBrasil.doc>>. Acesso em: 12 nov. 2013. A última atualização dessa fonte é de setembro de 2010.

7 A revista começou sua publicação em 1997, com circulação semestral, passando a trimestral em 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

8 Com publicação semestral até 2006, passando a trimestral em 2007, coordenada pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

(2002-2014⁹), e a Revista HISTEDBR (2000/2009-2014¹⁰); além dos anais dos congressos específicos da área de História da Educação, a saber: Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE¹¹), Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE¹²), e Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino Americana (CIHELA¹³)^{14, 15}.

A partir dessa busca, localizamos 43 livros; 25 capítulos de livros; 122 artigos; e 268 comunicações em Anais de congressos acadêmicos da área de história da educação.

Consideramos todos os congressos brasileiros de história da educação, pela facilidade de localização, uma vez que estão disponíveis on-line¹⁶. Sobre o CIHELA, apreciamos os três últimos, que ocorreram no Rio de Janeiro (2009), em Salamanca-Espanha (2012) e em Toluca-México (2014). Sobre o COLUBHE, consideramos as duas últimas versões ocorridas em Lisboa-Portugal, em 2012, e em Curitiba, no ano de 2014.

-
- 9 Criada em 2002, com periodicidade anual, passando a semestral em 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- 10 HISTEDBR On-line é a Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR), criada em setembro de 2000. No entanto, as publicações on-line disponíveis começam em 2009, com circulação quadrimestral, além de edições especiais. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- 11 Foram realizados sete cbhe até 2014: I no Rio de Janeiro-RJ (2000), II em Natal-RN (2002), III em Curitiba-PR (2014), IV em Goiânia-GO (2006), V em Aracaju-SE (2008), VI em Vitória-ES (2011) e VII em Cuiabá-MT (2013).
- 12 O X colubhe aconteceu no Paraná em agosto de 2014. Os anteriores aconteceram em: Lisboa (1996), São Paulo (1998), Coimbra (2000), Porto Alegre (2002), Évora (2004), Uberlândia (2006), Porto (2008), Maranhão (2010) e Lisboa (2012).
- 13 O XI cihela foi realizado em maio de 2014 no México, os anteriores aconteceram na Colômbia (1992), Brasil (1994), Venezuela (1996), Chile (1998), Costa Rica (2001), México (2003), Equador (2005), Argentina (2006), Brasil (2009) e Espanha (2012).
- 14 Além dos congressos específicos de história da educação, ressaltamos existirem eventos específicos sobre livro didático, como: o Simpósio Internacional de Livro Didático, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007, com 211 artigos publicados em seus Anais; os dois Seminários Brasileiros sobre Livro e História Editorial, realizados na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, em 2004 e 2009; e o Simpósio sobre o livro didático – Memória, publicado pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, em 1983. Tais eventos não serão aqui considerados tendo em vista a produção específica na área da história da educação.
- 15 Retiramos dos sites de busca o banco de teses da Capes, pois ele esteve por vários meses desativado, impedindo a consulta. Um mapeamento dessa produção, que inclui o referido site, pode ser localizado em Moreira (2012).
- 16 Disponível em: <<http://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=99>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

A seguir, destacamos alguns dados quantitativos, separados por materialidade de produção:

Livros

Dentre os 43 livros localizados, nem todos apresentam uma história do livro didático. Fazendo uma análise desse total, apenas oito têm como objetivo analisar o livro didático numa perspectiva histórica¹⁷. Destacamos que, dentre as oito obras, três são resultantes de teses de doutorado (BITTENCOURT, 2008; GATTI JR, 2004; GASPARELLO, 2004) e uma de dissertação de mestrado (MOREIRA; SILVA, 2011). Uma se refere a um catálogo de livros didáticos do século XIX (TAMBARA, 2003)¹⁸, e outra, a um balanço da produção acadêmica (teses e dissertações) no Brasil sobre o livro didático de história (MOREIRA; SILVA, 2011). Com exceção do trabalho de Holanda (1957), os demais foram publicados no século XXI, entre 2004 e 2011, o que evidencia a atualidade da temática.

Algumas obras localizadas, apesar de não terem a intenção de apresentar uma discussão histórica do ou com o livro didático, podem ser analisadas, hoje, como fonte de pesquisa sobre a história da produção em torno do livro didático no Brasil¹⁹. São obras publicadas entre as décadas de 1970 e 1980. De modo geral, apresentam um referencial teórico-analítico de nítida

17 São eles: *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro* (1931-1956), de Holanda (1957); *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX-XX), de Tambara e Peres (Org.). (2003); e *Bosquejo de um ostenso do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*, de Tambara (2003); *O texto escolar: uma história*, de Batista (2004); *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*, de Gasparello (2004); *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, de Gatti Jr. (2004); *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*, de Bittencourt (2008); *Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*, de Moreira e Silva (2011).

18 Além deste, outro trabalho que também apresenta um catálogo de livros didático é a obra produzida pela Unicamp (1989): *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo analítico. Campinas: Ed. da Unicamp.

19 Por exemplo, as obras: *O livro didático, sua utilização em classe* (COLTED, 1969); *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (NOSELLA, 1978); *O livro na educação* (PFROMM NETO, 1974); *Ideologia no Livro Didático* (FARIA, 1984); *Arte-educação, vivência, experiência ou livro didático* (FERRAZ, 1987); *O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada* (FRANCO, 1982); *O estado da arte do livro didático no Brasil* (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1987); *Como avaliar um livro didático*. Língua Portuguesa (MATOS; CARVALHO, 1984); *O livro didático* (OLIVEIRA, 1968); *A política do livro didático* (OLIVEIRA, 1984); *A ciência nos livros didáticos* (PRETTO, 1985); *Estado e livro didático* (PINSKY, 1985); e, ainda, *Quem engana quem: professor x livro didático* (MOLINA, 1987).

influência marxista, caracterizando-se por uma tendência de denúncia da ideologia dominante presente nos livros didáticos, como afirmam Moreira e Silva (2011).

Capítulos de livros

Dentre os 25 capítulos de livros localizados, não considerando os capítulos nos livros antes mencionados, destacamos dez que versam, de um modo ou de outro, sobre a história do livro didático²⁰. O capítulo mais antigo data de 1998 e o mais recente de 2011, demonstrando a atualidade dessa discussão. Destacamos a recorrência da autoria de Munakata (1998, 2000, 2002, 2009), o que indica um fortalecimento do tema a partir da existência de autores que podem ser tomados como referência na área. Salientamos, ainda, que um dos capítulos foi produzido por pesquisadoras portuguesas (FERNANDES; FELGUEIRAS, 2004), acentuando as parcerias entre pesquisadores e universidades brasileiras e estrangeiras.

Periódicos: dossiês e artigos

Entre os dossiês em periódicos gerais, a Revista *Educação e Pesquisa* publicou o dossiê *História, produção e memória do livro didático* (2004, v. 30, n. 3), coordenado por Circe Bittencourt, com cinco artigos: Alain Choppin, Antonia Fernandez, Carlota Boto, Kazumi Munakata e Circe Bittencourt²¹.

20 São eles: *As adaptações dos clássicos para crianças na primeira metade do século XX e a nacionalização do livro escolar no Brasil*, de Feijó (2005); *Opções pedagógicas e seleção de manuais escolares na região do Porto (sécs. XIX-XX)*, de Fernandes e Felgueiras (2004); *Manuais escolares e pesquisa em História*, de Galvão e Batista (2003); *Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil*, de Gatti Jr. (2005); *Pesquisa em História da Educação: Localização e seleção de livros didáticos de História republicanos (1889 a 2008)*, de Moreira (2011); quatro capítulos de Kazumi Munakata: *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil* (1998, com várias reedições); *Não podemos fazer escolas sem livros: livro didático segundo Anísio Teixeira* (2000); *Devem os livros didáticos de história ser condenados?* (2009); e *Livro didático: produção e leituras* (2002). Por fim: *Patriotismo e trabalho: um breve estudo do livro didático na Era Vargas*, de Oliveira (2002).

21 Além desse dossiê específico sobre a história da educação, localizamos uma edição do *Caderno Cedes* dedicado ao Cotidiano do livro didático (1987, n. 18), coordenada por Nilda Alves, com seis artigos. E a publicação *Em Aberto*, veiculada pelo INEP, apresentou em 1996, na edição número 69, o número temático intitulado *Livro didático e qualidade de ensino*, coordenado por Marisa Lajolo, com dez artigos.

A Revista HISTEDBR apresentou a edição especial *Trabalho didático* (2010, v. 10, n. 37), organizado pelo Grupo de Trabalho de Mato Grosso do Sul (GT HISTEDBR/MS), com nove artigos sobre livro didático: Ana A. A. de Souza; Carla Villamaina Centeno; Enilda Fernandes e Iara Augusta da Silva; Silvia H. A. de Brito; Maria A. Cavazotti; Lígia R. Klein e Bianca L. Klein; Sandino Hoff, Armindo J. Longhi e Maria A. Cardoso; Maria C. D. Pina; e a argentina María Cristina Vera de Flach. Além dessa edição a revista publicou mais 13 artigos, totalizando 22, entre 2009 e 2014.

A *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) apresentou o dossiê: *Palavras viajeras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX)* (2013, v. 13, n. 3[33]), coordenado por Vera Valdemarim e Vera Gaspar da Silva. O dossiê apresentou três artigos que enfatizaram o livro didático, escritos por: Carlos Manique da Silva, Rosa Fátima Souza e Maria Tereza S. Cunha. Além do recente dossiê a RBHE publicou, durante os primeiros 14 anos de sua existência (2001-2014), 17 artigos que contemplam o livro didático. Ressaltamos, desse total, a existência de quatro estrangeiros: Hébrard (2002); Scharagrodsky, Manolakis e Barroso (2003); García (2009); e Carpentier (2010).

A Revista *Cadernos de História da Educação* (2014, v. 13, n. 2) publicou o dossiê *O ensino de História da Educação no espaço Luso-Brasileiro: percursos institucionais, currículos e manuais*, coordenado por Décio Gatti Júnior, com três artigos que se debruçam sobre obras didáticas: Betânia de O. L. Ribeiro e Sauloéber T. de Souza; Carlos Monarcha; e Décio Gatti Júnior. Além dos artigos que compõem o dossiê, a revista publicou mais nove artigos sobre livros didáticos, sendo um estrangeiro.

A Revista *História da Educação* não apresentou dossiê sobre o tema até o ano de 2014, mas desde o seu surgimento até então publicou 25 artigos, tendo o livro didático como fonte/objeto de investigação. Destacamos, desse total, três artigos do francês Allain Choppin (2002, 2008, 2009), além de mais três estrangeiros: Thérèse Hamel (2000), do Canadá; Verónica Sierra Blás (2004) e Carmen Sanchidrián Blanco (2008), ambas da Espanha.

Destacamos, do conjunto das investigações localizadas e apresentadas até aqui, a recorrência dos autores Gatti Jr. (1997, 2004a, 2004b, 2005, 2009, 2014a, 2014b); Munakata (1998, 2000, 2002, 2004, 2009, 2012); Allain Choppin (2002, 2004, 2008, 2009); Vivian Batista da Silva (2003, 2011, 2014); Moreira (2008, 2011a, 2011b, 2012); Tambara (2002, 2003a, 2003b); Bittencourt (2004, 2008); Centeno (2009, 2010) e Gasparello (2004, 2013).

Congressos da área

Localizamos nos cinco congressos brasileiros de História da Educação, realizados entre os anos 2000 e 2013, 107 artigos. Como procedimentos de localização, percorremos todos os Eixos Temáticos dos anais dos congressos disponíveis na íntegra na página da Sociedade Brasileira de História da Educação e buscamos pelos descritores: *Livro*, *Manual* e *Compêndio*. Separados por congresso, obtivemos: em 2000, sete artigos; em 2002, dez; em 2004, 15; em 2006, 13; em 2008, 32; em 2011, 15; e em 2013, 15. Tal constatação nos indica uma ascensão do tema nos primeiros anos do século XXI e uma permanência moderada a partir de 2011.

Quanto ao IX CIHELA, utilizando a mesma metodologia de localização, identificamos 41 trabalhos na nona edição do evento, realizado no Rio de Janeiro, em 2009. Do total, quatro resultam de investigações originárias em outros países, sendo: dois da Colômbia: Cristhian James Díaz (2009) e Ruth Amanda Cortes Salcedo (2009); um da Argentina: Cinthia Wanschelbaum (2009); e um da Espanha: Luciana Oliveira Correia (2009). A grande maioria dessa produção, portanto, origina-se de pesquisas vinculadas às universidades brasileiras.

Sobre o X CIHELA, realizado em 2012, em Salamanca-ES, apenas dois trabalhos discutem livros didáticos²². A escassez de trabalhos nesse evento específico se justifica porque a temática do congresso foi restrita: *Formación de élites y educación superior (s. XVI-XXI)*, limitando a entrada de pesquisas diversificadas.

Já o XI CIHELA, em Toluca-México, em 2014, contou com 23 trabalhos sobre livros didáticos em seus Anais, dos quais 13 são de autores brasileiros, e os demais entre autores argentinos, mexicanos, colombianos e chilenos.

Seguindo os mesmos procedimentos e descritores anteriores, localizamos no IX COLUBHE, ocorrido em Lisboa-Portugal, em 2012, 45 comunicações, e no X COLUBHE, em Curitiba, em 2014, 50 comunicações. A grande maioria desses trabalhos é de autores brasileiros.

Dentre os três congressos selecionados, dois são internacionais, sendo um ibero-americano e outro luso-brasileiro. Desse modo, incluem-se nos trabalhos localizados, além de investigações feitas por pesquisadores brasileiros e no Brasil, trabalhos apresentados por pesquisadores de outros países. Fazendo uma seleção das comunicações produzidas por brasileiros, buscando, para tanto,

22 A saber: *La influencia del '68 en la escritura y producción de libros de texto de historia estatal*, de Montañez (2012) e *Investigaciones sobre libros didácticos en universidades brasileñas: métodos, temas y líneas de investigaciones entre 1980 y 2010*, de Moreira (2012).

a identificação da instituição dos autores, há, no caso do IX CIHELA, 37 trabalhos brasileiros de 41; no X CIHELA, um de dois; no XI CIHELA, 13 de 23; no IX COLUBHE, 36 de 45; no X COLUBHE todos são brasileiros. Isso representa, em todos os casos, a predominância de pesquisas feitas no Brasil, mesmo em congressos internacionais realizados fora do país. Somando-se aos trabalhos do CBHE, resultam 244 comunicações de pesquisadores brasileiros nos três congressos em questão.

Fazendo um balanço geral das terminologias mais usadas para definir livro didático nas pesquisas em história da educação localizadas, entre livros, capítulos, artigos e comunicações em anais, agrupamos o resultado em ordem decrescente:

Quadro 1 – Terminologias mais usadas nas pesquisas localizadas

Livro didático	49 %	Manual escolar	5%
Manual	13 %	Cartilha	2%
Livro	8%	Compêndio	1.5%
Livro escolar	7%	Didático	1%
Livro de leitura	6%	Texto escolar	1%
Manual didático	6%	Impresso	0.5%
TOTAL			100%

Fonte: Quadro realizado pela autora com base nos títulos das pesquisas localizadas²³.

Considerando 12 terminologias diferentes, constatamos que *livro didático* é a mais usada, representando quase 50% do total. Mas, como lembra Batista (1999, p. 535), “[...] o termo livro didático é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola [...]”, o que também justifica essa variação lexical evidenciada no quadro antes apresentado.-

A segunda ocorrência é para o termo *manual* não seguido dos adjetivos escolar ou didático. Esse termo aparece, algumas vezes, seguido de um adjetivo similar, tal como *manual de ensino*, outras vezes, seguido da disciplina a que

23 No caso de títulos com mais de uma terminologia, tais como *livros, manuais, guias, cadernos metodológicos e propostas curriculares; Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático*; “La educación física argentina en los manuales y textos escolares”, etc., contabilizamos todas as terminologias para a confecção do quadro.

se refere. No entanto, na maioria dos casos em que aparece o termo *manual*, objetiva indicar um livro de formação de professores, como *manual de pedagogia*, *manual pedagógico*, *manual de ensino do professor*, *manual da professora das escolas primárias*, etc. Tais elementos nos permitem afirmar, com base nesse balanço, que, no Brasil, a expressão *manual* é mais usada para indicar um livro de formação de professores, ao passo que *livro didático* e seus termos equivalentes são mais recorrentes para livro usado pelo aluno no contexto escolar²⁴.

Em terceiro lugar o termo *livro* separado do adjetivo *didático* aparece, algumas vezes, sucedido da disciplina escolar a que se refere, como *livro de Matemática* ou *livro de História*. Outras vezes, complementados com sua finalidade, como: *livro de uso escolar*, *livro para instrução* ou *livro para criança*. No entanto, não podemos garantir que todos os trabalhos localizados com a expressão *livro* no título, apesar de se inserir na perspectiva da história da educação, tendo em vista os sítios onde foram localizados esses trabalhos, sejam um livro considerado *didático*, ou seja, exclusivo de uso escolar²⁵.

Essa variação léxica também é semântica. Ao que sabemos, não há pesquisas no Brasil que se debruçaram sobre essa questão. Podemos inferir, com base em nossas investigações, que compêndio²⁶, por exemplo, era o termo mais usado na primeira metade do século XIX no Brasil, período em que eram destinados ao uso do professor no contexto escolar, enquanto que a partir do século XX, período em que esse material se destina ao uso também pelo aluno, o termo livro didático é mais usado, como demonstram as legislações já citadas.

Percebemos que as pesquisas mais recentes, a partir de 2011, utilizam mais o termo *manual* (60 ocorrências) e *livro* (37 ocorrências), desligados dos adjetivos didático ou escolar. Outra evidência nas pesquisas recentes é o surgimento do termo *didático* sem o antecedente *livro* e do *impresso* seguido de *escolar* ou *didático* para indicar o livro didático como objeto de pesquisa.

Apesar de tratar-se da menor recorrência, chama-nos atenção o uso do termo impresso, como forma de enfatizar a materialidade do objeto, considerando que “[...] não há texto fora do suporte que o dá a ler” (CHARTIER, 1998, p. 17).

24 Quase 1% dos 13%, no entanto, correspondem aos trabalhos em língua espanhola que usam a terminologia *manual escolar* em espanhol.

25 Mesmo porque, como expõe Michel (1990, p. 5), “[...] não é fácil de dizer se uma obra é ou não um livro escolar.” Por outro lado, para Choppin (2009, p. 27, grifo do autor), “[...] reservar a denominação de ‘livro escolar’ só para as obras que são utilizadas em estabelecimentos de ensino e/ou que são especificamente conhecidos com estas intenções, não tem sentido, historicamente.”

26 A palavra compêndio significa uma súpula dos conhecimentos relativos a uma dada área do saber, na forma de livro.

Segundo Paulilo (2012), tendo como base Anne Marie Chartier (2007), a ênfase da análise “[...] nos suportes materiais da produção e da circulação dos impressos e na materialidade das práticas e usos da leitura vem se tornando indispensável [...]” ao estudo dos livros didáticos. Tal afirmação pode ser constatada no tópico seguinte, que evidencia, por um lado, pesquisas interessadas em analisar os processos materiais de produção, circulação e apropriação desses objetos; por outro, as que procuram “[...] perceber as marcas dos usos prescritos para os destinatários visados [...]”, possibilitando compreender a função do livro didático no contexto escolar (PAULILO, 2012, p. 182).

Temas em torno do livro didático como fonte de pesquisas em história da educação

Para discutir sobre as temáticas abordadas nas pesquisas levantadas, compreendamos, inicialmente, as possibilidades de usos e definições do livro didático no contexto escolar, uma vez que cada um desses usos pode ser tomado pelo pesquisador, como um foco de pesquisa, porque, para além das funções de apresentar o conteúdo curricular de uma dada disciplina prevista no programa de ensino, conter a metodologia de ensino, repassar valores de uma determinada cultura e poder desenvolver o espírito crítico do aluno, como expõe o historiador Alain Choppin (2004), o livro didático está inserido nas políticas públicas educacionais, e, como argumenta Munakata (2012), a produção, circulação, distribuição e consumo desse objeto o identifica como mercadoria, destinada a um mercado específico, que é a escola.

O crescimento e ampliação das perspectivas analíticas das produções em história da educação no Brasil, como apontam Gonçalves Neto e Carvalho (2005, p. 183), com a inserção de novos objetos de análise, como o livro didático, propiciam estudos nas mais diversas vertentes, “[...] como a história das disciplinas, dos métodos de ensino, do disciplinamento e da higiene, do cotidiano escolar [...]”, etc.

Essa perspectiva se insere nas mudanças ancoradas nas inovações paradigmáticas a partir da década de 1970, que determinaram a transformação no modo de entender a história e desenvolver sua pesquisa científica, conduzida, segundo princípios metodológicos profundamente renovados (LE GOFF, 2003), dentre outros. Tais mudanças paradigmáticas ocasionaram transformações na produção das pesquisas em história da educação, a partir das contribuições da Nova História Cultural, com a inserção de novas categorias

de análise, tais como: representação, apropriação, cultura escolar, dentre outras (CATANI; FARIA FILHO; 2002; FARIA FILHO et al., 2004; dentre outros).

No caso específico do livro didático como fonte de pesquisa para a história da educação, “[...] essa renovação temática tinha como referência autores como Chervel, Goodson, Choppin e Chartier, que efetivavam desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura.” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

A seguir, apresentamos por bloco as temáticas mais recorrentes nas pesquisas levantadas, sem desconsiderar a existência da variedade e do entrecruzamento de recortes temáticos, analíticos e temporais com o livro didático como objeto cultural e mercadológico, o que dificulta a quantificação dos temas investigados.

Observamos um grupo de trabalhos que analisam o livro didático pela perspectiva da história do currículo/disciplina escolar (77). As disciplinas predominantes nas pesquisas localizadas foram, em ordem decrescente: História (20), Matemática/Geometria (15), História da Educação (14), Geografia/Chorografia (8), Português (4), Educação Física (2), Sociologia (2), e uma ocorrência para: Biologia, Ciências Físico-Químicas, Espanhol, Filosofia, Francês, História natural, Música, OSPB, Pedagogia, Psicologia educacional, e Religião.

As pesquisas que investigam livros didáticos de História, Geografia e Português; se justificam, muitas vezes, por tratarem de conteúdos disciplinares que apresentam uma carga ideológica ou social, contribuindo para discussões que se vinculam diretamente à questão da língua, do espaço e da história do território. Tais disciplinas escolares levam-nos a temáticas relacionadas à constituição da memória coletiva (o nacionalismo, o patriotismo, a República), numa perspectiva que busca o conteúdo ideológico ou sociológico no livro didático, ao mesmo tempo em que contribui para investigações em torno de temas emergentes, como a questão de gênero (feminino, mulher), o racismo (negro, escravidão, índio) e a criança/infância.

Essa recorrência investigativa se deve, conforme Choppin (2000, p. 17), a dois fatores: primeiro, os livros didáticos usados há tempos propiciam “[...] tanto aos partidários da igualdade de sexos ou do respeito às culturas minoritárias como aos defensores dos direitos humanos, uma provisão de referências familiares e uma centena de exemplos claramente compreensíveis [...]”; segundo, os livros didáticos permitem constituir um *corpus* limitado e claramente definido, bem como tratar de forma conjunta uma multidão de temas, e ainda “[...] proporcionam aos universitários um campo de trabalho cômodo para seus estudantes” (CHOPPIN, 2000, p. 17).

No caso da Matemática, a abrangência dessa disciplina nas pesquisas

corresponde ao fortalecimento de grupos de pesquisa sobre história do ensino de Matemática no país, como o grupo de pesquisa em História da Matemática e/ou suas Relações com a Educação Matemática (GPHM), no Departamento de Matemática da Unesp – Rio Claro²⁷; em História, Filosofia e Educação Matemática (HIFEM), na Unicamp²⁸; em História e Educação Matemática (HEDUMAT), da UFF²⁹, dentre outros, além de trabalhos publicados na *Revista Brasileira de História da Matemática*³⁰.

Ainda sobre as pesquisas que analisam o livro didático na perspectiva da história do currículo/disciplina escolar, entre os livros de formação de professores, mais comumente denominados manuais, nove entre as investigações localizadas, se dedicam aos manuais da disciplina História da Educação. Essa ênfase é percebida nos anais dos CBHE, e acreditamos que isso se deva ao eixo temático denominado *O ensino de História da Educação*, no CBHE, criado em 2004.

Um segundo bloco temático debruça-se sobre a história da leitura (22), tendo como objeto investigativo o livro de leitura (13), o livro didático (7) ou a cartilha (2). Essa perspectiva temática parece ter ganhado fôlego a partir das contribuições de Roger Chartier (1998, 2001) e Anne Marie Chartier (2007) e dedica-se às histórias das práticas de leitura. Como parte dessa abordagem, aparecem ainda os trabalhos que tratam da relação entre os livros e as bibliotecas, questionando sobre a guarda e os usos/leituras/empréstimos dos livros depositados.

Outro conteúdo que vem ganhando espaço nessas pesquisas refere-se ao conteúdo didático (8). Pesquisas interessadas no *trabalho didático*, nos *modos de ensino* e nas *práticas pedagógicas* têm utilizado o livro didático como fonte privilegiada, pois ele contém, além dos conteúdos disciplinares, atividades e exercícios considerados adequados para a assimilação de determinado conteúdo em determinada época. Por meio deles se podem avaliar finalidades educacionais e metodológicas, contribuindo, na impossibilidade da observação ou da entrevista, para a história das práticas escolares.

Registra-se, ainda, entre as investigações que analisam o conteúdo dos livros didáticos, a preocupação em pesquisar uma região ou estado do país, como os estados do Rio Grande do Sul (6), Mato Grosso (4), São Paulo (4), Maranhão (2), Mato Grosso do Sul (2), Paraíba (2), Rio de Janeiro (2), Sergipe (2), Paraná (1) e Bahia (1), com ênfase na distinção entre o local/regional e o nacional.

Além do conteúdo escrito, as investigações têm aberto espaço para analisar

27 Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/gphm/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

28 Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/hifem/html/apresentacao.html>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

29 Disponível em: <<http://www.hedumat.uff.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

30 Disponível em: <<http://www.rbhm.org.br/index.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

o conteúdo imagético nos livros didáticos, tratados como novas possibilidades de fonte histórica, como, por exemplo, a análise das fotografias (3) e de imagens gerais e charges (4), abrindo espaço para a análise da cultura visual (função, forma e conteúdo), não só pela sensibilidade estética, mas pela leitura e consumo de imagens em cada época.

Passando para as questões em torno da produção do livro, como propõe Chartier (1990), ressaltamos que algumas investigações analisam a produção pela circulação, autoria e editoração de modo abrangente e outras se debruçam sobre um dos aspectos, com ênfase para o autor e/ou para a editora (9).

Como trabalhos que inauguram essa temática, citamos a tese de Bittencourt (1993, publicada em forma de livro em 2008) e a tese de Munakata (1997). A partir desses trabalhos surgem pesquisas interessadas nos processos de produção do livro didático, abarcando questões em torno da diversidade de sujeitos que atuam na produção do livro didático (editores, redatores, diagramadores, revisores, consultores, divulgadores, etc.). A editora Companhia Nacional se destaca entre os trabalhos que investigaram editoras de didáticos.

Outra temática diz respeito às políticas públicas, com ênfase para a seleção e avaliação dos livros didáticos, ao passo que outras especificam as políticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, criado em 1985) e sua mediação entre editoras e consumidores, ou seja, professores e alunos das escolas públicas. Essa temática abrange o livro didático como objeto político e como mercadoria, considerando questões em torno da sua produção e distribuição. Dos trabalhos com essa temática (7), enfatizam-se Cassiano (2007) sobre o PNLD e Filgueiras (2011, 2012) sobre a CNLD.

Destacamos, por fim, os trabalhos atentos ao livro didático como fonte para pesquisas em história da educação, ora apresentando uma proposta investigativa que enfatize o livro didático como fonte (CORRÊA, 2000; GOMES, 2009; MOREIRA, 2008, 2011; PIROLA, 2008; ROCHA, 2008; SILVA, 2008)³¹, ora apresentando um balanço ou um mapeamento das pesquisas em história da educação que tiveram como fonte o livro didático (ALMEIDA FILHO, 2007; FERNANDES, SILVA, 2010; 2014; GALVÃO; BATISTA, 2003; MOREIRA, 2012; MUNAKATA, 2012; SILVA, 2011; STEINDEL; FELMAN; SILVA, 2014), constatando a abrangência das pesquisas nesse quesito.

31 Os trabalhos com data de 2008 são todos resultantes dos anais do CBHE, mais especificamente do eixo temático *Fontes e métodos em História da Educação*.

Referencial teórico-metodológico das pesquisas selecionadas

Parte significativa dos trabalhos analisados apresenta referencial teórico-metodológico ou na história das disciplinas ou na história do livro. Ambas provenientes da abertura de temas, abordagens e enfoques a partir da renovação historiográfica, mais precisamente, a partir da Nova História Cultural. No primeiro caso, sob a perspectiva da cultura escolar e das práticas, no segundo, da produção do livro didático (como produto comercial, textual e impresso) e da regulamentação pelas políticas públicas³².

O referencial teórico da história das disciplinas escolares utilizado no Brasil é predominantemente de origem francesa, tendo como autores de referência André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001). Porém, é necessário destacar as contribuições de Ivor F. Goodson (1995), na Inglaterra, no mesmo período de Chervel, com a história social do currículo, indicando a necessidade de uma história das disciplinas escolares³³.

Viñao Frago (2008, p. 188) aponta, como uma das razões para o surgimento da história das disciplinas escolares, “[...] o desenvolvimento da história cultural e no âmbito historiográfico educativo, o interesse pela análise da cultura escolar.” Nesse sentido, o autor afirma que para alguns enfoques investigativos a história das disciplinas escolares constitui-se como “[...] o núcleo fundamental da cultura escolar”. De qualquer modo, significa olhar a escola como espaço de produção do saber, com práticas e culturas que lhe são específicas, e não como espaço de reprodução ou mera transposição de conhecimentos externos.

A instituição escola não se limita, pois, a produzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura própria. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 189).

As disciplinas escolares são, portanto, entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, como criação da escola e

32 Apesar da autonomia desses referenciais, existe uma estreita relação entre eles. No entanto, trataremos cada um deles separadamente.

33 Anjos (2013) fala em quatro abordagens historiográficas possíveis para a história das disciplinas escolares: a anglo-saxônica, a francesa, a espanhola e a latino-americana.

não como mero resultado de um processo de reprodução (CHERVEL, 1998). As disciplinas surgem como um “[...] intervalo cultural em grande medida original [...]”, produzido pela escola ao longo do tempo (CHERVEL, 1998, p. 33). A história das disciplinas escolares, para o autor, “[...] destaca a plena liberdade de manobra da escola na escolha de sua pedagogia [...]”, bem como a liberdade teórica de criação disciplinar por parte do professor. Trata-se, portanto, de entender a complexidade da educação escolar, não redutível ao ensino explícito e programado (CHERVEL, 1998, p. 25). Sendo assim, é tarefa essencial do historiador das disciplinas o estudo dos ensinamentos efetivamente realizados. E nessa perspectiva, torna-se fundamental o conceito de cultura escolar (JULIA, 1995).

O livro didático aparece, por sua vez, como fonte privilegiada para investigar a cultura escolar, na perspectiva das disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003), uma vez que ele possibilita a análise de conteúdos e de práticas.

A mesma abertura propiciada pela Nova História Cultural, para o surgimento da história das disciplinas escolares, permitiu o fortalecimento das pesquisas sobre a história do livro. Darnton (1990) alerta que as investigações sobre a história dos livros se inicia na Inglaterra, no século XIX, mas é na França, a partir dos desdobramentos históricos para *novos objetos, novos problemas e novas abordagens*, que os estudos históricos sobre o livro ganham fôlego.

Mais precisamente, é posterior à obra de Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações* (tradução brasileira publicada em 1990), especialmente os capítulos 4 (*Textos, impressos, leituras*) e 5 (*Práticas e representações: leituras camponesas em França no século XVIII*), que as investigações sobre a história do livro começam a ampliar-se no Brasil, passando a considerar que o formato do impresso classifica o texto, sugerindo uma leitura, construindo um significado. Sendo assim, é necessário compreender a distinção entre texto e impresso, entre o trabalho da escrita e a fabricação do impresso. Daí o referencial para os estudos sobre a produção, circulação e usos do livro didático.

Além de compreender os procedimentos de fabricação do impresso, e de como os textos e os impressos organizam a leitura que deles deve ser feita, também se deve investigar as “[...] leituras efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores” (CHARTIER, 1990, p. 124), o que estimula a história da leitura do livro didático, que também permite averiguar as práticas e culturas escolares de dada época.

Nessa perspectiva investigativa, deve-se considerar a abrangência de estudos sobre o livro didático que passam a considerar a noção de *representação* proposta por Chartier (1990) para se analisarem os usos dos textos e ideias que circulam em determinado tempo e lugar delimitado.

Os referenciais da história das disciplinas escolares, da história do livro e da leitura começam a ganhar espaço na historiografia educacional na década de 1990. No entanto, como podemos evidenciar nesse balanço, no Brasil, a produção acadêmica que tem o livro didático como fonte é bem recente, como demonstra a Tabela 1:

Quadro 2 – Abrangência temporal da produção acadêmica em histórica da educação com o livro didático

ANO	N.	ANO	N.
1957	1	2007	3
1994	1	2005	3
1996	1	2006	14
1997	1	2008	37
1998	2	2009	52
1999	2	2010	11
2000	9	2011	23
2002	16	2012	50
2003	8	2013	20
2004	30	2014	85
TOTAL		369	

Fonte: Elaborada pela autora

O ano de 1998 é o primeiro com mais de um trabalho, e o ano 2000 é o primeiro com nove ocorrências, reforçando a tese de tratar-se de uma temática recente. Destacamos que esse número crescente deve-se às comunicações apresentadas nos anais do CBHE (2000 e 2002). O número de 30 trabalhos em 2004, para além das 15 comunicações no CBHE, deve-se também aos 11 artigos em periódicos, três livros e um capítulo.

Em 2008, dos 37 trabalhos localizados, 32 foram comunicações em anais do CBHE; é o ano em que mais se apresentaram trabalhos envolvendo o livro didático.

Entre os 52 trabalhos datados de 2009, 41 são comunicações nos anais do IX CIHELA. Dos 50 de 2012, 45 são comunicações nos anais do IX COLUBHE. Dos 85 de 2014, 13 são do XI CIHELA e 50 do X COLUBHE.

Em síntese, 95% da produção concentra-se no século XXI, o que demonstra a atualidade da temática. Grande parte dessa concentração se deve ao surgimento da Sociedade Brasileira de História da Educação, com os CBHEs a partir do ano 2000, e o aumento da participação nos CIHELAs e nos COLUBHEs.

Parece-nos que a quantidade de trabalhos que apresentam o livro didático como fonte de pesquisa ainda é relativamente pequena. Lembramos, todavia, que muitos desses trabalhos podem não apresentar no título sua fonte/objeto.

Quanto ao período histórico mais investigado nas pesquisas, verificamos, em primeiro lugar, o período que corresponde à primeira República, entre final do século XIX e três primeiras décadas do século XX. Em segundo lugar, o século XIX, com destaque para a segunda metade do século. Em terceiro, a década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Na sequência, o período de 1950 a 1970 e depois de 1970 a 2013. Por último, o século XVIII, com destaque para o período pombalino.

Como ter acesso ao livro didático do século XVIII, XIX ou mesmo da primeira metade do século XX? Um grande desafio diz respeito à dificuldade de se localizar e acessar esse material, pois, como lembra Tiana Ferrer (2000), apesar da longa história do livro didático no campo educacional, esse material foi concebido como eminentemente instrumental, e não se produziram esforços sistemáticos para sua conservação. Como reitera Collados Carbona (2008, p. 325, tradução nossa), “[...] o trabalho com estes materiais frequentemente dispersos, e fisicamente muito vulneráveis, faz com que a simples localização e catalogação de exemplares consumam considerável energia nos trabalhos de campo.”

Felizmente, já existem alguns centros de documentação atentos à necessidade de conservação do livro didático como fonte para a história da educação. Exemplo disso é a Biblioteca e Banco de Dados de livros escolares brasileiros (Livres), na Universidade de São Paulo (USP), que agrega informações de outras bibliotecas³⁴.

34 A organização do Livres (Livros Escolares) se insere no projeto temático *Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Centro de Memória da Educação Escolar (CME), da FEUSP. O acervo da biblioteca Livres disponibiliza, por meio de seu Banco de Dados pela Internet, o acesso aos títulos das obras didáticas de diversas disciplinas escolares brasileiras de 1810 a 2005. Além da biblioteca de Livres na FEUSP, a busca também pode ser feita pela Biblioteca Paulo Bourroul; Biblioteca da FEUSP; Biblioteca Macedo Soares; Biblioteca Mário de Andrade – Obras Raras – SP; Biblioteca Colégio Pedro II – NUDOM; Biblioteca Nacional – RJ; Biblioteca da UFMG – CEALE; Biblioteca UNESP – Marília.

Entretanto, o acesso ao Banco de Dados Livres se restringe aos dados bibliográficos e de formatação dos livros didáticos. A consulta detalhada da obra e conteúdo deve ser feita presencialmente na própria biblioteca, anexa à biblioteca da Faculdade de Educação da USP, com agendamento. O acesso se torna, portanto, restrito, sendo inviável ao pesquisador que se encontra distante geograficamente, dessa biblioteca. Nesse caso, alternativas devem ser buscadas.

Nesse quesito, temos insistido veementemente na necessidade de investigações que têm o livro didático como fonte de pesquisa evidenciar detalhadamente seus procedimentos metodológicos de localização e acesso ao livro didático, o que muitas vezes tem sido desconsiderado, ou tratado de modo superficial, deixando a pesquisa incompleta e prejudicando a possibilidade de novos estudos a partir das fontes usadas, uma vez que o percurso de localização e acesso é negligenciado.

Considerações finais

De acordo com Choppin (2009), os historiadores são a primeira comunidade científica a se interessar, nos anos 1960, pelos antigos livros didáticos. No caso brasileiro, “[...] houve época em que estudar livro didático era vista como desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p. 193). E até os anos de 1980, “[...] realizar investigações científicas sobre livros didáticos era um verdadeiro tabu” (MUNAKATA, 2007, p. 2). Mas hoje, como observamos, existe uma proliferação de pesquisas sobre o tema no âmbito da história da educação, com diversas abordagens, o que nos permitiu apresentar um balanço dessa produção.

No que diz respeito aos temas abordados pelas pesquisas localizadas, destacou-se os que se dedicaram a tratar de: história de uma disciplina/currículo; história das práticas de leitura; questões didático-pedagógicas; processos de política/avaliação; mecanismos de produção e circulação; livro didático como fonte de pesquisa.

Como referenciais teórico-metodológicos de análise, o presente balanço constatou uma ênfase em torno da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, 1998) e da história do livro (CHARTIER, 1990, 1998, 2001; DARTON, 1990), o que evidencia uma influência de autores franceses nessas produções. As publicações de traduções de artigos franceses e de outros países nos periódicos brasileiros, bem como a presença de autores brasileiros em eventos fora do país demonstram o diálogo com o exterior.

O predomínio temporal de publicação das produções localiza-se entre o ano 2000 até o momento, evidenciando sua atualidade. No que se refere ao recorte temporal delimitado pelas pesquisas, em primeiro lugar está a primeira metade do século XX e, em último, o século XVIII.

Podemos concluir que a importância dos livros didáticos no sistema educacional tornou-se um campo de interesse de pesquisa para a história da educação, considerando que “[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo [...]” e que “[...] são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida [...]”, como afirma Apple (1995, p. 82). No entanto, esse mapeamento também evidencia a carência de grupos de trabalhos dedicados a escrever uma história geral da literatura escolar no Brasil. Ainda não dispomos de um censo dos livros didáticos produzidos no país, de inventários das obras disponíveis, da evolução dos marcos legislativo e regulamentário, das edições escolares, da sociologia dos autores, da evolução da estrutura produtiva, da análise de sua difusão e de sua recepção. Trata-se de um trabalho ainda por ser feito, mas que, considerando o apresentado aqui, possível de ser realizado.

Referências

- ALMEIDA FILHO, O. J. de. Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil. **Revista Saberes Interdisciplinares**, São Paulo, n. 1 v. 1, p. 17-45, 2007.
- ANJOS, J. J. T. dos. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun., 2013.
- APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.
- BATISTA, A. A. Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2000. p. 520-575.
- _____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSE, 2003.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, set./dez. p. 475-491, 2004.
- _____. **Livro didático e saber escolar, 1810-1910**. São Paulo: Autêntica, 2008.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, 2004.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação na Anped (1985-2000). **RBDE**, São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Católica de São Paulo, (PUC-SP), 2007.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHERVEL, A. História de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, Madri- Espanha, n. 295, p. 59-111, 1990.

_____. **La culture scolaire**. Um approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, A. Los manuales escolares de ayer a hoy: ejemplo de Francia. **História de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, n. 19, p. 13-37, 2000.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, set./dez., p. 549-566, 2004.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

COLLADOS C. E. El concepto de dibujo y supráctica en los libros de texto de educación primaria publicados em España em el período comprendido entre 1915-1990. **Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria**, Salamanca, n. 27, p. 323-346, 2008.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, 2000.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação dá história da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./ abr., 2004.

FEIJÓ, M. As adaptações dos clássicos para crianças na primeira metade do século XX e a nacionalização do livro escolar no Brasil. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitores do Brasil; FAPESP, 2005.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004.

FERNANDES, R.; FELGUEIRAS, M. L. Opções pedagógicas e seleção de manuais escolares na região do Porto (sécs. XIX-XX), In: Menezes, M. C. (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 2 [31], p. 159-192, 2012.

_____. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil** (1938-1984). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cintia. C.; FONSECA, Thais. N. de L. (Org.). **História e historiografia da Educação** no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARELLO, A. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JR., D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

_____. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, M.; Bastos, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 379-400.

_____. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2 [26], p. 53-80, 2011.

GOMES, M. M. Livros didáticos como fontes históricas para a compreensão de conhecimentos ecológicos na disciplina escolar ciências. In. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 1-10.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de, (2005). Tendências e perspectivas em história comparada no campo da educação. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez., 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo**. Teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1957.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, A.; DEPAEPE, M.; JOHANNINGMEIER, E. V. (Ed.). **The colonial experience in education. Historical issues and perspectives**. Paedagogica Historica, supplementary series, v. I, p. 353-382, 1995.

_____. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1. jan.-jun., p. 9-43, 2001.

JOHNSEN, E. B. **Livros de texto em calidoscópio**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

LE GOFF, J. História. In: **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2003. p. 17-171.

LUCA, T. R. de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 151-172.

MICHEL, I. Aspects of textbooks research. **Paradigm**, Bristol, n. 2, march 1990.

MOREIRA, K. H. Pesquisa em história da educação: localização e seleção de livros didáticos de história republicanos (1889 a 2008). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2008.

_____. Pesquisa em História da Educação: Localização e seleção de livros didáticos de História republicanos (1889 a 2008). In: XAVIER, Libania;

TAMBARA, Elomar; PINHEIRO Antonio Carlos Ferreira (Org.). **História da Educação no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: Editora UFES / SBHE, 2011.

_____. ; SILVA, M. **Um inventário**: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005). São Paulo, Ed. da Unesp, 2011.

_____. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em História da Educação. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, p. 129-142, 2012.

MUNAKATA, K. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FRETAS, M. C. de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296.

_____. “Não podemos fazer escolas sem livros”: livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (Org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 20002000.

_____. Brasil. In: OSSENBACH SAUTER, G.; SOMOZA, M. R. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: Ediciones, UNED, 2001.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitores do Brasil; FAPESP, p. 577-594, 2002.

_____. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, México, San Luis Potosí. **Anais....** San Luis Potosí, 2003.

_____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004.

_____. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H; MAGALHÃES, M.; CONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, v. 1, 2009. p. 281-292.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3 [30], p. 179-197, 2012.

OLIVEIRA, Â. M. de. Patriotismo e trabalho: um breve estudo do livro didático na Era Vargas. In: IOKOI, Z. M. G. **História e linguagem**. São Paulo: Humanitas, FELCH/USP, 2002. p. 139-152.

OLIVEIRA, M. M. D. de; FREITAS, I. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1931-2012). **Territórios e Fronteiras (Online)**. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013.

OSSENBACH SAUTER, G.; SOMOZA, M. R. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: Ediciones UNED, 2001.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012.

PIROLA, A. L. B. Livros didáticos no século XIX: fontes para a história da educação no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. O ensino e a pesquisa em história da educação, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2008.

PUELLES BEBÍTEZ, M de. Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939). In: VILLALAIN BENITO, J. L. **Manuales escolares em España**, Tomo I. Madrid: UNED, 2007.

ROCHA, C. A. O livro didático como fonte fundamental de pesquisa para a investigação do discurso eugênico na educação (1946-1970). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2008.

SCHARAGRODSKY, P; MANOLAKIS L. BARROSO R. La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930), Sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 69-92, jan/jun, 2003.

SILVA, J. R. da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, n. 5, jun. 2011.

SILVA, V. B. Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a história da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870-1970). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju: UFS, 2008.

STEINDEL, G. E.; FELDMAN, D.; SILVA, K. K. da. Os desafios do livro didático como fonte de pesquisa, memória e história – em tempos da sociedade da informação. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC-PR, 2014.

TAMBARA, E.: PERES, E. (Org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil** (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.

_____. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas: Seiva, 2003.

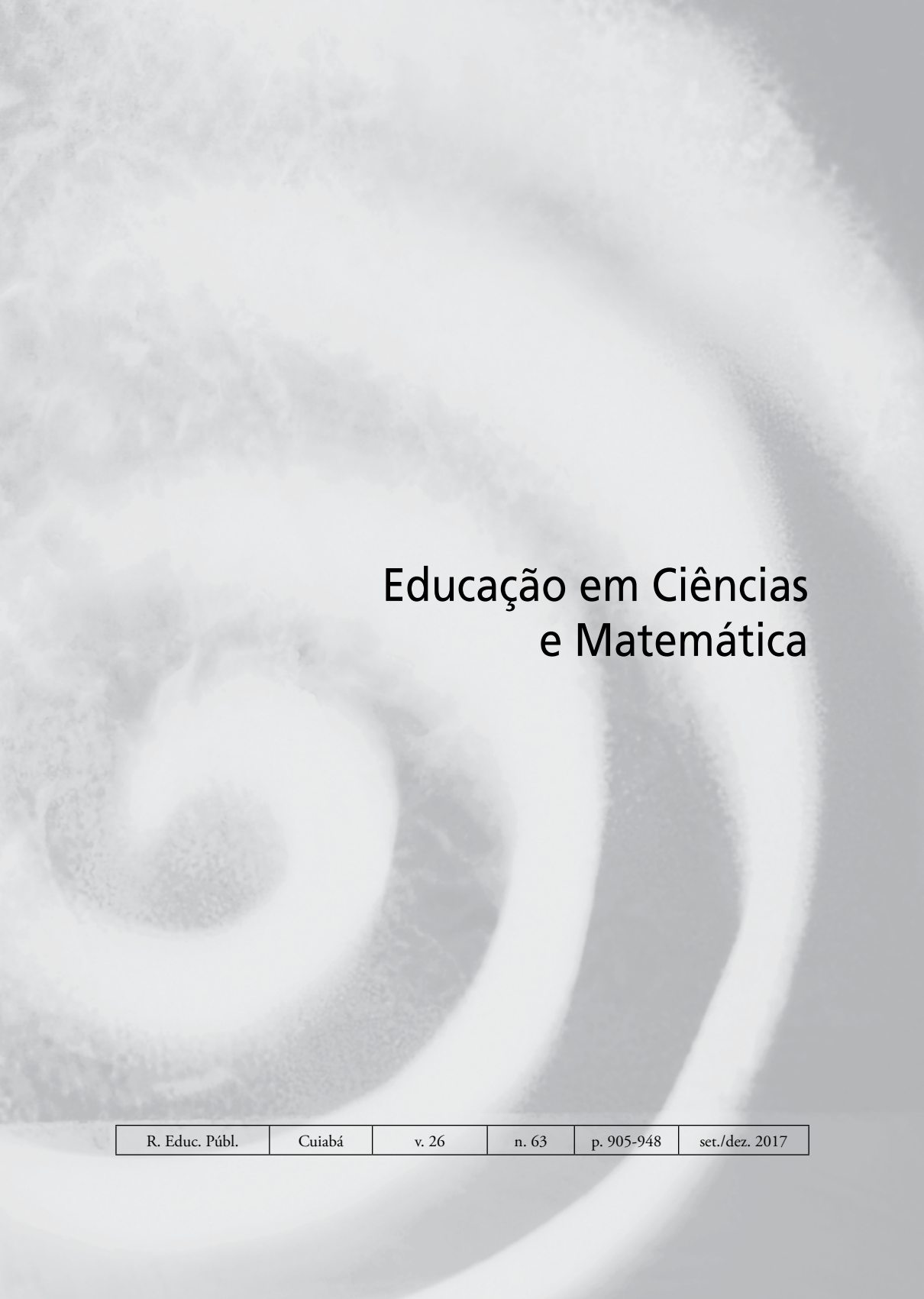
TIANA FERRER, A. (Org.). **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000.

VALDEMARIN, V. O manual didático “Práticas escolares”: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 17, p. 13-40, maio/ago. 2008.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3 [18], p. 173-214, 2008.

Recebimento em: 17/02/2015.

Aceite em: 08/01/2016.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 905-948

set./dez. 2017

Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional

Teacher identity:
chemistry teachers' reflections about Initial training and professional

Assicleide da Silva BRITO¹

Edinéia Tavares LOPES²

Maria Batista LIMA³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a construção da identidade docente em Química, a partir da trajetória acadêmica e profissional de professores iniciantes nessa docência. A investigação foi realizada por meio de narrativas de histórias de vida de sete egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (CLQ/UFS). Com a análise, foi possível estabelecer relações entre os elementos dos períodos de formação e da atuação profissional e as expectativas positivas desses professores para continuidade da carreira profissional.

Palavras-chave: Identidade Docente. Licenciatura em Química. Saberes Docentes. História de Vida.

Abstract

This work aims to investigate the construction of the teacher identity in Chemistry, based on teachers' academic career and professional performance of whom just started their teaching practice. The investigation had been carried out through narratives of histories of life collected among seven individuals graduated at the first Chemistry Licentiate Course (CLC / UFS). Throughout analysis, it was possible as stablish connections between the elements of the periods of training and working as positive expectations from these teachers to continuing their professional career.

Keywords: Teacher Identity. Graduation in Chemistry. Teaching Knowledge. History of Life.

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS), Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Tel.: (79) 99969-436. Email: <assicleidebrito@gmail.com>.

2 Doutora em Educação (UFS), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (DQI/PPGECIMA), Av. Vereador Olímpio Grande, s/n. Itabaiana-SE. CEP: 49.500-000. Tel.: (79)3432-8216. Email: <edineia.ufs@gmail.com>.

3 Doutora em Educação (PUC-Rio), Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/PPGECIMA), Av. Vereador Olímpio Grande, s/n. Itabaiana-SE. CEP: 49.500-000. Tel.: (79)3432-8217. Email: <mabalima.ufs2@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 907-926	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Introdução

Discutir a formação de professores é fundamental para que a profissão seja entendida em sua complexidade, tanto na prática pedagógica quanto no contexto mais amplo de atuação desses professores. Observa-se que essa formação envolve vários saberes da trajetória de vida do professor, pois é a partir deles que é constituída e modificada a identidade profissional, quando é atribuído sentido às suas ações face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000; MARCELO, 2009; PEREIRA, 2007; TARDIF, 2012).

Segundo D'Ávila (2007), a identidade profissional é constituída por um processo social e pessoal. Social pela influência dos grupos que constituem as relações humanas, em um processo contínuo de identificação e diversificação com o outro nas ações coletivas provenientes da atuação profissional docente. E também é construída pela formação pessoal, subjetiva e biográfica do indivíduo com as características enraizadas da sua vivência anterior à profissionalização e das visões situadas no presente profissional.

É pessoal porque singular, intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo, e com seu entorno. É também social, pois construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo/espaço histórico determinado. (D'ÁVILA, 2007, p. 224).

Para Marcelo (2009), a identidade profissional docente envolve um processo de interpretação e reinterpretação das experiências dos professores, pois ela é influenciada tanto pelos aspectos pessoais quanto sociais e cognitivos. Esse processo de construção da identidade contribui para a autoeficácia, a motivação, o compromisso, a satisfação com o trabalho e a construção da própria imagem de ser professor. Em outras palavras, entende-se a identidade como um processo de construção contínua, em cuja composição as diversas ações, reflexões, princípios e valores da atividade docente interferem nela.

É nessa perspectiva de compreensão do processo de construção da identidade docente, dos saberes e das ações da atividade dos professores que se percebe a importância de compreender a trajetória pessoal e a formação desses indivíduos para identificação e estabilização na profissão. Passos (2002) destaca que a identidade não é algo estável, mas um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado e construído socialmente.

Com isso, entende-se que a docência é também compreendida a partir daquilo que os professores consideram importante para a sua prática, a partir das experiências da atividade profissional como também dos saberes formais, das

relações com os alunos e das reflexões pessoais (MARCELO, 2009). Nessa linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica apresentam a seguinte concepção de docência:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse entendimento, o trabalho docente se caracteriza pela pluralidade de saberes que os professores carregam continuamente no seu desenvolvimento profissional. Esses saberes são definidos por Tardif (2012) como um saber plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, em que os saberes profissionais são fornecidos pelas instituições de formação de professores (saberes teórico-metodológicos).

Nesse sentido, a prática docente não é apenas um objeto do saber, mas também a mobilização de diversos saberes. Os saberes pedagógicos que, por sua vez, representam reflexões sobre a prática educativa para a condução das atividades de forma coerente. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, incluindo os saberes sociais transmitidos nos cursos de formação de professores. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Já os saberes experienciais desenvolvem-se por meio do trabalho cotidiano (TARDIF, 2012).

Desses pressupostos, é desenvolvida desde 2006 uma investigação⁴ que tem como objetivo identificar o perfil de egressos e compreender o processo de construção da identidade docente desse grupo de acadêmicos do curso de

4 A investigação é desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) da Universidade Federal de Sergipe, contando com a participação de pesquisadores, graduandos e mestrands vinculados aos programas de: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA).

Licenciatura em Química de uma universidade pública localizada no agreste sergipano. Os primeiros estudos apontam dados da construção da identidade docente dos egressos da primeira turma desse curso, estabelecendo relações entre a trajetória escolar e a acadêmica (BRITO; LIMA; LOPES, 2014; BRITO; LIMA, 2014; BRITO, 2013).

Em continuidade a esses estudos, o presente trabalho tem como objetivo investigar a construção da identidade docente em Química, a partir da trajetória acadêmica e profissional desses professores iniciantes na docência.

2 A abordagem metodológica, os sujeitos da pesquisa e a coleta e análise do dados

Este trabalho teve como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, por meio do método de história de vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O caráter qualitativo desta pesquisa está no aspecto de interpretação da fala dos professores, durante os relatos de sua formação escolar, acadêmica e profissional (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O roteiro da entrevista foi organizado em temas que serviram para introdução das ideias iniciais sobre a formação inicial e atuação profissional docente e, em seguida, eles mesmos deram o norte à entrevista. As temáticas desse roteiro foram relacionadas à *Apresentação dos informantes*, ao *Período de entrada na profissão*; ao *Período acadêmico na formação inicial*; e ao *Período escolar na Educação Básica*.

Os dados foram investigados no período de maio a setembro de 2012. A análise qualitativa e quantitativa para a contraposição dos dados foi realizada a partir do conjunto de técnicas que compõem a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A partir de cada temática investigada, foram organizados subeixos de estruturação e categorias para facilitar na compreensão das informações. O método contribui para a explicação e a sistematização do conteúdo dos relatos e o significado desses conteúdos, pois a opção de realizar uma análise temática se justifica pela vontade de compreender o sentido pleno do discurso apresentado pelos professores. Assim, a construção das categorias permitiu a compreensão das inferências citadas por eles nas temáticas.

Dos 14 egressos do curso de Licenciatura em Química (LQ), no primeiro semestre de 2010, nove deles foram convidados porque tinham ou estavam atuando como professores. Sete deles aceitaram participar do estudo. Dos sete professores, cinco deram continuidade à formação em nível de mestrado, sendo dois em Química e quatro em Ensino de Ciências e Matemática. Eles apresentaram faixa etária de 24 a 26 anos e, no momento da investigação, eram oriundos: dois do município onde cursou a LQ (Itabaiana), um da capital sergipana e quatro de cidades do interior do estado de Sergipe.

Dos professores que apresentaram mais tempo de experiência profissional docente, dois apresentaram quatro anos de atuação profissional entre escolas particulares e públicas, e um professor três anos em escola pública. Cabe salientar que eles apresentam mais tempo de atuação porque iniciaram suas experiências com contratos ainda no curso de formação.

Dois professores apresentaram um menor tempo de carreira, pois só conseguiram um contrato como professores de Química depois de certo tempo de conclusão do curso, ou seja, um com sete meses em uma escola pública por meio de contrato temporário e outro com seis meses em uma escola particular. As experiências profissionais, como contratados temporários, dos outros dois professores ocorreram durante o curso de graduação e duraram dois anos.

3 Resultados e Discussões

3.1 Reflexões sobre a Trajetória Acadêmica e Profissional de Professores de Química

No momento de releitura dos relatos dos professores, observou-se que algumas informações se completavam para a compreensão de cada elemento. Nesse aspecto, alguns dados tiveram apresentação conjunta dos eixos, subeixos e categorias para facilitar a visualização e interpretação das respostas. Já outros dados foram discutidos individualmente. Os dados foram organizados em quatro eixos que abordam aspectos da formação e atuação desses professores, conforme quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Resumo dos eixos estruturadores da análise

Eixos	Título	Descrição
Eixo 1	Período Acadêmico	Apresentação dos elementos (atividades, eventos, disciplinas, projetos e outros) da trajetória de formação acadêmica
Eixo 2	Entrada na atuação profissional	Apresentação das percepções iniciais sobre o ingresso na atuação profissional
Eixo 3	Visões de ser professor e ser bom professor de Química	Apresentação das visões sobre ser professor e bom professor de química ao longo da trajetória de formação acadêmica e início da atuação profissional
Eixo 4	Continuidade da formação acadêmica e atuação profissional	Apresentação das perspectivas de continuidade da carreira acadêmica e profissional docente

Fonte: os próprios autores.

Sobre a trajetória profissional docente e a relação estabelecida por esses professores, foi possível observar diversos elementos que compuseram a construção de suas identidades. Nos eixos 1 e 2, sobre a *formação acadêmica e a trajetória de atuação profissional*, podem-se identificar, nas narrativas, algumas reflexões sobre a utilização de atividades que favorecem a compreensão da Química para a vida cotidiana do aluno e o desenvolvimento de um ensino não linear, no qual as visões dos alunos e os questionamentos das atividades são fundamentais para esses professores no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as atividades, destacam-se a utilização das atividades experimentais, vídeos, textos e projetos para a construção do conhecimento, cujas atividades experimentais são fundamentais para atrair o interesse dos estudantes pela disciplina e aproximar a relação entre professor e aluno. Na elaboração das aulas de Química, observamos, nas narrativas, que os professores apresentam atividades que partiram das propostas vivenciadas durante a graduação na elaboração das Unidades Didáticas e Oficinas Temáticas e se utilizaram de livros com abordagem de ensino contextualizado.

A maioria desses professores expressou, em seus relatos da trajetória escolar na Educação Básica, a presença de aulas disciplinares, com utilização de livros conteudistas e exercícios de reprodução de conceitos. Destacaram, em suas narrativas, que, na elaboração e execução das suas aulas de Química, se utilizam de um ensino contextualizado e com diversidade de recursos, tanto em escolas particulares quanto em públicas. Assim, torna-se importante inferir a importância da formação inicial desses professores para a evolução e a diversidade nas propostas para as aulas de Química.

Nas narrativas sobre a formação inicial, esses professores destacaram a oportunidade de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que contribuíram para um aprofundamento das ações docentes. As visões apresentadas por eles hoje sobre o início da atuação profissional docente são reflexões das experiências e discussões vivenciadas no desenvolvimento de oficinas, estágios, pesquisas, eventos, entre outros componentes. Assim, como analisa Nóvoa (2012), a formação de professores precisa de um contato mais próximo com o contexto escolar; é importante que os graduandos adquiram autonomia no exercício profissional, ao mesmo tempo em que seus professores de formação os incentivem na participação das ações na instituição escolar. É nesse caminho que as experiências trazidas nas memórias dos professores sobre a atividade profissional podem ser modificadas e aprofundadas durante a formação.

Segundo os professores, outros elementos, apresentados ainda nesse eixo, foram a questão da avaliação, a qual deve ser aplicada de forma a contribuir para o crescimento do aluno, e a afetividade como ponto essencial para o desenvolvimento da atuação profissional. Para eles, a boa relação com os alunos é importante para

o processo de ensino e aprendizagem, como também as relações estabelecidas com as pessoas da coordenação e administração escolar são essenciais para o desenvolvimento da escola.

Já nas narrativas sobre o início da atuação profissional, dois professores destacam a oportunidade da liberdade para a realização das suas ações, quando ambos fazem comparação entre o ensino exercido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino regular. Nesse confronto, explicam que tiveram maior liberdade no ensino da EJA, pois no ensino regular é exercida uma maior pressão para aprovação no vestibular. Nesse contexto, eles comentam sobre a diferença no perfil dos alunos entre tais modalidades de ensino, que os levaram a refletir sobre a aplicação de propostas diferenciadas e contextualizadas nas aulas de Química. Também relatam sobre a diferença no desenvolvimento do trabalho em escolas particulares e em escolas públicas: as dificuldades estruturais para o desenvolvimento das atividades, como falta de material nas escolas públicas trabalhadas, e a pressão que é exercida sobre os alunos e professores para aprovação no vestibular nas escolas particulares. Mas, mesmo os professores ressaltando essas diferenças, apresentam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e as visões deles sobre a Química, tanto no ensino público quanto no particular.

Em relação às dificuldades vivenciadas na trajetória profissional, os professores apresentam dificuldades relacionadas a fatores externos à formação docente. São citadas dificuldades relacionadas à estruturação escolar, como a falta de material e condições adequadas de trabalho. As visões simplistas e negativas dos alunos sobre a Química que, por muitas vezes, eram causa da falta de interesse dos estudantes pela disciplina, também foram mencionadas. Nessa perspectiva, percebe-se que são várias e complexas as questões que envolvem a atividade docente, visto que exigem cada vez mais responsabilidades, reflexões e atualizações da formação. Assim, cabe refletir que a atividade docente é muito complexa e essa compreensão precisa ser pensada nos cursos de formação de professores por meio das discussões nas disciplinas, na participação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e do desenvolvimento dos estágios.

A partir das reflexões sobre as ações da atividade profissional e as experiências na docência, foi perguntado aos professores quais suas visões sobre o que é ser professor de Química. Na investigação sobre as *visões de ser professor e ser bom professor de Química (eixo 3)*, foi observado que alguns deles relacionaram as mesmas características para as duas visões, já outros manifestaram juízos diferentes à ideia do *ser professor e ser bom professor de Química*. Na organização das informações foram elencados subeixos: *Aspectos pedagógico e didático; Relação professor/aluno; Quanto à profissão; Professor e o social*, construídos a partir das categorias elencadas das percepções dos professores a determinado eixo (Quadro 3).

Como citado anteriormente, houve categorias que foram inferidas para o *ser professor* e para o *ser bom professor*, como se pode observar no quadro seguinte (Quadro 2). Nessa primeira etapa, o subeixo que obteve maior frequência foi sobre o *Aspecto pedagógico* (13 inferências); nele, os professores apresentaram o *ser professor* e *ser bom professor de Química* como aquele que busca *relacionar a Química com o cotidiano* do aluno, além de *ter conhecimento pedagógico e técnico*, com maior frequência (04 inferências). Para esses professores, o saber trabalhar os conteúdos na sala de aula e relacioná-los com o cotidiano de seus alunos é importante para o desenvolvimento da atividade docente (Quadro 2).

Quadro 2 - Visões do *ser professor* e *ser um bom professor de Química* dos professores

Eixo 3	Subeixo 3	Categorias	Fr.	Fr. T.
Ser professor e Ser bom professor de Química	Aspectos pedagógico e didático	Relacionar a Química com o cotidiano	04	13
		Ter conhecimento pedagógico/ técnico	04	
		Ser pesquisador/ ter motivação para estudar	03	
		Apresentar a importância da Química	02	
	Relação professor/aluno	Estabelecer relação de parceria com os alunos/ afetividade	03	06
		Conhecer a realidade do aluno	02	
		Identificar as dificuldades dos alunos	01	
	Quanto à profissão	Gostar da profissão	02	04
		Ser ouvinte	01	
		Ser flexível nas ações	01	
Professor e o social	Formar cidadãos	01	01	
Ser professor de Química	Quanto à profissão	Ter o dom da profissão	02	03
		Gostar da disciplina	01	
	Aspectos pedagógico e didático	Desmistificar as visões negativas dos alunos sobre a Química	01	01
Ser bom professor de Química	Aspectos pedagógico e didático	Saber o conteúdo	02	06
		Ser educador	01	
		Usar vários livros	01	
		Contribuir na participação do aluno	01	
		Continuidade a formação	01	
	Quanto à profissão	Ter compromisso	01	01

Fonte: os próprios autores (Narrativas dos professores - maio a set. 2012).

Segundo Tardif (2012), a prática docente é mobilizada por diversos saberes. Os saberes pedagógicos representam as reflexões sobre a prática educativa para a inserção de atividades de forma coerente que possibilitem, a partir do questionamento sobre as ações do professor, um aprofundamento da realidade educativa. Nesse aspecto, observa-se que as relações que esses professores fazem sobre o saber pedagógico estão relacionadas, com maior inferência, à preocupação da aplicação dos conteúdos com o cotidiano.

Em seguida, foi citada pelos professores a categoria *ser pesquisador*, no sentido de expressar o profissional que busca aprofundar os seus conhecimentos específicos (03 inferências). Nessa perspectiva, identifica-se uma relação do saber profissional voltado à busca do conhecimento no relato desses professores, mas não tão expressiva como a pesquisa sobre a prática docente. Assim, na literatura, quando se reflete sobre o saber na prática pedagógica, pensa-se na pesquisa como princípio formativo para a construção de profissionais ativos nas ações educativas, ou seja, um profissional capaz de identificar e refletir sobre as questões da realidade escolar. Nesse aspecto, cabe aos cursos de formação de professores possibilitar oportunidades de construção de profissionais que pensem em constante atualização sobre a prática (MALDANER, 2006; WENZEL; ZANON; MALDANER, 2010).

Já no aspecto da dinâmica da sala de aula, dois professores apresentam a importância de o professor trabalhar com seus alunos o sentido da Química para o cotidiano (02 inferências), pois é citada por dois desses professores a presença de uma visão negativa por parte dos alunos em relação à Química logo no início da disciplina. Assim, eles destacam a necessidade de refletir acerca das visões dos alunos sobre Química para que possam ser trabalhadas desde cedo, de forma a possibilitar um interesse pela disciplina. Tal inferência pode ser observada no relato seguinte:

Se você chegar à primeira aula de Química e perguntar, que era o que sempre fazia. Eu chegava à primeira aula e dizia: Quem gosta de Química aqui? De 100 alunos, um levantava a mão. E, por que vocês não gostam de Química? Porque não gosto; porque é muita Matemática; porque é muito cálculo; porque eu não gosto de Química. Então, antes de começar realmente o assunto, você tem que quebrar essa barreira de que a Química é ruim. Eu cheguei ao terceiro ano: O que vocês sabem de Química? Eles responderam: não, Química é ruim; é... produtos químicos; são tudo ruim, não serve pra nada não, que o produto químico é tóxico. Você chegar no terceiro ano e perguntar isso, eles

falam isso!. Então, a primeira coisa que eu fazia em minhas aulas era desmistificar essa barreira que eles tinham. (P4).

Nesse *aspecto didático-pedagógico*, observa-se que as categorias relacionar a Química com o cotidiano e trabalhar a importância da Química (06 inferências) são refletidas a partir das experiências profissionais desses professores, ao observar a falta de compreensão dos alunos sobre a aplicação da Química nas suas vidas. De certa forma, a falta de relação da teoria com a prática no desenvolvimento das atividades contribui para que essas questões sejam observadas no contexto da sala de aula, ou seja, quando o desenvolvimento dos conteúdos não se estabelece com as visões dos alunos fica difícil que eles compreendam a importância da Química. Assim, cabe ao professor e à professora a realização de ações que possibilitem um estreitamento da relação dos estudantes com a disciplina Química, da mesma forma com os próprios professores. Certamente, a realização de um trabalho contextualizado pode ajudar nesse aspecto.

Nos aspectos pedagógicos e didáticos, os professores apresentaram um perfil do que é *ser professor* e *bom professor* preocupado tanto com o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos quanto com os conhecimentos científicos, ou seja, um profissional que precisa estar em constante atualização em relação aos saberes específicos e aos saberes pedagógicos.

Durante o período de formação acadêmica, percebeu-se, nas narrativas, que eles puderam ter um contato com questões voltadas à busca do saber fazer, no momento em que relataram as experiências vivenciadas na elaboração das oficinas temáticas e no desenvolvimento dos estágios, quando do saber científico, ao expressarem as experiências nas pesquisas científicas.

Em relação ao contexto do desenvolvimento da disciplina de Química, esses professores também trouxeram pontos importantes da sua formação acadêmica ao apresentarem o saber relacionar a Química com o cotidiano do aluno, como também reflexões da experiência profissional, na qual, a partir das observações da relação dos alunos com a disciplina, é rememorada a necessidade de apresentar a importância da Química para a vida dos indivíduos.

Outro aspecto citado pelos professores é a *relação entre professores e alunos* (06 inferências) como característica importante para a atividade docente. Para eles, o processo de ensino e aprendizagem também depende da *afetividade* estabelecida no contexto escolar (03 inferências), pois, além dos saberes pedagógicos, os professores precisam ter a preocupação com o processo de integração entre os indivíduos (professor e aluno) no desenvolvimento do trabalho. O docente deve buscar *conhecer a realidade do aluno* (02 inferências) e *identificar as dificuldades dos alunos* (01 inferência).

Em estudos anteriores, das visões desses professores como acadêmicos sobre o que é ser professor, observou-se que a relação entre professor e aluno é fundamental para possibilitar o interesse pela disciplina e para a compreensão dos conteúdos. Nesse aspecto, observa-se, na visão dos professores, que, para o desenvolvimento das práticas em sala de aula, a relação de afetividade continua sendo importante no contexto escolar (BRITO; LIMA; LOPES, 2014; BRITO; LIMA, 2014). Retomando os pontos de vista de Araújo (2012), a afetividade inserida no contexto escolar contribui para a formação pessoal do indivíduo e o processo de ensino e aprendizagem.

Após definir a relação dos saberes pedagógicos e a interação entre professor e aluno, esses professores definiram o que é *ser professor* e *bom professor* quanto às características profissionais (quanto à profissão), como o professor *gostar da profissão* (02 inferências), além de *ser ouvinte* (01 inferência) e *flexível* (01 inferência) na relação com a equipe pedagógica da escola, pois a relação positiva pode ajudar no desenvolvimento de ações na escola. Nessa perspectiva, observa-se um aprofundamento das visões do que é ser professor para as relações de parceria estabelecidas no ambiente escolar. Além do mais, na referida compreensão do papel do ser professor, também foi observada a função do docente na *formação de cidadãos*, cuja contribuição na participação de alunos mais participativos nas questões sociais, a partir da compreensão da importância da Química para o meio em que vive, é possível.

No relato desses professores, é possível compreender que todos trazem reflexões a partir da sua experiência profissional. Apesar do pequeno tempo de experiência que possuem, é possível identificar que as compreensões trazidas por eles sobre o que é *ser professor* e *ser bom professor* estão atreladas às dificuldades, aos processos de relação entre professor/aluno e coordenação e às estratégias estabelecidas no desenvolvimento do trabalho. Segundo Tardif (2012), os saberes adquiridos na experiência profissional são marcados pelo saber fazer pessoal, o qual é construído ao longo da atuação profissional do professor. A partir dos saberes adquiridos, esses professores poderão fazer reflexões sobre o papel do professor nas ações para formação de indivíduos e contribuição da sociedade.

Dando continuidade à questão sobre ser professor, esses informantes também apresentaram definições do que é *ser professor* e *ser bom professor* com características diferentes, cujo papel do bom professor está atrelado a mais responsabilidades e exigências profissionais. Se observarmos anteriormente (Quadro 2), tanto os *aspectos pedagógico e didático* quanto os relacionados à profissão expressaram um total de 04 inferências. Em relação apenas ao que é *ser professor de Química*, a característica que teve maior destaque foi a visão de *dom da profissão* (02 inferências), cuja continuidade da atuação profissional desses professores está

relacionada. De acordo com Santos e Allain (2009), essa visão é fruto de um processo histórico marcado pela ideia vocacional no surgimento da profissão. Hoje, ainda se pode observar a menção a características simplistas que persistem na atividade docente, entre alunos, professores e parte da comunidade.

Essa inferência pode ser observada no próximo relato:

Acho que o ser professor também é uma motivação, porque é um dom que você recebe. Porque que eu não fui ser médico, ser enfermeiro, ser advogado, porque eu acho que é dom que a gente tem, também. E, quando não é um dom, acho que a gente tenta aprender para suprir pelo menos o básico em sala de aula. Então, como eu me formei para isso, acho que essa é minha obrigação de fazer o que os alunos tenham um ensino diferenciando de Química, já que a nossa formação foi uma formação diferenciada dos professores há dez anos (P3).

Mesmo esse professor tendo passado por um curso de formação e um período de experiência profissional, suas visões sobre o que é ser professor não foram significativamente aprofundadas para a compreensão da complexidade da atividade docente. Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel dos cursos de formação de professores, cujas discussões entre a relação da teoria com a prática precisam ser mais aprofundadas durante a formação. Quais propostas podem ser desenvolvidas nos cursos de formação? Quais as estratégias para acontecerem mudanças nas visões dos professores? Quanto tempo essas mudanças levarão para serem modificadas? Essas são reflexões a serem discutidas mais profundamente e aplicadas por mais tempo durante os cursos de formação.

O autor Arroyo (2008) assevera que os cursos de formação de professores devem trabalhar além das questões metodológicas de ensino e aprendizagem. Além dos conteúdos específicos, as questões que envolvem o processo de construção a partir das interações mentais e intelectuais, os hábitos e os valores provocados nesse processo de construção do saber profissional devem ser levados em consideração.

A partir de um contexto histórico social, a profissão docente é vista como algo fácil, realizada por amor e dedicação em sua maior parte, ao invés de competências. Por mais que se possa tentar apagar essa imagem, ela permanece nas visões dos estudantes nos cursos de formação, pois é a imagem do outro que é carregada durante a trajetória escolar. Nesse sentido, não é fácil romper com a referida visão vocacional da docência, mas devemos pensar em tornar essas discussões mais importantes nos cursos de formação, de forma a oportunizar

um cruzamento das imagens profissionais e proporcionar um crescimento profissional, a partir do convívio com essas discussões, em dominar saberes e metodologias, envolver-se em questões sociais e preocupar-se com a interação entre os indivíduos.

Podemos ver, a exemplo, o estudo de Allain (2005) sobre o que é *ser professor* ao investigar os dilemas da construção da identidade docente a partir das visões de um grupo de professores. Em resposta às questões desta investigação, a autora afirma que os professores participantes desse estudo se sentiram mais desafiados em relação aos propósitos da educação em ciências. A partir do enfrentamento dos dilemas, os professores-alunos puderam ter reflexões profundas sobre a profissionalização docente e, conseqüentemente, um balanço e autocrítica pessoal e profissional, envolvendo reflexões sobre o seu papel e a prática docente – elementos constituintes de suas identidades.

Nessa perspectiva, a estudiosa destaca que, em relação à experiência docente e o tempo de carreira profissional, para alguns professores-alunos, critérios como o compromisso com os alunos, a dedicação à profissão, a reflexão sobre a prática pedagógica, a disposição em colocar suas opiniões em discussão e a disponibilidade para mudança são elementos importantes para a constituição da experiência profissional.

Para complementar a visão do que é *ser professor de Química*, é citado pelos informantes o profissional que *goste da Química* (01 inferência). Já nos aspectos pedagógicos, retoma-se a ideia da desmistificação das visões negativas dos alunos em relação à Química durante toda a trajetória da Educação Básica. Durante os relatos, esse aspecto mostra relação com o papel do professor na aplicação de atividade que articule os conteúdos com o cotidiano e que, nesse processo, possa trabalhar a importância da Química na vida do aluno.

Já em relação às características para *ser bom professor de Química*, é apresentado o *domínio do conteúdo* com maior frequência (02 inferências); em seguida, citam-se o *ser educador*, o *usar vários livros* para elaboração das aulas, o *contribuir na participação dos alunos* e o *querer seguir a carreira acadêmica* – todas com 01 inferência. Nesse eixo, observamos com maior ênfase a visão do domínio do conhecimento específico por parte do bom professor de Química, visão que pode tanto estar relacionada ao aspecto de vivência escolar na sua relação com os professores da Educação Básica quanto ao período de formação inicial, se comparado ao aspecto anterior de ser pesquisador e aprofundar os conhecimentos específicos. No entanto, cabe lembrar que as respostas dos professores tiveram maior frequência no *Aspectos Pedagógico e Didático* (13 inferências) da relação entre o que é *ser professor* e *bom professor* juntos, na qual esse professor também deve trazer preocupações com o saber pedagógico.

De modo geral, as visões desses professores sobre a atividade docente e o papel do que é ser professor estão muito atreladas às atividades que proporcionaram um contato com a prática pedagógica e às discussões sobre o ensino de Química. Ao relatarem sobre esse aspecto, fazem referência às atividades da graduação, como as oficinas temáticas, os estágios, a monitoria, a elaboração das unidades didáticas nas disciplinas e pesquisas e estudos relacionados ao campo do ensino de Química. As demais explicações estão voltadas à atuação profissional atual, durante o desenvolvimento das aulas de Química, conforme se percebeu nos professores que tiveram contato com pesquisas de áreas de conhecimento específico e cursaram mestrado na área da Química pura, visto que mais especificamente as relações estabelecidas entre essas discussões e as questões que envolvem o ensino de Química ainda estão muito distantes.

Dando prosseguimento à compreensão da trajetória de formação desses professores, dentro do contexto da *continuidade da formação acadêmica e atuação profissional* (eixo 4), buscou-se identificar suas visões de futuro profissional. Na análise dessas informações, também foram criadas categorias para o referido eixo (Quadro 3).

Quadro 3 - Expectativas profissionais dos professores durante a formação continuada e atuação profissional

Eixo 4	Categoria	Fr.
Formação continuada e atuação profissional	Continuidade/Estabilidade na carreira/profissão docente	07
	Continuidade na formação acadêmica	04
	Continuidade nas pesquisas e estudos sobre o ensino de Química	01
	Continuidade na área de Química de modo geral	01
	Domínio do conteúdo de Química	01
	Contribuição na formação dos indivíduos da sua comunidade	01

Fonte: os próprios autores (Narrativas dos professores - maio a set. 2012).

Nessas visões, é observada a possibilidade de continuidade e estabilização na carreira docente (07 inferências), na medida em que explicita que todos os professores têm pretensão de continuar exercendo a profissão de professor. Apenas

um professor informou que, além de seguir a carreira de professor, também tem pretensões de atuar na área de Química no campo industrial.

Nesse sentido, pode-se entender que o período de formação acadêmica e de experiência profissional contribuiu para que esses professores pudessem se familiarizar com a atividade profissional e optar pela continuidade. Segundo os relatos, as oportunidades de participação nas ações de ensino, pesquisa e extensão durante a formação inicial fizeram parte dos elementos que contribuíram para que esses professores se decidissem pela docência em Química. Ilustrando: *Então, foi durante esse evento que eu me determinei em ser professor de Química, até então eu estava ainda pendente em engenharia agrônoma* (P1). O evento citado pelo referido professor/informante é um projeto de extensão da instituição onde estudou, realizado no início da sua formação, que proporcionou contato com as primeiras ações docentes, por meio da elaboração e execução de oficinas para alunos da Educação Básica.

Além das experiências acadêmicas, as reflexões da atuação profissional docente não distanciaram esses professores da sua profissão. As experiências na Educação Básica como professores, fossem elas na escola pública e/ou particular, e no nível superior, possibilitaram a esses professores ter um contato mais próximo com os desafios, as ações, as conquistas e as relações da prática docente. Nas narrativas, fica expressa, como antes citada, a presente lembrança desse contato profissional, que possibilitou a aquisição de saberes da prática a partir das tomadas de decisões no contexto diário da atividade docente.

Um número também significativo foi dos professores que pretendem seguir a carreira acadêmica (04 inferências). Além de desejarem seguir a carreira docente, eles pretendem dar continuidade a suas formações, pois citam a possibilidade de cursarem o doutorado. Em relação a esse fato, cabe refletir sobre um dos problemas abordados por Nóvoa (2012) na formação de professores – o aumento do nível acadêmico quando esse não se relaciona com sua profissão, ou seja, os professores buscam aprofundar-se em um conhecimento específico e perdem ou diminuem o seu contato com as reflexões sobre a atividade docente.

É possível observar, no relato dos professores que realizaram mestrado em Química, um distanciamento das suas reflexões sobre a atividade docente e o desenvolvimento do ensino de Química em relação aos professores que deram continuidade a cursos relacionados ao ensino de Química e das Ciências Naturais. No momento do relato sobre as contribuições do mestrado em Química para a sua atuação como professor e as questões que envolvem o ensino de Química, eles apresentam pouquíssima relação com essa discussão, de acordo com a fala de um dos professores:

Acho que a formação continuada, a minha formação continuada foi na graduação. Uma formação continuada que não é, porque todas as minhas angústias e preocupações que encontrava na escola eu levava para a faculdade, e ali passava a ter uma visão diferente, para lidar com aqueles problemas. E, eu acho que assim, a formação continuada agora no mestrado seria com outra visão, seria mais... [pausa longa] estaria um pouco quebrada, essa formação continuada. Já que eu não estou na sala de aula agora, eu não estou tendo esta formação continuada. A partir do momento que eu retornar à sala de aula, eu possa procurar essa formação continuada, porque tudo é a necessidade, e agora eu não tenho necessidade de procurar coisas para o Ensino Médio e também não tenho tempo. Assim, fica difícil essa formação continuada, de coisas novas para o ensino e como estão pensando para trabalhar determinados conceitos em sala de aula [...] (P3).

Compete lembrar que esse professor, durante sua formação acadêmica, teve experiência na iniciação científica voltada à investigação em uma área específica do conhecimento químico, que de certa forma contribuiu para seu interesse em dar continuidade às pesquisas nesse campo de investigação na fase do mestrado. Contudo, é importante refletir que, além do aprofundamento científico, o referido profissional também estará atuando como professor, pois ele afirmou querer voltar a exercer a profissão de professor; e, nesse aspecto, cabe expressar a necessidade das reflexões sobre a prática docente e o ensino de Química. Como ele próprio afirmou, no momento, não são possíveis essas reflexões, mas, quando retornar à atuação de professor, voltará a ter contato com as questões da atividade docente.

Assim, entendemos que, quanto mais cedo o acadêmico da licenciatura tiver contato com as questões que envolvem o ensino de Química e a formação de professores no início da formação inicial, mais ele poderá ter uma compreensão aprofundada das propostas, dificuldades, ações, entre outras questões que envolvem o ensino e a sua atuação profissional docente ao longo do curso. A proposta é que quanto mais os professores tiverem a possibilidade de discutir sobre as suas práticas a partir da aproximação com o ambiente escolar, eles serão profissionais deveras críticos e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem durante a atuação profissional docente. O contato com as experiências acadêmicas no campo do ensino de Química ajuda-os a ter uma compreensão sobre a sua profissão.

Esse processo de reflexão sobre a própria formação inicial e as experiências do início da atuação profissional docente são aspectos importantes para compreender o processo de constituição da identidade desses professores, pois, a partir das experiências pessoais e profissionais, eles vão se identificando com a profissão e construindo suas visões sobre a prática pedagógica, os conhecimentos específicos e as relações com os alunos. A identidade profissional docente envolve as experiências pessoais, as experiências do conhecimento e as experiências da prática na sala de aula do professor (MARCELO, 2009).

No mesmo sentido, as experiências profissionais contribuíram para que esses professores tivessem uma visão mais aprofundada da atividade docente, pois se percebe, em seus relatos, a compreensão da atividade docente e do que é ser professor, a partir das experiências vivenciadas na trajetória tanto acadêmica quanto profissional. Para eles, o saber relacionado ao conhecimento e os saberes pedagógicos são importantes para a atuação profissional docente; além disso, cabe ressaltar a contribuição da relação professor e aluno para o desenvolvimento das atividades, o interesse pela disciplina e a definição da carreira profissional.

4 Considerações Finais

Com as narrativas dos informantes, foi possível identificar alguns elementos presentes na trajetória acadêmica e profissional docente em Química e as relações estabelecidas entre esses elementos e a construção da identidade docente em Química.

Na trajetória acadêmica, foi possível identificar a relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial desses professores. Algumas dessas atividades, como as pesquisas na área de ensino de Química e formação de professores, a participação em projetos de extensão com o desenvolvimento de oficinas temáticas para alunos da Educação Básica e os estudos e as experiências no período de Estágio, ajudaram-nos a refletir sobre o ser professor de Química e construir uma boa relação com a profissão. Já nas demais disciplinas, a elaboração das unidades didáticas, das oficinas temáticas, as leituras na área de ensino e a utilização de livros com abordagem de ensino contextualizado, possibilitaram a esses professores conhecerem outras formas de trabalhar o ensino de Química e problematizar as relações que os alunos estabelecem com a disciplina de Química no Ensino Médio.

Dos elementos presentes na trajetória profissional desses professores, são apresentadas as atividades e as reflexões da prática pedagógica, nas quais são expressas as relações estabelecidas com os alunos e demais colegas de profissão, as preocupações relacionadas à elaboração das aulas de Química e com as visões dos alunos sobre a disciplina. Para eles, o saber pedagógico é fundamental para

a atuação profissional do que é *ser professor e ser bom professor de Química*, com destaque para as preocupações com o desenvolvimento das aulas para uma melhor compreensão dos alunos e o estabelecimento de boas relações entre professor e aluno para um andamento significativo do trabalho docente, do processo de aprendizagem e do interesse pela área de conhecimento.

As relações estabelecidas com os elementos da trajetória acadêmica e profissional fizeram esses professores refletirem sobre a complexidade da atividade docente, ao levar em consideração os diferentes saberes que compõem a docência. Elementos dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos foram apresentados nas narrativas, sendo que as preocupações com o saber pedagógico do professor foram destacadas nas reflexões sobre as experiências profissionais.

A partir das experiências apresentadas durante o período da graduação e da atuação profissional, foi possível identificar uma relação positiva com as expectativas profissionais desses professores, pois todos explicitaram perspectivas de continuidade dos estudos acadêmicos na profissão. Portanto, as relações que esses professores estabelecem entre os elementos da trajetória acadêmica e profissional têm contribuído significativamente com as expectativas de continuidade na carreira profissional docente.

Destarte, cabe destacar que a atividade docente é muito complexa e sua compreensão precisa ser pensada nos cursos de formação de professores, por meio da participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como no contexto das disciplinas da área de formação profissional, como os estágios. Deve-se também proporcionar aos professores em serviço a reflexão sobre suas práticas pedagógicas de forma a estabelecer relações positivas com a profissão e com a continuidade da sua carreira acadêmica.

Referências

ALLAIN, L. R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: FUMEC, 2005. 150 p.

ARAÚJO, M. S. **Análise de interações professor-aluno com ênfase na afetividade em aulas de Física no contexto da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012. 116p.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 251 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Editora Loyola, 2010. 281 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, LDA, 1994. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução. n. 2, de 1º de Julho de 2015. Brasília, DF. 16p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRITO, A. S. **Identidade e formação docente**: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2013.

BRITO, A. S., LIMA, M. B. Reflexões sobre o papel das memórias de professores/as na trajetória de formação e atuação profissional docente em química. **Scientia Plena**, São Cristóvão-SE, v. 10, p. 1-12, 2014.

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Reflexões sobre a formação inicial docente em química a partir de memórias de professores/as. **Scientia Plena**, São Cristóvão-SE, v. 10, p.1 - 9, 2014.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: Acesso em: 12 dez. 2012.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALDANER, O. A. Formação de professores, pesquisa e atuação. In: **A formação inicial e continuada de professores de Química professor/pesquisador**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 41-92.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. Fala, Mestre! Entrevista a Beatriz Vichessi e Gabi Portilho. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2012.

PASSOS, C. M. B. Identidade docente na universidade: um processo em construção. Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2., 2002, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.12/GT12_5_2002.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PEREIRA, M. S. A importância da boa formação do professor. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 6, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SANTOS, E. M.; ALLAIN, L. R.; Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção? **Revista Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 106-127, jul./dez. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

WENZEL, J. S.; ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Org.). **Formação superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Injuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 67-91.

Recebido em: 25/06/2016.

Aceite em: 12/05/2017.

Uma experiência interdisciplinar na Amazônia

An interdisciplinary experience in the Amazon

Eduardo Alberto SEGURA¹

Josefina KALHIL²

Resumo

O objetivo do texto é a investigação sobre a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, a partir de posicionamentos de professores do 9º ano da educação básica, na condição de componentes de um projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação/Capes. Fundamentado em Fazenda (2006), Vasconcelos (2002) e Lenoir (2008), dentre outros. O percurso metodológico ancora-se na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental na análise dos relatórios gerados pelos professores, bem como dos indicadores da Prova Brasil e do diagnóstico da escola. Evidenciou-se que há vários desafios a serem superados, para compreender e experimentar situações de ensino-aprendizagem na educação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Observatório da Educação. Educação Básica. Educação em Ciências.

Abstract

The objective of the text is to investigate the interdisciplinarity between Portuguese Language, Mathematics and Natural Sciences, from the positioning of teachers of the 9th grade of basic education, as components of a project linked to the Education Observatory / Capes Program. Based on Fazenda (2006), Vasconcelos (2002) and Lenoir (2008), among others. The methodological course is anchored in the qualitative approach, through documentary research in the analysis of the reports generated by the teachers, as well as the indicators of the Brazil Proof and the school diagnosis. It has been shown that there are several challenges to overcome, to understand and experience teaching-learning situations in education.

Keywords: Interdisciplinarity. Education Observatory. Basic education. Science Education.

1 Doutorando em Educação em Ciências pela REAMEC, grupo de pesquisa da UEA, professor da Universidade Nilton Lins. Av. prof. Nilton Lins, 1823, CEP: 69050-025. Tel.: (092) 984151712. Email: <eduardozambar@hotmail.com>.

2 Doutora em Educação, grupo de pesquisa da UEA, Professora pesquisadora, professora do programa da REAMEC, Escola normal superior. Av. Djalma Batista, CEP: 69050-010. Tel.: (092)981481376. Email: <josefinabk@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 927-948	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Considerações iniciais

Contar histórias de sujeitos na escola, a fim de transformá-las em contexto histórico em nossas memórias e nas memórias daqueles que virão é determinante para a compreensão do que é realmente o processo educacional. Assim, precisamos agir para ter clareza do que é determinante para educar para a vida. Firmada nesse propósito é que uma equipe de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas assumiu o contexto escolar (Escola Estadual Arthur Araújo/Manaus/Amazonas) para efeito de apreensão de um fenômeno, a partir de perspectivas interdisciplinares, que incide no desempenho avaliativo de estudantes do 9º ano em uma escola pública de Manaus. Para tanto, não se perderá de vista o processo de como aqueles sujeitos são iniciados nas Ciências, de como representam o que aprendem, de como colocam em prática o que aprendem, e como todo esse aprendizado reflete no cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para atender esse propósito, a equipe de investigadores planejou diferentes momentos, dentre eles os que foram perseguidos até o presente, que aqui descrevemos ainda na forma de objetivos: a) articular fundamentos relacionados à Educação em Ciências, à interdisciplinaridade e ao Plano de Desenvolvimento da Educação para a construção da fundamentação teórica da pesquisa; b) elaborar um diagnóstico com os dados avaliativos das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola pública de Manaus.

O que será conhecido a seguir refere-se ao que foi materializado durante o primeiro ano do percurso investigativo em evidência. São fatos que procuram esclarecer os anseios e avanços de sujeitos que vivenciam situações que apresentam indicadores de desempenho, oriundos de processos de aprendizagem focados em uma intencionalidade de cunho interdisciplinar.

1 A interdisciplinaridade na execução de um projeto do Observatório da Educação

O Observatório da Educação³ surge, no cenário nacional, com o intuito de fomentar estudos e pesquisas em ações que visam a uma educação estruturante e estratégica. Para efeito de contemplá-lo, o programa de Pós-Graduação em

3 Ação de fomento à pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), via Edital n° 38/2010/CAPES/INEP, direcionada aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com conceito maior ou igual a três, para efeito de submissão de propostas de estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira.

Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, vinculado à área 46 (Ensino) da Capes, a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Ciências na Amazônia (GEPECAM), submeteu uma proposta a essa agência, que foi aprovada, intitulada *O campo interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus*.

1.1 Alguns pressupostos da interdisciplinaridade

Adotamos como pressuposto básico para discutir a interdisciplinaridade, no projeto do Observatório da Educação em referência, os fundamentos de Fazenda (2006), Vasconcelos (2002) e Lenoir (2008). Nossa intenção não é definir interdisciplinaridade, estabelecendo recortes que, por conseguinte, levariam à dissociação das inter-relações necessárias para sua legitimação tanto funcional quanto epistemológica, mas redimensionar as discussões dos teóricos mencionados, focalizando os aspectos teórico-epistemológicos, evidenciando as influências e as implicações que a interdisciplinaridade tem trazido à educação escolar.

Para discutir a interdisciplinaridade, Fazenda (2006) considera imprescindível desvelar o percurso teórico dos pesquisadores que a tem como foco, apresentando a sua própria trajetória de pesquisadora. Indo além, faz uma descrição panorâmica sobre o processo de legitimação da interdisciplinaridade. Parte da década da estruturação conceitual básica, em 1970, apesar de seu efetivo início datar de meados dos anos 60, na Europa, mais especificamente na França e na Itália, a partir de um movimento que procurava: elucidar e classificar tematicamente as propostas educacionais, romper com uma educação fragmentada, opor-se ao conhecimento decorrente do capitalismo epistemológico de algumas ciências; assim como aos currículos especialistas e à patologia do saber decorrente da alienação da academia.

Fazenda (2006) também pontua algumas atividades que foram significativas para a legitimação da interdisciplinaridade no cenário mundial, como o Projeto de Pesquisa Interdisciplinar para as Ciências Humanas, patrocinado em 1961 pela UNESCO e apresentado por George Gusdorf, que visava ao estabelecimento de uma convergência para trabalhar pela unidade humana, a partir da diminuição da distância teórica entre as ciências humanas. Como resultado desse estudo, explorou-se a arte, em sua dimensão antropológica, para superar a dicotomia entre ciência e arte; estudos antropológicos das matemáticas, para superar a dicotomia entre cultura e ciência; aspectos não tecnológicos das proposições técnicas, como estabelecimento do embate entre objetividade e subjetividade; a cibernética, por meio da neurofisiologia, para a superação existente entre espaço e tempo.

Outro destaque dado por Fazenda (2006) aos acontecimentos que legitimam a interdisciplinaridade foi o colóquio que aconteceu em 1967, em Louvain/França, que teve como finalidade refletir sobre o estatuto epistemológico da tecnologia, a partir das necessidades de pesquisas sobre as relações Igreja/Mundo. Procurou-se, a partir disso, definir o sentido da reflexão, os métodos convenientes e os meios necessários à execução do referido projeto, cuja hipótese teórica a investigar foi se os caminhos indicados para o estudo da dicotomia ser/existir seriam a discussão interdisciplinar sujeito humano/mundo.

A respeito de como repercutiram as discussões sobre a interdisciplinaridade no Brasil, na década de 1970, Fazenda (2006) faz alusão a alguns aspectos a serem considerados. Retorna à década de 1960 e comenta que a interdisciplinaridade chega como modismo, assumindo a condição de palavra de ordem no âmbito educacional, passando a ser a semente e o produto das reformas educacionais entre 1968 e 1971, principalmente nos três níveis de ensino.

Referente à década de 1980, a discussão feita por Fazenda (2006) sobre a interdisciplinaridade começa a partir do estatuto de epistemologia convencional, o que não impede o seu avanço na compreensão das implicações teóricas que a sustentam.

Ao discorrer sobre a legitimação da interdisciplinaridade na década de 1990, Fazenda (2006) considera a década como responsável pelo ápice da contradição para estudos e pesquisas interdisciplinares. Argumenta que houve proliferação indiscriminada das práticas intuitivas e tece crítica sobre a condição da ciência, que não está no acerto, mas no erro, sendo necessário exercer e viver a interdisciplinaridade de formas diferenciadas. Assim, argumenta porque percebeu que, em nome da interdisciplinaridade, abandonaram-se rotinas consagradas, criaram-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho improvisadas e impensadas.

Já Vasconcelos (2002) discute a interdisciplinaridade a partir de um viés epistemológico. Em caráter abrangente, parte de uma reflexão sobre os riscos da homogeneização e do imperialismo epistemológico, considerando-os como típicos das ciências modernas, a partir de uma crítica à fragmentação dos saberes, assim como à posição que os fenômenos físicos, biológicos e sociais assumem no respectivo processo.

Por outro lado, Vasconcelos (2002) também faz uma análise histórica, para efeito de demonstração de processos de homogeneização epistemológica, descrevendo principalmente as estratégias de ação: redução da complexidade dos fenômenos, tomando como parâmetro a criação do saber central, como paradigma único para legitimar um mesmo campo de saber; o processo de sistematização particular, como forma de dominação dos campos dos fenômenos naturais, biológicos, humanos e subjetivos, transformando-os em um único campo da ciência e em um único paradigma; a dinâmica da produção do saber, radicalizando

polos da divisão social do trabalho, gerando um saber totalizante e onipotente, capaz de tirar a complexidade da natureza e da sociedade; prevalectimento de poder oriundo da competência instaurada a partir do capital simbólico que se legitima na instituição, por meio de grupos específicos, que se firmam por intermédio das ações dos atores sociais, de forma totalitária.

Outro aspecto que nos chamou a atenção na discussão de Vasconcelos (2002) sobre a interdisciplinaridade é a apresentação dos diversos tipos de práticas interdisciplinares, salientando que elas não emergem apenas nas fronteiras entre as disciplinas, mas também entre teorias, paradigmas, campos epistemológicos, profissões e campos de saber e fazer. Reforça que as práticas interdisciplinares significam interação entre diversas fronteiras de saber, entre dimensões e saberes com *status* acadêmicos, também no campo expressivo da arte e com os saberes populares, de forma contraditória e paradoxal.

Quanto a Lenoir (2008), em seu posicionamento sobre interdisciplinaridade, chama-nos atenção a diferenciação que faz entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar, assim como, a possibilidade de sua aplicação nos níveis curricular, didático e pedagógico.

Concernente à diferenciação entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar, comenta que a segunda possui elementos de conteúdos diferentes das disciplinas científicas, nas suas finalidades e na lógica da estruturação intensa. Por outro lado, na sua organização, apesar de o dispositivo ser idêntico ou análogo ao da primeira, seus objetivos são diferentes, suas modalidades de aplicação são diferentes, seus referenciais são diferentes. A primeira, ou seja, a interdisciplinaridade científica, busca a edificação de uma síntese conceitual ou acadêmica do fato, que é um jogo social e epistemológico, antes de tudo universitário; a segunda está centrada na educação básica, nosso foco de interesse.

A respeito da aplicação da interdisciplinaridade escolar, Lenoir (2008) classifica-a em três níveis: curricular (primeiro nível), didática (segundo nível) e pedagógica (terceiro nível).

A interdisciplinaridade curricular é, preliminarmente, didática e pedagógica. Há o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares, formando o percurso de uma ordem de ensino ministrado, o que requer incorporação de conhecimentos capazes de manter a diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar e o dado interdisciplinar. Procura se legitimar a partir da exclusão de toda tendência à hierarquização dominante, requerendo a colaboração de diferentes matérias em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação.

Correspondente ao segundo nível, a interdisciplinaridade didática, há a caracterização por suas dimensões conceituais e antecipativas para tratar da planificação, organização e avaliação da intervenção educativa, não deixando de levar em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, mediante a busca da realização do seu objetivo, que é a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.

A interdisciplinaridade pedagógica, que corresponde ao terceiro nível, caracteriza-se pela atuação em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Procura, por intermédio da prática, assegurar a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática, podendo até ser qualificada de transdisciplinaridade e deve estar no âmbito do projeto de produção educativa.

Ao estabelecer uma possível relação entre os três teóricos discutidos, constatamos que Vasconcelos (2002), ao definir interdisciplinaridade, toma a iniciativa de caracterizá-la como uma prática que ocorre a partir da interação participativa e inclusiva de campos de saber conexos, capazes de gerar a redefinição de seus elementos internos, propondo novos campos originais de saber. Em uma perspectiva sistêmica, apresenta dois níveis, sustentados por objetivos múltiplos, com uma coordenação em nível superior. Por outro lado, chama atenção para a possível tendência dessa prática à horizontalização, instituindo relações de poder. Lenoir (2008) vai mais além dessa discussão, visto que não só distingue a interdisciplinaridade científica da interdisciplinaridade escolar, mas também cria duas novas possibilidades de redimensionamento daquela: a interdisciplinaridade profissional e a interdisciplinaridade prática. Fazenda (2006), por sua vez, não explicita uma preocupação em definir interdisciplinaridade, mas considera imprescindível buscar ou desvelar o percurso teórico dos pesquisadores que têm a interdisciplinaridade como eixo central de suas discussões, argumentando que é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade.

Entendemos que a perspectiva interdisciplinar, particularmente a partir da distinção que estabelece Lenoir (2008), quanto às interdisciplinaridades curricular, didática e pedagógica, poderá nos auxiliar no delineamento de estratégias, principalmente a partir do entendimento de que a interdisciplinaridades didáticas e pedagógicas são preliminares à interdisciplinaridade curricular. Esse aspecto, sem desconsiderar aqueles apresentados por Fazenda (2006) e Vasconcelos (2002), é central na discussão do projeto *O campo interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus*.

2 Caracterizando o contexto do projeto

O contexto investigativo do projeto é uma escola pública estadual, localizada na zona centro-sul de Manaus-AM, constituída de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, perfazendo 16 turmas, sendo oito em cada turno (matutino e vespertino). A escola funciona desde 1937, com a denominação de grupo escolar e somente em 1989 passou à denominação atual.

A aproximação dos integrantes do GEPECAM com a escola decorreu do contato que fez, em 2010, com um dos membros do referido grupo no sentido de buscar possíveis contribuições para repensar a situação da escola em relação ao processo ensino aprendizagem, particularmente por causa dos dados revelados pelo IDEB.

A questão posta pela escola foi de que o IDEB estimado⁴, em 2009, era 3,4 e que o IDEB observado⁵ foi de 3,3, portanto, abaixo do esperado quando comparado com as escolas Públicas do Estado do Amazonas e do Município de Manaus, que apresentaram o IDEB observado superior ao IDEB estimado, tanto nos anos de 2007 como de 2009. Que fatores teriam contribuído para essa situação? Que medidas poderiam ser adotadas para dar um novo rumo à situação vivenciada pela escola?

O GEPECAM aceitou o desafio de pensar com a escola tais questões. A partir de então, além dos membros do grupo (dois professores doutores; um estudante do doutorado; três estudantes do mestrado; seis estudantes de licenciatura), passaram a fazer parte três professores da educação básica da escola de desenvolvimento do projeto (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais), mais a pedagoga – nasce, então, a equipe do Projeto Observatório da Educação, denominada POE.

A equipe do POE, mesmo antes da aprovação do projeto pela CAPES, iniciou a análise dos três momentos do IDEB, especificamente do Ensino Fundamental (9º ano), no Amazonas/Manaus, no contexto investigativo escolhido, observando que o ano de 2005 serve como ano-base para o desenvolvimento de um histórico de informações de referência para os anos subsequentes. Assim, apesar de a escola ter começado com IDEB alto–3,2 no ano de 2005, quando comparado com o Estado do Amazonas, que

4 IDEB estimado (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) corresponde ao índice estipulado como meta pelo MEC.

5 IDEB observado (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) corresponde ao índice alcançado pela escola no ano vigente da Prova Brasil.

começou com IDEB em 2005 de 2,6, e à cidade de Manaus, com IDEB de 2,8 em 2005, não conseguiu manter o desempenho. Por conseguinte, de 2005 para 2007, a escola Arthur Araújo apenas conseguiu crescer 0,2 pontos, comparado ao Estado do Amazonas, que cresceu 0,6 pontos, e 0,4 pontos da cidade de Manaus, considerando o mesmo período.

A respeito do exposto, o mais preocupante foi o desempenho apresentado pela escola no ano de 2007, se confrontado ao ano de 2009, cujo IDEB observado caiu, ficando abaixo do IDEB estimado pelo MEC. O Estado do Amazonas apresentou um crescimento do IDEB de 0,2 pontos, ficando acima do IDEB estimado pelo MEC. O mesmo ocorre com a cidade de Manaus, que apresentou sinal de estagnação do ano de 2007 para 2009, contudo, ficando acima do IDEB estimado pelo MEC, em 0,3 pontos.

Diante do cenário apresentado, o projeto *O campo interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus*, aprovado para o triênio 2011/2013, define como objetivo geral *analisar o desempenho avaliativo dos estudantes, pautando-se no campo interdisciplinar Língua, Matemática e Ciências Naturais, não perdendo de vista o processo de como são iniciados nas Ciências, de como representam o que aprendem e de como esse aprendizado reflete no cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*.

Para o primeiro ano do projeto (2011), foram delineados dois objetivos específicos: a) articular fundamentos relacionados à Educação em Ciências e à interdisciplinaridade para compreensão do processo e sustentação teórico-metodológica da pesquisa; b) elaborar um diagnóstico da escola com os dados avaliativos das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais nos 8º e 9º anos da escola pesquisada. No segundo ano do projeto (2012), o objetivo é elaborar e desenvolver, na escola, metodologias de ensino centradas na interdisciplinaridade, basicamente nos eixos Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, adotando como parâmetro as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação. No último ano do projeto (2013) o objetivo é avaliar os resultados das metodologias aplicadas, adotando como referencial norteador as estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Neste estudo, centramo-nos nas discussões do primeiro ano de trabalho, considerando os objetivos propostos, na intenção de deixar entrever os avanços e recuos vivenciados pela equipe.

3 O primeiro ano do projeto

Em um projeto, transpor o campo do escrito para o vivido significa fazer acontecer finalidades, propósitos, fundamentos e pressupostos presentes na sua concepção (LIMA, 2002), o que, não raro, por ser um processo dinâmico, sofre reformulações, alterações. Para fazer acontecer o que planejamos no primeiro ano do projeto, três momentos foram desenvolvidos: a formação da equipe do POE, o diagnóstico da escola e a percepção da equipe em relação ao processo vivenciado. Nesse último, considerando o espaço que aqui dispomos, apresentaremos apenas a percepção dos professores da escola (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais) e da pedagogia.

3.1 A formação da equipe do POE

Iniciamos as ações do projeto investindo no aspecto teórico-epistemológico da formação da equipe de professores que compõe o POE, pois entendemos que, embora os problemas que afetam o contexto educacional brasileiro precisem ser considerados. Conforme aponta Severino (2004), a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente, além da formação disciplinar, são questões que parecem relevantes considerar, tendo em vista a problemática a que nos propomos investigar.

Por isso, para a formação da equipe, foi elaborado um cronograma de atividades, tendo como norte cinco temáticas, de acordo com a figura 1. Essas temáticas foram discutidas a partir de uma relação de complementaridade:

Figura 1 - Cronograma de Formação -2011

Data	Temas	Hora
10/03	Educação em Ciências na Formação de Professores	Das 8h às 12h
11/03	Elementos caracterizadores e impulsionadores da aprendizagem	Das 8h às 12h
14/03	Concepções sobre interdisciplinaridade	Das 8h às 12h
15/03	Pesquisa qualitativa em educação	Das 8h às 12h
16/03	Protótipo de ferramenta para avaliação diagnóstica	Das 8h às 12h

Fonte: Equipe do POE (2014).

As quatro primeiras temáticas visaram à sustentação teórico-epistemológica e metodológica para a compreensão do processo e elaboração dos projetos de pesquisa. A última temática discutiu uma ferramenta de avaliação, cujo objetivo é possibilitar a coleta de dados para o diagnóstico da escola, que deverá favorecer a elaboração e aplicação de metodologias (segundo ano do projeto) no campo interdisciplinar Língua Portuguesa, Matemática e Ciências⁶.

Os encaminhamentos durante as sessões de estudo conduziram a discussões a respeito das relações existentes entre o enfoque teórico-epistemológico e metodológico na condução de uma pesquisa que se centrava na elaboração de metodologias de ensino em uma perspectiva interdisciplinar. As relações nasciam das demandas levantadas pelos participantes (membros do POE), a partir de questões que mais os inquietavam. Ficou evidenciado que as questões que professores da educação básica traziam estavam focadas em seu próprio cotidiano no trabalho docente, enquanto para os demais membros, estudantes da graduação/pós-graduação e professores do ensino superior, o foco estava nas relações de pesquisa acadêmica, ou seja, os primeiros partiam de aspectos da prática pedagógica, enquanto os últimos de aspectos teóricos. Essa situação, no próprio entendimento da equipe, representava um desafio interdisciplinar a ser pensando na formação de um grupo heterogêneo, como era o nosso, indicando a necessidade de uma relação dialética no direcionamento dos caminhos traçados.

Essa foi uma questão central da formação que levou o grupo a refletir e a reconhecer, assim como Fazenda (2006), ao discutir a construção de um projeto fundamentado na pesquisa, que por mais paradoxal que seja, não raro, estudos interdisciplinares surgem de situações disciplinares.

Ainda que breve, a análise desse processo formativo de professores e estudantes, que constituem a equipe do POE, indicou que a formação representou, além da articulação dos fundamentos dos conceitos de educação em Ciências, interdisciplinaridade, aprendizagem e pesquisa qualitativa, visando à construção das bases teóricas da pesquisa, a possibilidade de construção de novos estados de consciência crítica e de novas posturas e atitudes na vivência da diversidade entre eu/outro, a partir da percepção da ciência no processo interdisciplinar, na condição de fenômeno.

Além disso, talvez tenha sido o aspecto principal da formação, houve uma maior aproximação de todos os integrantes do projeto com a escola da educação

6 Os textos-base de estudo foram estruturados a partir de seis produções interdependentes, construídas pelos responsáveis no desenvolvimento de cada temática, sendo exploradas a partir das especificidades que caracterizam seus matizes norteadores. Para consultar os textos, ver: GONZAGA, (2011).

básica – movimento favorável a uma pesquisa interdisciplinar (FAZENDA, 2006; LENOIR, 2008). Considerando que a pesquisa não nasceu de uma situação involuntária, mas de uma vontade construída (FAZENDA, 2006; VASCONCELOS, 2002), tal aproximação favoreceu o desenvolvimento de atividades que culminaram na elaboração do diagnóstico da escola⁷.

3.2 O diagnóstico da escola

O diagnóstico, na visão de Libâneo (2004), corresponde à caracterização socioeconômica e cultural do contexto escolar, a partir do levantamento de dados que possibilitem analisar e explicitar determinada situação, articulando o problema e suas causas internas e externas. Salienta o autor que o diagnóstico terá a extensão que se julgar conveniente em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Em nosso caso, essa extensão se relaciona a esse último aspecto, no sentido de levantar elementos que possam subsidiar a elaboração e o desenvolvimento de metodologias de ensino centradas na interdisciplinaridade, considerando-se a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências Naturais.

Com esse objetivo, para a realização do diagnóstico, foram elaborados quatro questionários contextuais, compostos por categorias de análise que visaram diagnosticar as concepções e as práticas avaliativas. Portanto, o que foi ensinado e o que se aprendeu recebeu tratamento pedagógico para que os resultados das avaliações, (interna e externa) recebessem acompanhamento no processo ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos. Tais questionários foram respondidos por 120 alunos dos 7º, 8º e 9º anos, três professores, o gestor e a pedagoga, por meio de acessos *on-line*, no laboratório de informática da escola.

O diagnóstico retratou aspectos que interferem no ensino de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, a partir dos vários sujeitos que fazem parte desse contexto, gerando dados que podem contribuir para a elaboração de metodologias mais próximas das necessidades da escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, os resultados também mostraram que o processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas de conhecimento de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais estavam centrados na perspectiva disciplinar, revelando poucos indícios de interdisciplinaridade.

7 Para ter acesso ao diagnóstico na íntegra, ver: MIGLIO, (2011).

Esses resultados levaram a equipe a se mobilizar para ações no processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, tendo em vista o entendimento de que, nesse contexto, ao mesmo tempo em que nos aproximamos da forma de como a escola pensa aquele processo, particularmente quanto aos modos de ensino e apropriação de conhecimento, também podemos vivenciar a arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto, aspectos nos quais a escola deve concentrar seus esforços e prioridades (NÓVOA, 2009), principalmente em um processo interdisciplinar, como é a nossa proposta.

Desse modo, a partir dos resultados do diagnóstico, foram realizadas reuniões na escola com a equipe do POE, para uma primeira aproximação com os processos ensino-aprendizagem, centrada nas ações dos professores.

3.3 Busca de caminhos para a interdisciplinaridade na escola

A equipe discutiu durante cinco encontros na escola. As discussões tomaram uma direção que levaram ao planejamento de atividades em que se buscou encontrar zonas fronteiriças entre as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, tomando como norte os descritores da Prova Brasil.

A direção adotada mostrou que o grupo encaminhava o planejamento no sentido de um processo de pensar de forma sistemática e organizada os problemas revelados pelo diagnóstico escolar, ao mesmo tempo em que representava uma reflexão (FUSARI, 1990) sobre a ação docente e do próprio grupo.

Nessa perspectiva, o planejamento foi sendo elaborado com base nos tópicos que constituem a matriz de referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008), a partir da necessidade evidenciada pelo professor no processo ensino-aprendizagem dos alunos, centrado em determinado descritor⁸ a ser trabalhado, em uma sequência que apontava: proposição de atividades, estratégia de desenvolvimento em uma perspectiva interdisciplinar, recursos necessários para a condução das atividades e formas de avaliação. Para reflexão do professor e avaliação pela equipe do trabalho desenvolvido, a estratégia de registro que melhor se evidenciou para o grupo foi o relatório reflexivo a ser produzido pelo professor em diversos momentos. Foram produzidos três relatórios:

- o primeiro relatório destacou as várias possibilidades de o professor desenvolver as atividades durante as suas aulas, mostrando a receptividade dos alunos, retratando uma postura favorável da turma;

8 Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades (BRASIL, 2008).

- o segundo relatório produzido enfatizou a questão disciplinar presente no desenvolvimento das atividades (Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Matemática). Para o professor, esse momento exigiu muita atenção e cuidado com relação à perspectiva interdisciplinar, principalmente pelos desafios de encontrar correspondência entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o descritor proposto. Exemplo dado foi o que, na atividade desenvolvida pelo professor de Ciências Naturais, o descritor corresponde ao descritor de Língua Portuguesa, identificado como baixo desempenho dos alunos. Na atividade proposta, ao desenvolver o conteúdo de Ciências Naturais, o professor faz uma tentativa de promover a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Ciências Naturais;
- o terceiro relatório apresentado mostrou que houve apenas continuidade da atividade interdisciplinar desenvolvida pelos professores, buscando relacionar os descritores propostos ao conteúdo curricular em uma perspectiva interdisciplinar.

A análise dos relatórios aponta para a busca constante dos professores de encontrar a zona fronteira entre as disciplinas, na tentativa de aproximação com a interdisciplinaridade. Aponta também um momento em particular, conduzindo os professores e os demais membros do POE a uma reflexão e aprendizado a respeito do projeto, permitindo uma primeira aproximação com as metodologias a ser elaboradas, de modo mais sistematizado e fundamentado.

Ainda em uma tentativa de compreender um pouco mais o processo de “aproximação” com a perspectiva interdisciplinar, vivenciada pela equipe do POE, foram realizadas sessões de entrevistas individuais, gravadas em áudio e vídeo. Pelas razões já expostas, trazemos aqui somente o resultado das entrevistas realizadas com os três professores da escola e a pedagoga, sujeitos centrais, juntamente com os alunos, no desenvolvimento do projeto.

4 O processo vivenciado na visão dos professores

Entendemos que a possibilidade de repensar uma trajetória vivenciada é uma das principais ações para adquirir conhecimento e tomar consciência a respeito do vivido (MORIN; GADOUA; POTVIN, 2007), podendo tornar-se saber da experiência, vista como um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal (LARROSA, 2002). Para tanto, a entrevista é recurso que pode facilitar esse repensar, pois é adequada para conhecer o que as pessoas pensam a respeito de determinadas questões, revelando comportamentos e subjetividades (VASCONCELOS, 2002).

Nesse aspecto, a entrevista proposta teve o sentido de um momento a mais reflexivo na tentativa de buscar, nas próprias palavras dos professores e pedagoga, compreender o movimento vivenciado rumo a um trabalho mais relacional e menos disciplinar.

As questões propostas, surgidas das questões que mais estiveram presentes durante as discussões do grupo, ao longo das atividades desenvolvidas pelo POE, foram cinco: a) qual a sua compreensão de disciplina?; b) o que ensina a sua disciplina e o que você conhece da história dessa disciplina?; c) para você, há relação entre os conhecimentos específicos da sua disciplina com os conhecimentos específicos das outras disciplinas contempladas no projeto interdisciplinar em desenvolvimento na escola?; d) qual o maior desafio para aproximar os conhecimentos da disciplina ministrada com os conhecimentos específicos das outras disciplinas?; e) é possível que uma proposta interdisciplinar contribua para otimizar a aprendizagem dos alunos?.

Para a realização das entrevistas na escola foi elaborada uma agenda com os horários disponibilizados pelos professores/pedagoga. A primeira entrevista agendada ocorreu com o professor de Língua Portuguesa (S.1), 55 anos de idade e 17 anos de docência na escola. A segunda entrevista ocorreu com o professor de Matemática (S.2), 46 anos de idade e cinco anos de docência na escola. A terceira entrevista foi realizada com o professor de Ciências Naturais (S.3), 36 anos de idade e seis anos de docência. A quarta entrevista foi realizada com a pedagoga da escola (S.4), 38 anos de idade e dez anos atuando na escola.

Em relação à pergunta 1, as respostas apresentadas pelos sujeitos foram as seguintes:

S.1 – Disciplina é um regime de ordem imposta, é um ensino sistematizado.

S.2 – Disciplina é tudo o que é voltado para o campo da aprendizagem.

S.3 – Disciplina é o conteúdo de uma determinada matéria, são os assuntos de uma determinada matéria que é ministrada ao aluno.

S.4 – Disciplina é o enquadramento de um conteúdo dentro de limites bem definidos.

A pergunta a respeito da compreensão do termo disciplina deve implicar no posicionamento de professores/pedagoga para além do termo, uma possibilidade de aproximação com a interdisciplinaridade. Suas falas revelam vestígios do caráter fragmentado e estanque que o termo disciplina ainda representa. Além disso, as respostas dos quatro entrevistados mostram que todos convergem para uma

compreensão muito próxima do termo disciplina. Fato importante para o POE, no sentido de rever algumas questões formativas, pois apontam que os momentos de estudo do grupo precisam ser intensificados, discutidos, vivenciados rumo a perspectivas de interdisciplinaridade.

A segunda pergunta realizada questiona os professores a respeito do conhecimento da história da disciplina que trabalham e o seu conteúdo. Assim disseram:

S.1 – A minha disciplina ensina a questão da língua portuguesa; hoje particularmente temos uma preocupação maior com a leitura e a interpretação. Se o aluno conhecer a leitura ela já vai conhecer a história.

S.2 – A minha disciplina ensina sobre todos os conhecimentos matemáticos. Os cálculos me ensinam a resolver situações dentro de um contexto, além de relacionar a contagem com os objetos.

S.3 – A minha disciplina especificamente vai trabalhar a vida. Tudo relacionado à vida será tratado pela ciência. Desde a Grécia o homem tenta relacionar ciência com a vida.

Para a pedagoga o histórico e o conteúdo da disciplina estão relacionados com a sua área de atuação na escola, por isso afirmou: *Na área que atuo lido diretamente com o professor no acompanhamento pedagógico* (S.4).

Observamos que os entrevistados S.1, S.2 e S.4 apenas se reportam ao conteúdo de sua disciplina de trabalho, não mencionando nenhum aspecto de sua história. Já o entrevistado S.3 apresenta em sua fala uma conexão entre o seu conteúdo disciplinar e a vida, mostrando um entendimento da história de sua disciplina. A relação feita pelo entrevistado S.3 entre a sua disciplina e a história da disciplina é um aspecto importante a ser considerado na terceira pergunta da entrevista.

Entender se na visão dos professores/pedagoga pode existir uma relação entre as disciplinas que fazem parte do projeto (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais) e a disciplina que trabalha foi o ponto principal da terceira pergunta. De modo geral, os professores veem a possibilidade de relação interdisciplinar entre as disciplinas de referência no projeto:

S.1 – Ora, veja, a minha disciplina está intimamente ligada às outras disciplinas; é por intermédio da Língua Portuguesa que ela vai conhecer as outras disciplinas e ter um conhecimento do mundo.

S.2 – Os ensinamentos da minha disciplina, no caso da Matemática, claro, não são todos, mas alguns deles têm relacionamento com outras disciplinas, dependendo do que está sendo ensinado e da maneira como se relacionam.

Principalmente com Língua Portuguesa, que possibilita que se faça a leitura dos problemas e a sua interpretação.

S.3 – Para que haja um entrosamento maior com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é preciso conhecer um pouco mais do conteúdo dessas disciplinas, por outro lado, é preciso que essas disciplinas conheçam melhor o conteúdo da minha disciplina. Vejo a necessidade de um conhecimento maior em Língua Portuguesa, pois Ciências vai partir da interpretação de dados.

S.4 – Precisamos estabelecer um planejamento para que a comunicação entre as disciplinas aconteça. No planejamento escolar seria o momento de tornar possível isso acontecer. A comunicação pode até acontecer, mas o professor também precisa estar aberto para o diálogo.

Os entrevistados, ao responderem a terceira pergunta, expuseram, inclusive a partir de suas experiências no POE, como compreenderam a relação estabelecida entre as disciplinas que são contempladas no projeto e o seu próprio trabalho de sala de aula/escola. Para o entrevistado S.1, professor de Língua Portuguesa, o diálogo parte de sua disciplina para as demais.

No caso do entrevistado S.2, professor de Matemática, existe uma compreensão de que sua disciplina possibilita um diálogo, mas acredita que ele aconteça apenas com alguns conteúdos, haja vista que outros não permitem esse momento. Ademais, vê o diálogo com a Língua Portuguesa como fundamental, pois entende que existe uma relação direta entre ela e a Matemática.

O entrevistado S.3, professor de Ciências Naturais, reconhece a possibilidade do diálogo, mas entende que para tal há necessidade de conhecimento conceitual das demais disciplinas. Compreende que deve existir uma troca de interesses em relação ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas que se pretende dialogar. Nesse caso, explica, posicionando-se sobre a necessidade de aproximação conceitual com Língua Portuguesa, principalmente na questão da interpretação de informações.

Para a entrevistada S.4, pedagoga, é preciso criar um momento para que esse diálogo possa ser instituído na escola. O momento mais oportuno para que ocorra o diálogo entre as disciplinas seria no período do planejamento escolar. Entretanto, conforme a entrevistada S.4, criar um momento para o diálogo não basta se o professor não está usando esse espaço. A predisposição para o diálogo não quer dizer que houve comunicação. Para S.4 a abertura do professor para aceitar esse momento é imprescindível para que a prática interdisciplinar aconteça.

A quarta pergunta procurou conhecer quais os desafios que os professores encontraram para aproximar os conhecimentos da disciplina que ministraram

e os conhecimentos específicos de outras disciplinas, que também fazem parte do campo interdisciplinar do POE. Os professores/pedagoga, de certa forma, ampliam a resposta da questão anterior:

S.1 – Na realidade os maiores desafios enfrentados por nós professores não é pela aproximação das disciplinas. Mas, sim, o próprio interesse dos alunos. Quando você cria esse gancho e você se reporta para outra disciplina, o aluno acha que você está fugindo do seu assunto. Muitas vezes, quando nós nos preocupamos em fazer a produção de texto, nós percebemos que o conhecimento do aluno é muito pobre. Um exemplo é do professor de Geografia que pede para o aluno fazer um trabalho e o aluno não aceita que o professor de Geografia faça cobranças de erros de Português.

S.2 – Esse é um ponto em que a gente vai sempre procurando ir fundo, relacionar o conteúdo que a gente está ministrando com a Língua Portuguesa e com Ciências. Sendo que uma das maiores dificuldades que vejo é que na hora do planejamento a gente possa sentar com as outras disciplinas e assim poder comparar os conteúdos e ver o que se pode interdisciplinar. No momento do planejamento, cada um fica em sua área.

S.3 – Bom, os maiores desafios que encontro é a questão do tempo para preparar melhor os conteúdos e, assim, aprofundá-los. Além do tempo, esse entrosamento entre as três disciplinas que não acontece como deveria acontecer.

S.4 – O maior desafio que vejo para que a prática interdisciplinar aconteça na escola está ligado diretamente ao momento do planejamento das aulas, durante a reunião pedagógica. Nesse momento, não tínhamos o hábito de interagir entre as disciplinas e procurar encontrar uma nova maneira de ensinar. Cada disciplina acaba fazendo o seu plano isoladamente e não se conversam entre si. A culpa também não é somente nossa, cada professor acaba tendo um número muito grande de planos para organizar e não sobra tempo para muita conversa.

Dos quatro entrevistados, três convergem para o maior desafio dos professores na realização da prática interdisciplinar, como sendo o momento do planejamento das aulas. Para os três entrevistados, S.2, S.3 e S.4, o momento do planejamento das aulas é a oportunidade para estabelecer o diálogo entre as disciplinas e a aproximação necessária dos conteúdos. Já para o entrevistado S.1,

o momento do planejamento não é o maior desafio, e sim o desinteresse do aluno pela aula. Para ele, quando a aula procura estabelecer pontes entre os conteúdos, é percebida pelos alunos como uma fuga da disciplina, a exemplo da disciplina de Geografia, que encontra dificuldades em suas aulas de apontar limitações dos alunos a respeito de Língua Portuguesa.

A quinta, e última pergunta, questionou a respeito da experiência vivenciada pelos professores/pedagoga no POE, no sentido de conhecer as contribuições para repensar o processo ensino-aprendizagem na escola desde uma perspectiva interdisciplinar. As respostas indicam caminhos para pensar os demais momentos formativos do POE, visando aos objetivos propostos:

S.1 – A interdisciplinaridade é de suma importância para o aprendizado dos alunos, porque o aluno precisa transitar por todas as disciplinas, sem que ele faça uma sequência fragmentada; ele precisa ver que está tudo interligado.

S.2 – Sim, esse relacionamento vai se tornar muito mais fácil na otimização do conteúdo, isso vai ajudar muito porque o aluno vai ser explorado em outra disciplina. Cada aula que ele tenha de Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Matemática, ele vai estudar um pouco mais de cada disciplina.

S.3 – Eu acredito que possa contribuir se a gente parar mesmo para planejar, uma disciplina vai ajudar a outra, Língua Portuguesa vai me ajudar na interpretação, os cálculos matemáticos vão me ajudar no ensino de Física. Para que a interdisciplinaridade possa acontecer tem de haver um maior entrosamento dos três professores.

S.4 – O desenvolvimento curricular necessita de uma nova articulação. A interdisciplinaridade pode ser uma ótima ferramenta para que isso aconteça. Aqui na escola, apenas demos os primeiros passos para que a interdisciplinaridade possa ser utilizada. Vejo que precisamos dialogar e interagir mais entre as disciplinas.

As respostas apresentadas pelos entrevistados concordam diretamente com o fato de que a experiência interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento curricular e ajudar na aprendizagem dos alunos, mas necessita de articulação entre professores/disciplinas. Ainda concordam, particularmente os três últimos entrevistados, que a experiência interdisciplinar deverá ser mais intensa na escola, e já indicam que o caminho para isso é o diálogo entre as disciplinas/professores envolvidos. Isso revela o reconhecimento do potencial da interdisciplinaridade para o desenvolvimento curricular no sentido de otimizar o aprendizado dos alunos.

Em uma análise inicial dos principais aspectos considerados na entrevista, notamos que tanto a linha de questões adotadas quanto as respostas dadas seguiram, levando em conta os três tipos de interdisciplinaridade postos por Lenoir (2008), na direção da interdisciplinaridade pedagógica, pois se centraram na ação docente no processo ensino-aprendizagem, revelando questões que necessitam de atenção especial no delineamento de estratégias para as próximas ações.

Uma dessas questões diz respeito ao próprio posicionamento dos professores/pedagoga em relação à interdisciplinaridade. Nesse posicionamento, um elemento central do referido processo não aparece: o estudante. Embora, conforme Fazenda (2006), o professor esteja na posição de condutor do processo, precisa saber ver o aluno e considerar nele aquilo que está muito além da objetividade, pois o distanciamento relacional professor/estudante tende a impedir qualquer possibilidade de interdisciplinaridade.

Outra questão em relação a esse posicionamento é o agir disciplinar fortemente notado, embora os professores/pedagoga tenham demonstrado reconhecer a interdisciplinaridade como fator favorável à otimização do processo ensino-aprendizagem. Nessa situação, se entendermos que saberes estão sendo construídos pelos professores e que é preciso investir neles, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1992), e também prático, tal situação, que a princípio parece desfavorável, a partir de nosso entendimento do evidenciado por Lenoir (2008), Fazenda (2006) e Vasconcelos (2002), representa um primeiro movimento em direção à possibilidade de se pensar, efetivamente, uma ação em uma perspectiva interdisciplinar.

Considerações finais

A partir do exposto, foram constatados vários desafios que evidenciam que ainda há muito a percorrer, no sentido de compreender e vivenciar situações de ensino-aprendizagem centradas na interdisciplinaridade. Muitas barreiras precisam ser transpostas. Dentre elas, apresentamos algumas que consideramos emergenciais:

- a dificuldade que tanto, os professores, quanto os alunos possuem em conceber a *cultura interdisciplinar*, por ainda estarem envolvidos em processos de ensino que se centram em uma lógica pragmática e sistematizadora;
- a limitação na compreensão do processo epistemológico que precisa ser utilizado para legitimar a interdisciplinaridade, como uma alternativa eficaz, a partir da compreensão e apreensão do ensino, na condição de fenômeno;

- o planejamento multifacetado das disciplinas, gerando excesso de atividades de avaliação e impossibilidades de compreensão da natureza formativa do aluno.

No entanto, aspectos relevantes para consecução da interdisciplinaridade na Escola Estadual Arthur Araújo foram observados durante a pesquisa. Dentre eles podemos destacar que, o momento do planejamento escolar, onde ocorre a preparação das aulas, torna-se oportuno para o diálogo entre os professores. Durante a pesquisa observou-se que esse momento do planejamento escolar precisa da atuação do coordenador pedagógico, pois sem ele não seria possível estimular o diálogo entre os professores. Principalmente, pela necessidade de se estabelecer a comunicação entre as diferentes áreas de conhecimento.

A pesquisa revelou que, ao tentar estabelecer a aproximação, entre as diferentes áreas de conhecimento, faz-se necessário identificar as zonas fronteiriças, para que a ação interdisciplinar aconteça. Nesse momento, a zona fronteira, serve para estabelecer quais conteúdos podem fazer parte da interdisciplinaridade. Portanto, fica evidente na pesquisa a importância do momento do planejamento e a importância do coordenador pedagógico para conduzir o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

A aplicação da interdisciplinaridade em sala de aula, durante a pesquisa, ressalta que a falta de entendimento dos seus fundamentos da prática interdisciplinar, torna-se um fator complicador para sua viabilidade. Os professores de matemática, língua portuguesa e ciências naturais que foram para execução da interdisciplinaridade em sala de aula elaboraram um plano de ação com atividades que estimulavam o entendimento das ciências naturais, dentro da disciplina de língua portuguesa, e o entendimento das ciências naturais dentro de matemática. Assim, a disciplina de ciências naturais tornava-se o eixo norteador, na qual as disciplinas de matemática e língua portuguesa desenvolveram-se. Nesse caso, a interdisciplinaridade aconteceu apenas nas salas de aula que receberam o acompanhamento da coordenação pedagógica, e que trabalharam com um plano de ação interdisciplinar.

A pesquisa apresentou a interdisciplinaridade escolar, conforme classifica Lenoir (2008), pois o seu foco foi totalmente voltado para Educação Básica. Alicerçado em Fazenda (2006), a pesquisa não apresentou a preocupação em definir interdisciplinaridade, mas apenas mostrar uma possibilidade de sua execução. Portanto, respondendo ao objetivo geral da pesquisa, conclui-se que a relação entre a Educação em Ciências e as disciplinas matemática e língua portuguesa favorecem a realização da interdisciplinaridade, a partir do momento que se respeite as etapas anteriores aqui apresentadas.

Com isso, dar um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem centrado em uma perspectiva interdisciplinar é compreender as suas etapas, a partir de uma visão planetária, que exige a formação de um novo homem, de uma nova educação, capaz de contribuir para a construção democrática de uma sociedade, em que homens e mulheres íntegros sejam capazes de realizar um processo autopoietico para o desenvolvimento da educação e da sociedade.

Referências

BRASIL. PDE/Prova Brasil. **Ensino fundamental**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC/SEB/INEP, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

GONZAGA, Amarildo Menezes et al. **Temas para o Observatório da Educação na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 45-76.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (Org.). **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 15-20.

MIGLIO, Marnice. **Protótipo para avaliação diagnóstica escolar como referencial para o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental**. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)-. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2011.

MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard. **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

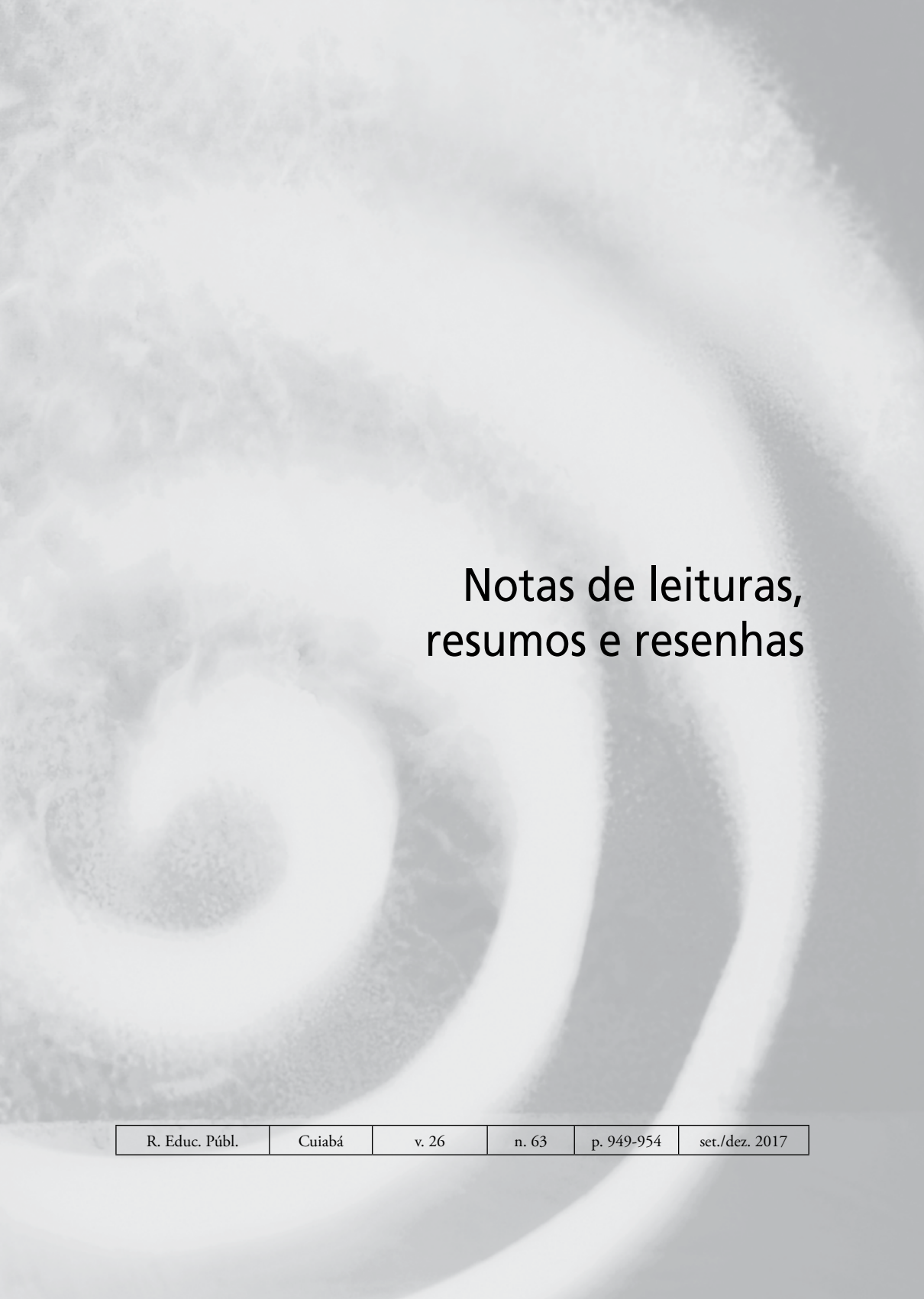
_____. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, jul. 2003/dez. 2004.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebimento em: 05/11/2015.

Aceite em: 10/09/2016.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 949-954

set./dez. 2017

Paulo Freire: para ler e compreender

Paulo Freire: for reading and understanding

Levi Nauter de MIRA¹

Paulo Freire não é uma unanimidade em seu país. Eleito patrono da educação brasileira, em 2012, há quem considere que sequer vale a pena a impressão de suas obras – o que pode ser desmentido numa breve verificação das edições em que elas se encontram. No exterior, ao contrário, suas obras têm uma aceitação indelével. Imaginando que uma unanimidade não seja boa, sobretudo à educação, aqui vai mais uma resenha cujo educador mais internacional do Brasil é a inspiração.

A educadora Ana de Freitas nos presenteia com uma obra curiosa: *Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência* (2014). A arte na capa é de uma singeleza freireana e a editora foi feliz em combinar a cor da capa com as das folhas que compõem o miolo de uma obra com o formato quase de bolso. É de sublinhar que a autora reconhece uma obra de sua autoria cuja formatação e forjamento se deu por parcerias ao longo de sua caminhada como educadora e pesquisadora.

Uma vista geral da obra nos mostra uma construção em quatro capítulos, antecedidos do Prefácio, além das Primeiras Palavras, que se configura numa introdução. Findo os quatro capítulos há o que chamaríamos de preâmbulo antes do Posfácio. A curiosidade de que fizemos referência, para além da estética, está no guia de estudos, apensado ao final do livro. Outra característica que se revela ao longo da obra, é uma estratégia da qual a autora lançou mão. Ela utiliza-se de palavras ou expressões que lembram algumas categorias ou obras freireanas. Esses destaques, grafados em itálico, ao fim da leitura, permitem termos uma espécie de mini glossário freireano – o que também pode motivar a leitura.

Consideremos as partições feitas pela autora com o intuito de despertar a curiosidade de possíveis leitores e leitoras. O prefácio, *Novas ideias sobre antigos sonhos*, possui a característica marcante de seu autor, Carlos Rodrigues Brandão, qual seja, traçar o contexto histórico e em meio a esse cenário dizer algumas coisas

1 Doutorando em Educação, membro do Grupo de pesquisa Mediações pedagógicas e cidadania (UNISINOS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação não Escolar/FEEVALE e do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS. Servidor público na área da educação em Gravataí/RS. PPG Educação, Av. Unisinos, n. 950, São Leopoldo/RS. CEP: 93022-750. Email: <levinauter@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 63	p. 951-954	set./dez. 2017
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

que, se não são novas, ganham ar de novidade em seu sempre proveitoso discurso. Nesse texto, Brandão nos diz que o pensamento freireano está firmado na “[...] descoberta do outro, um *outro* pessoal, singular. Depois, um outro coletivo plural” (BRANDÃO, 2014, p. 15, grifo do autor). Trata-se da inescapável incompletude que a todos nós atinge. E isso faz com que haja um diálogo entre aquele a quem educo e por quem sou educado. Esse tipo de educação visa “[...] trocar vivências, afetos e saberes” (BRANDÃO, 2014, p. 15). Outro destaque importante no prefácio diz respeito à vigilância que se deve ter com os desafios atuais: “[...] a educação está sempre podendo tomar um rumo ou outro” (BRANDÃO, 2014, p. 19). Uma educação que se pretenda freireana também terá de ser uma educação para a vigilância, aquela que, molhada nos princípios populares, se recria sem perder seu rumo sulador.

Primeiras palavras constitui-se na introdução do livro da Ana de Freitas. A autora inicia compartilhando-nos um pouco a respeito de sua trajetória como educadora-pesquisadora, iniciada no ensino fundamental e chegando até o ensino superior. Em seguida, discorre sobre o porquê do subtítulo da obra (*uma trilogia de referência*), informando-nos a respeito de três obras freireanas escolhidas e que se desdobrarão em capítulos na sequência do livro.

O primeiro capítulo, *O legado de Paulo Reglus Neves Freire à formação com educadores e educadoras*, é bastante interessante. Primeiro porque a autora tem a preocupação de explicitar a razão do tamanho do título. Segundo, pois além de representar simbolicamente o tamanho da contribuição de Freire, ela ainda explora as razões da opção com educadores e educadoras em vez de *para* ou *de*. Essa explicação vai ao encontro e se harmoniza com o que Brandão disse a respeito do ser freireano no prefácio. Uma terceira explicação para a importância do primeiro capítulo é que, ao final da leitura, tem-se uma breve ideia da atualidade do pensamento de Paulo Freire e onde ele se localiza – na pedagogia libertadora. É possível ainda destacar a sugestão da autora a fim de que leitores e leitoras adquiram o saudável hábito de fazer registros e posteriormente, em espaços de formação coletiva, possam exercer “[...] a experiência compartilhada da observação, da escuta” (FREITAS, 2014, p. 39). Assim é, diz a autora, que a rigorosidade metódica vai ganhando corpo na medida em que cresce a exigência do conhecimento. Esse primeiro capítulo, para além da atualidade freireana, aponta para a cultura da pesquisa no ensino.

Pedagogia da autonomia: um convite às leituras de Paulo Freire é o segundo capítulo. Ana de Freitas propõe que a obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2013) seja o mote para a iniciação à obra freireana ou mesmo para uma releitura de toda a obra do educador. A autora alerta para que não sejamos simplórios, julgando ser leitura fácil, em que pese uma aparência simples. Afinal, essa obra

– em certo sentido – é uma síntese de obras anteriores. Uma leitura apressada, portanto, poderá não estar livre da descontextualização, por exemplo, da concepção libertadora da educação. Uma má leitura de Freire era uma possibilidade para a qual o próprio Paulo alertava.

O terceiro capítulo chama-se *Paulo Freire: uma história de vida, antes e depois da Pedagogia da autonomia*. Ele é construído basicamente a partir da biografia *Paulo Freire: uma história de vida*, escrito por Ana Maria de Araújo Freire (FREIRE, 2006). Esse livro biográfico nos traz detalhes que, se não são novos, têm a peculiaridade de ser registrado pela viúva do educador. Sua formação como historiadora nos permite encontrar detalhes interessantes e contextuais sobre o exílio, o retorno do exílio, a morte de Elza, o luto, o novo casamento – o que exemplifica a não dicotomia entre a vida e a obra do autor. Na sequência, a autora sintetiza em parágrafos as principais obras freireanas. E logo passa a observar o quanto vem sendo publicadas obras cuja inspiração e recriação começa em Freire – dando particular ênfase ao cenário gaúcho.

O quarto capítulo, *Dicionário Paulo Freire: testemunhos da atualidade do pensamento freireano*, fecha, por assim dizer, a trilogia proposta no título da obra resenhada. A autora apresenta-nos o caminho embrionário até a publicação do *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Além disso, ela comenta alguns dos principais verbetes do dicionário freireano, que reuniu mais de cem autores. Além desse exercício, Ana de Freitas vai pincelando trechos da própria obra de Paulo Freire, o que enriquece seus argumentos – como se vê, por exemplo, nas páginas 98 ou 107. Se o dicionário não é uma obra para ler, como se costuma dizer, *de uma sentada*, certamente será boa companhia para dialogar com outros textos do Freire.

Para seguir as leituras de Paulo Freire faz uma espécie de fechamento da parte principal da obra. Isso porque o livro não acaba com esse texto. Nele, encontramos uma retomada à temática de uma escrita que não pode deixar a experiência de lado. São destacadas as escritas de alguns prefaciadores de Paulo Freire. Por fim, a autora nos lembra da importância da simplicidade, de, em outras palavras, não acharmos que acabamos de descobrir a roda.

Prosseguindo na segmentação e análise da obra, temos o Posfácio subtítuloado *Trilhas de um parentesco na utopia* (VIEIRA, 2014). Escrito por Adriano José Hertzog Vieira, o texto – além de tecer elogios à autora – descreve imagetivamente o lugar onde está sendo produzido. Depois apresenta-nos alguns outros lugares onde a autora Ana de Freitas passou em algumas de suas experiências.

A última parte do livro possui um guia de estudos. São os *Apêndices*, intitulados *Carta-convite a atividades de estudo*. Em tempos nos quais se discute a diretividade docente, é elogiável a coragem e a humildade da Ana de Freitas ao

compartilhar conosco o seu jeito de sistematizar e aprofundar conhecimentos daquilo que vai lendo. Não é demais lembrarmos que pesquisas indicam que muitos leem, decodificam as palavras, porém, não entendem o lido. Portanto, para além de atribuir um juízo de valor aos apêndices, considerando-os mais ou menos freireanos, vale a intenção da autora. Nesse sentido, a partir da *Pedagogia da autonomia*, é um material que bem pode ser útil para uma primeira aproximação aos textos do sempre atual Paulo Freire.

Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência cumpre o importante papel de nos revelar e relembrar a atualidade da obra freireana.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Novas ideias sobre antigos sonhos**. Prefácio. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Idaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

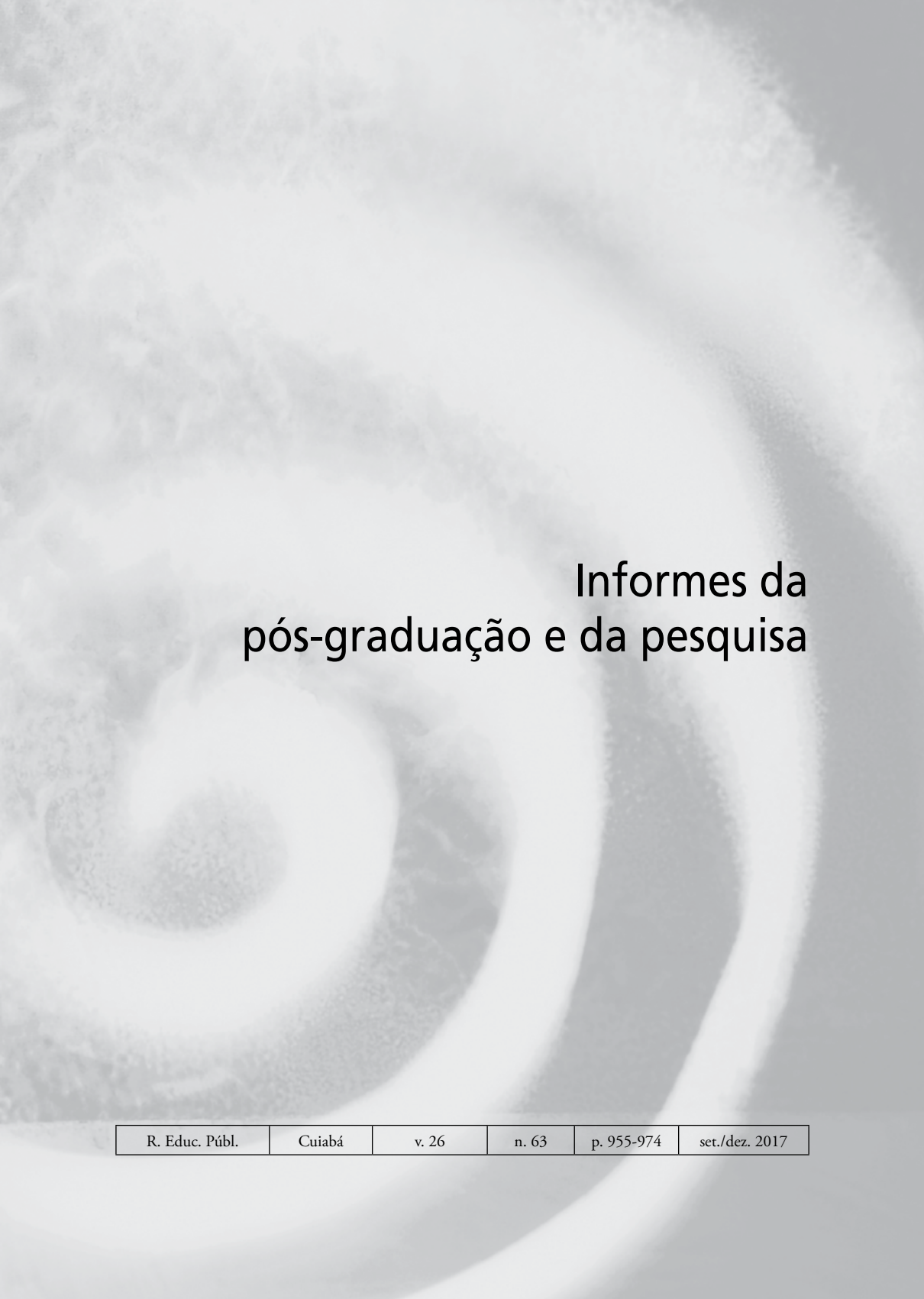
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. ampl.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. Trilhas de um parentesco na utopia. Posfácio. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

Recebimento em: 23/10/2015.

Aceite em: 14/12/2015.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 26

n. 63

p. 955-974

set./dez. 2017

A inserção da Ação Afirmativa na pós-graduação

The insertion of Affirmative Action in postgraduate

Rute Cristina Domingos da PALMA ¹

Regina Aparecida da SILVA ²

O Brasil é um dos países com maior taxa de concentração de renda e riqueza no mundo, tendo um dos maiores índices mundiais de desigualdade social. Além disso, nosso país vive uma dívida social não superada de mais de 350 anos de escravidão, quando negros e indígenas foram escravizados, vivendo um quadro profundo de discriminação, exploração e violências, que perduram até os dias atuais.

Em face da triste realidade, esses grupos e os movimentos sociais tem lutado para superação das dificuldades, dos preconceitos e trazem também como bandeira de luta o acesso à educação superior, na busca em promover mudanças nas vivências e nos sentidos da educação.

Mesmo com muitos desafios à frente, temos vivenciado importantes iniciativas de inserção das ações afirmativas, na graduação, e mais recentemente na pós-graduação brasileira. Essas conquistas são provenientes de muitas lutas sociais e políticas em campos de tensões, e trazem alento aos nossos corações que coadunam com esses movimentos, remetendo-nos ao papel social e político das universidades públicas brasileiras no atendimento ao direito à educação desses grupos historicamente invisibilizados.

No âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para falar um pouco dessas conquistas, destacamos a criação, no ano de 2014, do Conselho de Políticas de Ações Afirmativas, vinculado a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), um órgão colegiado de caráter consultivo, propositivo e avaliativo, que trabalha com as políticas de ações afirmativas dentro da universidade, ampliando os processos de controle social, de democratização do acesso e permanência.

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel.: (65) 3615-8431. Email: <rute cristinad@gmail.com>.

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel.: 65 3615-8452. Email: <regina.ufmt@gmail.com>.

Nos cursos de graduação ressaltamos dois importantes programas de acesso, o Programa de Inclusão Indígena *Guerreiros da Caneta* (PROIND) que tem a finalidade de promover o acesso dos estudantes indígenas das diferentes etnias do Estado de Mato Grosso nos cursos de graduação da UFMT, instituído no ano de 2008. E recentemente, no último dia 04 de agosto, um grande avanço foi o lançamento do Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ), em sua primeira edição, que oferta 100 vagas, em diferentes cursos, nos Campus do Araguaia, de Cuiabá, de Rondonópolis e de Várzea Grande.

No âmbito da pós-graduação, no ano de 2016, o Governo Federal publicou no Diário Oficial da União a Portaria Normativa n.13, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas que visam o acesso e permanência de negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. Após a publicação dessa portaria, recebemos da nossa Pró-reitora de Ensino de Pós-graduação (PROPG) da UFMT uma orientação para que buscássemos atender a portaria na publicação de nosso próximo edital, desafio que foi abraçado pela comissão de seleção 2017. Desde então, buscamos conhecer as iniciativas brasileiras de inserção das políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação, nos inspirando nas iniciativas da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e outras.

Dessa forma, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) lançou o edital de seleção 2017, tendo um total de 59 (cinquenta e nove) vagas, entre mestrado e doutorado, destas 13 (treze) vagas estavam reservadas a negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas e indígenas. Sendo 11 (onze) para o curso de Mestrado e 02 (duas) para o Doutorado. Recebemos nesse certame 98 (noventa e oito) candidatos/as para Doutorado, sendo 46 (quarenta e seis) candidatos de ações afirmativas. Para o Mestrado recebemos 235 inscrições, sendo 93 (noventa e três) para concorrer as vagas de reserva para ações afirmativas. Ao final do processo seletivo, as vagas oferecidas nessa modalidade foram completamente preenchidas. Os candidatos ainda estão cursando e uma melhor avaliação poderá ser feita posteriormente. Destacamos esse importante passo de nosso programa frente à luta pela inclusão e reconhecimento destes grupos invisibilizados, e reforçamos nosso compromisso ao mantermos as cotas em nosso Edital 2018.

O Educador Paulo Freire lamenta, em seus escritos, a posição de quem perdeu o rumo na história, a quem o futuro é um dado, impregnado pela ideologia fatalista que anima o discurso neoliberal, que insiste em nos convencer que nada podemos fazer contra a realidade social que passa a ser ou a virar quase natural. A democracia exige nossa participação como protagonistas da história, pois ainda inacabada deve ser reescrita por diversas vozes. Os fios dessa tessitura não serão bordados harmonicamente, muitas vezes, porém entre os labirintos do mosaico

democrático, a academia deve também ter sua relevante contribuição à cidadania. Não há fronteiras entre política, ciência e militância, somos seres históricos e queremos ser protagonistas da luta na escrita de outra história. É esse talvez o tamanho da tarefa que desafia aqueles que não se conformam com o mundo, que testemunham e insistem em afirmar outras possibilidades mais inclusivas e comprometidas social e politicamente.

Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2017/1

Título	Autor	Banca	Data
“Luta pela formação de professoras normalistas: escola normal de institutoras de Bolívar (1874-1930)”	Yésica Paola Montes Geles	Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Wenceslau Gonçalves Neto; Profa. Dra. Dora Piñeres de La Ossa; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro;	21/02/2017
“Capoeirando caminhos: do pé do berimbau ao ser e fazer capoeira em Cuiabá-MT”	Valdeson Paula Portela	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Lisani da Conceição Patrocínio Pereira; Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho; Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira;	03/03/2017
“Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola”	Bruna Maria de Oliveira	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta;	06/03/2017
“Sobre letramentos, ensino de inglês e uso das tecnologias da informação e comunicação: um estado da arte”	Mery Carolina Andrade Marciano	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Marlene Gonçalves; Profa. Dra. Rosane Aragón; Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza;	07/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
"Danças Circulares Sagrada: potencialidade interculturais na formação de educadores"	Solange Mara Moreschi Silva	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto; Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias;	07/03/2017
"Vivências da parteira em Acorizal-MT: saberes e experiências no cuidado com a vida"	Márcia de Campos	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Edna Luzia Almeida Sampaio;	08/03/2017
"O ritual de passagem contemporâneo do curso de licenciatura em educação básica intercultural em Rondônia"	Tháís Oliva Fernandes Sanders	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Josélia Gomes Neves; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	09/03/2017
"Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró"	Patrícia Dias	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Josélia Gomes Neves; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos;	10/03/2017
"Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da copa do mundo 2014"	Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Luciane Cleonice Durante; Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá;	13/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
"Tecnologias como prática social: estudantes do ensino fundamental como sujeitos da integração das tecnologias digitais de rede ao currículo escolar"	Jocilene Barboza dos Santos	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso;	13/03/2017
"É mais ou menos muita coisa: significações da dieta para crianças como diagnóstico de doença renal crônica em acompanhamento ambulatorial"	Ilza de Andrade Carvalho	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Ana Rafaela Pecora; Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin;	14/03/2017
"Concepções e práticas de professores sobre o erro e a dificuldade de aprendizagem em matemática de alunos do 5º ano do ensino fundamental: encontros e desencontros"	Fabiane Passarini Marques Pizaneschi	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Eliana Alves Pereira Leite; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	17/03/2017
"Tecnologias e educação: uma análise das práticas pedagógicas dos professores do ensino médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação - TIC"	Jairo Brizola	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Andrea Brandão Lapa; Prof. Dr. Cristiano Maciel;	22/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
“Tecnologias digitais de rede, integração curricular e práticas culturais de professores do final do ensino fundamental”	Ana Claudia Pereira Rubio	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Maria Elizabeth B. Trindade Morato Pinto de Almeida; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro;	23/03/2017
“Educação pública e formação de professores em exercício: a memória do curso de Pedagogia/UFMT convênio 035/94 sob o olhar de seus egressos”	Sirlene Aparecida de Freitas	Profa. Dra. Marlene Gonçalves; Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Profa. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria; Profa. Dra. Maria das Graças Campos;	27/03/2017
“Latas d’água nas cabeças: percepções sobre a água na comunidade quilombola de Mata Cavalo”	Priscilla Mona de Amorim	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Lúcia Shigumi Izawa Kawahara; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva;	27/03/2017
“Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976)”	Cleicinéia Oliveira de Souza	Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá; Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro; Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida;	28/03/2017
“Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo”	Déborah Luiza Moreira Santana Santos	Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Celso Sanchés Pereira; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva;	28/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
"Entre o oratório e a profissão: formação de professores na escola normal rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho (1930-1946)"	Fernanda Batista do Prado	Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Josemir Almeida Barros; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima;	29/03/2017
"Desenvolvimento profissional docente de um grupo de professoras nos primeiros anos de exercício da docência"	Marcela de Souza Santana	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Marlene Gonçalves; Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura; Profa. Dra. Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso;	29/03/2017
"Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de Chumbo/Poconé/MT"	Luciano da Silva Pereira	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva;	30/03/2017
"O atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em situação de dificuldade de aprendizagem em matemática: concepções e práticas de professores articuladores de Escolas Estaduais de Cuiabá-MT"	Daniela Maria de Almeida	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Jacqueline Borges de Paula; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva.	31/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
"As narrativas méticas na comunidade quilombola de Morrinhos/Poconé/MT e os fazeres escolares"	Jocimar Jesus de Campos	Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva;	31/03/2017
"Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses"	Aila Oliveira Serpa	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Prof. Dr. Gecilane Ferreira; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende;	04/04/2017
"Concepções de ensino aprendizagem de matemática e os projetos pedagógicos no ensino médio inovador"	Irene Célia Bianchini Périgo	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	06/04/2017
"Compreensão da linguagem matemática por alunos do 9º ano do ensino fundamental"	Giselle de Paiva Silva	Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas; Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti;	07/04/2017
"Apropriações e representações do processo avaliativo no ciclo de formação humana por parte de professores de matemática de uma Escola Estadual de Mato Grosso"	Diana Claudia Naman	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Jacqueline Borges de Paula; Prof. Dr. Frederico Jose Andries Lopes;	10/04/2017

Título	Autor	Banca	Data
“Ensino da divisão no primeiro ciclo do ensino fundamental: análise das práticas pedagógicas de professores”	Vanessa Lacerda Tarouco	Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros; Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti;	12/04/2017
“Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de filosofia”	Domingos Sávio Duarte Melo	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. José Carlos Leite; Prof. Dr. Livio dos Santos Wogel; Profa. Dra. Maria Cristina Theobaldo;	19/04/2017
“Criação e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: implicações no campo da educação superior”	Alexandre Rauh Oliveira Nascimento	Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Profa. Dra. Celia Regina Otranto; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	20/04/2017
“O percurso formativo dos educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982-2009)”	Ivana Bogнар	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Beleni Salète Grandó; Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares; Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla;	20/04/2017
“Competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração: suas traduções para os planos de ensino”	Sandra Stockli Arantes	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. Einstein Lemos de Aguiar; Profa. Dra. Márcia Helena de Moraes Souza; Profa. Dra. Emilia Carvalho Leitão Biato;	20/04/2017

Título	Autor	Banca	Data
“Educação em ciências naturais para surdos: uma análise de experiências pedagógicas”	Ana Paula Medeiros Destro	Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	22/04/2017
“Pacto nacional pela alfabetização da idade Certa-PNAIC: as vozes das professoras sobre a formação continuada e as práticas escolares em matemática”	Ieda Maria Valle Monteiro Callejas	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Loriége Pessoa Bitencourt; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	26/04/2017
“A matemática nas salas ambientes em escolas de educação infantil de Cuiabá”	Jaqueline Freire Bispo	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Viviane Drumond; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	28/04/2017
“Fotografia como prática de enunciação: experiências vivenciadas na educação em ciências naturais para surdos, no contexto do projeto novos talentos/UFMT/ CAPES”	Amanda Yasmim Cezarino	Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Maria Liete Alves Silva; Profa. Dra. Nilce Maria da Silva; Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira;	06/05/2017
“Práticas docentes e o uso das TIC: E-PROINFO e o curso redes de aprendizagem”	Edilene Quirino Neiva Evangelista	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Danilo Garcia da Silva; Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira;	16/05/2017

Título	Autor	Banca	Data
"Educação escolar entre os Kurã - Bakairi da terra indígena Santana (Nobres - MT)"	Marinilza de Fatima Surubim	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Prof. Dr. Aloir Pacini; Profa. Dra. Eunice Dias de Paula; Prof. Dr. Adelmo Caralho da Silva; Profa. Dra. Enaile do Espírito Santo Ladanza;	24/05/2017
"Cinema Negro na educação: as materialidades da imagem de autoafirmação no processo de descolonização em "A Dialética do Amor""	Mory Márcia de Oliveira Lobo	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos;	24/05/2017
"População em situação de rua: desvendando olhares das razões vulneráveis"	Viviane da Silva Massavi	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani; Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire; Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade;	26/05/2017
"Exames de maturidade em Mato Grosso: (1930-1970)"	Kleberon Rodrigo Vasconcelos de Oliveira	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Marijâne Silveira da Silva; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta;	02/06/2017
"Os conselhos deliberativos das escolas públicas: democracia ou simulacro"	Marilene Fonseca Dias Moreira	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva;	14/06/2017

Relação das defesas de doutorado realizadas no PPGE no período letivo 2017/1

Título	Autor	Banca	Data
“A Amélia que era mulher de verdade? Produção associada a relações de gênero em comunidades tradicionais de Cáceres/MT: para além de estereótipos e preconceitos”	Camila Emanuella Pereira Neves	Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Profa. Dra. Tania Cristina da Silva Cruz; Prof. Dr. José Raimundo Oliveira Lima; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Eraldo Leme Batista;	09/03/2017
“O “EU” confronta o “OUTRO”: o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais”	Maristela Abadia Guimarães	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro; Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Profa. Dra. Denise Maria Cogo; Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos; Prof. Dr. roberto Carlos da Silva Borges; Prof. Dr. Cristiano Maciel;	21/03/2017
“Antropofagia e educação ambiental em seus sentidos estéticos e políticos”	Herman Hudson de Oliveira	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros; Prof. Dr. Marcos Sorrentino; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra;	28/03/2017

Título	Autor	Banca	Data
"Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis"	Érica Nayla Harrich Teibel	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin; Prof. Dr. Brigido Vizeu Camargo; Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas;	31/03/2017
"Investigação Otobiográfica: composição de pesquisa em educação"	Rubia Helena Napolini Coelho Yatsugafu	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee; Prof. Dr. Allan Kozlakowski; Profa. Dra. Eliete Borges Lopes; Profa. Dra. Emilia Carvalho Leitão Biato; Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado;	06/04/2017
"Transformações urbanas em Cuiabá e a formação do cidadão moderno (1937-1945)"	Gino Francisco Buzato	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Prof. Dr. Edson Caetano; Prof. Dr. André Luiz Paulilo; Profa. Dra. Marijâne Silveira da Silva; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves;	23/06/2017

Título	Autor	Banca	Data
<p>“Espaços de esperança: a produção associada na vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos - Poconé-MT”</p>	<p>Janaina Santana da Costa</p>	<p>Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer; Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart; Prof. Dr. Silas Borges Monteiro; Prof. Dr. Eraldo Lemes Batista;</p>	<p>27/06/2017</p>

Relação de Pareceristas em 2017

Participaram da avaliação dos artigos publicados nas edições do volume 26 da Revista de Educação Pública

Adelina Oliveira Novaes (Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil)
 Adir Casaro Nascimento (UCDB, Campo Grande/MS, Brasil)
 Alexandra Lima da Silva (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Alexandre de Gusmão Pedrini (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Alzira Batalha Alcântara (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Amadeu José Montagnini Logarezzi (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Ana Rosa Moreira Picanço (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 André Luiz Paulilo (Unicamp/SP, Brasil)
 Andreia Dalcin (UFRS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Ariane Franco Silva (UFFS, Chapecó/SC, Brasil),
 Betânia Laterza Ribeiro (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Bruno Adriano Rodrigues Silva (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Cândida Soares da Costa (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Carlos Edinei Oliveira (Unemat, Barra do Bugres/MT, Brasil)
 Carlos Rinaldi (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Célia Maria Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Cláudio José Sooma Silva (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Daniel Fonseca de Andrade (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Daniela Franco Carvalho (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Delarim Martins Gomes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elaine Rodrigues (UEM, Maringá/PR, Brasil)
 Eliane Rose Maio (UEM, Maringá/PR, Brasil)
 Elielson Ribeiro de Sales (UFPA, Belém/PA, Brasil)
 Elisabeth Andrade (URI/ campus Frederico Westphalen, Erechim/RS, Brasil)
 Elisabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (Unesp, Botucatu/SP, Brasil)
 Elizandra de Siqueira (Faculdade La Salle, Lucas do Rio Verde/MT, Brasil)
 Eloy Alves Filho (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
 Emerson da Silva Ribeiro (UFRP, Porto Velho/RO, Brasil)
 Erica Nayla Harrich Teibel (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Fátima Elizabeti Marcomin (UNISUL, Tubarão/SC, Brasil)
 Fernanda Cândido Magalhães (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Fernanda Wanderer (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Gerson de Souza Mól (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Helena Amaral da Fontoura (UERJ, São Gonçalo, RJ, Brasil)
 Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP, Franca/SP, Brasil)
 Idemar Vizolli (UFTO, Palmas/TO, Brasil)
 Irineu Tamaio (UnB, Brasília/DF, Brasil)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE, Fortaleza/CE, Brasil)
 Ivo Dickmann (UFPR/Londrina/PR, Brasil)
 Jacqueline Priego-Hernandez (London School of Economics and Political Science, Londres, Inglaterra)
 Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jane Teresinha Domingues Cotrin (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Jean Carlos Miranda da Silva (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Joaquim António Sousa Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Jorgelina Iorio (Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)
 José Carlos Araújo (UFU/Uberlândia/ MG, Brasil)
 José Licínio Backes (UCDB/Campo Grande, MS)
 Josemir Almeida Barros (UFRO, Porto Velho/RO, Brasil)
 Kamila Lockmann (UFRS/Porto Alegre/RS, Brasil)
 Kécio Gonçalves Leite (UFRO, Porto velho/RO, Brasil)
 Lia Ciomar Macedo de Faria (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (Unochapecó, Chapecó/SC, Brasil)
 Luiz Alexandre Barbosa Freitas (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Augusto Passos (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Marcelo Tavares de Carvalho (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS, Feira de Santana/BA, Brasil)
 Marcos Francisco Borges (Unemat, Cáceres/MT, Brasil)
 Marcos Pinheiro Barreto (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Maria Aparecida Rezende (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Maria Celia Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Marijâne Silveira da Silva (UNIR, Porto Velho/RO, Brasil)
 Marisa Rosani Abreu da Silveira (UFPA, Belém/PA, Brasil)
 Maristela Angotti (UNESP, Araraquara/SP, Brasil)
 Marlene Gonçalves (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Naiara Nienow (UFRO, Ji-Paraná/Ro, Brasil)
 Neil Franco Pereira de Almeida (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Nelma Baldin (Univille, Joinville/SC, Brasil)
 Osvaldo Mariotto Cerezer (Unemat, Cáceres/MT, Brasil)
 Patrícia dos Santos Begnami (Uniararas, Araras/SP, Brasil)
 Pedro Franco de Sá (UEPA, Belém/PA, Brasil)
 Rachel Duarte Abdala (UNITAU, Taubaté/SP, Brasil)
 Regina Aparecida Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Ricardo Castaño Gavéria (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)
 Risomar Alves dos Santos (UFCEG, Cajazeiras/PB, Brasil)
 Rodolfo Antônio de Figueiredo (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Rodrigo Manoel Dias Da Silva (UVRS, São Leopoldo/RS, Brasil)
 Romilda Teodora Ens (PUC-PR, Curitiba/PR, Brasil)
 Ronaldo Eustáquio FeitozaSenra (IFMT, Jaciara/MT, Brasil)
 Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rosemeire de Araujo Rangni (UFSCar/São Carlos/SP, Brasil)
 Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Sérgio Inácio Nunes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
Sílvia Maria dos Santos Stering (IFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Simone Silveira Amorim (Unit, Aracaju/SE, Brasil)
Soler Gonzalez (UFES, Vitória/ES, Brasil)
Stélio João Rodrigues (SENAI, Regional/Blumenau/SC, Brasil)
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UB, Uberaba/MG, Brasil)
Suely Dulce Castilho (UFMT, Cuiabá, Brasil)
Taciana Mirna Sambrano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Tony Honorato (UEL, Londrina/PR, Brasil)
Vanessa Dias Moretti (UNIFESP, São Paulo/SP, Brasil)
Vera Lúcia Gaspar da Silva (UESC, Santa Catarina/SC, Brasil)
Victor de Araújo Novicki (UCP/Petrópolis/RJ, Brasil)

Diretrizes para Autores

Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);

- Qualidade de impressão (300 dpi);

- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas.

Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança,
CEP 78.060-900, Cuiabá-MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466
E-mail: <rep@ufmt.br>

Endereço eletrônico:

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

Cultura Escolar e Formação de Professores

A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura

Ângela Maria Franco Martins de Paiva BALÇA • Fernando José Fraga de AZEVEDO
Lúcia Maria Fernandes Rodrigues BARROS

Processos formativos de professoras de Educação Infantil: olhares sobre a profissão

Márcia Regina ONOFRE • Cleonice Maria TOMAZZETTI • Andressa MARTINS

Educação e Psicologia

O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades

Jader Janer Moreira LOPES • Bernd FICHTNER

O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação

Pedro Humberto Faria CAMPOS

Educação, Poder e Cidadania

Os dados do Saresp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP

Hilda Maria Gonçalves da SILVA

Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares:
implicações da educacionalização do social

Kamila LOCKMANN • Clarice Salete TRAVERSINI

Educação Ambiental

Formação inicial de educadores ambientais: desafios, limites e avanços

Ivo DICKMANN • Larissa HENRIQUE

História da Educação

Materialidades educam? Representações de professoras aposentadas
de escolas públicas primárias (Santa Catarina, 1940-1970)

Ana Paula de Souza KINCHESCKI • Vera Lucia GASPARG DA SILVA • Ione Ribeiro VALLE

Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos

Kênia Hilda MOREIRA

Educação em Ciências e Matemática

Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional

Assicleide da Silva BRITO • Edinéia Tavares LOPES • Maria Batista LIMA

Uma experiência interdisciplinar na Amazônia

Eduardo Alberto SEGURA • Josefina KALHIL

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa