

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 27, n. 64, jan./abr. 2018

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, 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.

Alicia Civera Cerecedo – Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro, 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, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT/Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

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

Dora Piñeres de La Ossa – Universidade de Cartagena –
Colômbia

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU, Uberlândia/MG, Brasil

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

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

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

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

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Justino P. Magalhães – Universidade de 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

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar/São
Carlos, 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 Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

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

Revista de Educação Pública

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

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

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2018

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 1-296	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

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 arte final: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

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

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

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

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

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

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

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

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

LATINDEX - <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=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. 27, n. 64 (jan./abr. 2018) Cuiabá, EdUFMT, 2018, 296 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/educacao publica>>

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: 300 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.....	13
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	15
Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento	17
Solange Martins Oliveira MAGALHÃES	
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de SOUZA	
A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação	41
Lourdes Aparecida Machado BRAGA	
Giovani Ferreira BEZERRA	
Josiane Peres GONÇALVES	
Educação e Psicologia	65
Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida	67
Adriano MORO	
Alessandra de MORAIS	
Telma Pileggi VINHA	
Luciene Regina Paulino TOGNETTA	
A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social...	91
Daniela ANJOS	
Debora DAINEZ	
Educação, Poder e Cidadania	109
Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem Fronteiras: amálgamas e contradições	111
Maria das Graças Martins da SILVA	
Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim MARTINS	
Moradores de ocupações ilegais urbanas no ensino superior em Recife	133
Otacilio Antunes SANTANA	

Educação Ambiental	157
Representações Sociais do uso popular de plantas medicinais: experiência em uma comunidade rural	159
Nelma BALDIN	
Patricia Mary Real ACOSTA	
História da Educação.....	179
Ensino primário e municipalidade: um estudo dos Relatórios Intendenciários das primeiras décadas do século XX	181
Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA	
Giana Lange do AMARAL	
O manifesto dos professores públicos primários da Corte Imperial e a emergência do associativismo docente	203
Daniel Cavalcanti de Albuquerque LEMOS	
Educação em Ciências e Matemática.....	225
Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada	227
Osinéia Albina BRUNELLI	
Marta Maria Pontin DARSIE	
Políticas educacionais e o ensino de Ciências no Brasil: o caso do IDEB	251
Paulo Sergio GARCIA	
Leandro PREARO	
Maria Carmo ROMEIRO	
Marcus BASSI	
Notas de leituras, resumos e resenhas	275
Nas entrelinhas do Cambridge Handbook of Social Representations: aplicações de um domínio teórico para a educação	277
Adelina de Oliveira NOVAES	

Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	283
A avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação na quadrienal 2013-2016	285
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Regina Aparecida da SILVA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2017/2	288
Diretrizes para Autores.....	291

Contents

Editor letter.....	13
School Culture and Teacher Education	15
Epistemology of praxis and the production of knowledge	17
Solange Martins Oliveira MAGALHÃES	
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de SOUZA	
The Identity (ies) of Child Education Teacher: journey of training	41
Lourdes Aparecida Machado BRAGA	
Giovani Ferreira BEZERRA	
Josiane Peres GONÇALVES	
Education and Psychology.....	65
The school climate assessment by students and teachers: construction and validation of measuring instruments	67
Adriano MORO	
Alessandra de MORAIS	
Telma Pileggi VINHA	
Luciene Regina Paulino TOGNETTA	
The construction of teaching practice: reflections on the relationship between individual action and social context	91
Daniela ANJOS	
Debora DAINEZ	
Education, Power and Citizenship	109
Internationalization and transnationalization of higher education in Science Without Borders Program: amalgams and contradictions	111
Maria das Graças Martins da SILVA	
Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim MARTINS	
Residents of urban illegal occupation in higher education in Recife	133
Otacilio Antunes SANTANA	

Environmental Education	157
Social Representation of the popular use of medicinal plants: experience in a rural community	159
Nelma BALDIN	
Patricia Mary Real ACOSTA	
History of Educacion	179
Primary education and municipality: a study of the Intendencials reports of the first decades of the twentieth century	181
Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA	
Giana Lange do AMARAL	
The manifest of public primary teachers of the Imperial Court and the emergence of teachers associations	203
Daniel Cavalcanti de Albuquerque LEMOS	
Education in Science and Mathematic	225
Conceptions of EJA and Mathematics Education of teacher trainers and their repercussions on continuing education	227
Osinéia Albina BRUNELLI	
Marta Maria Pontin DARSIE	
Educational policies and Science education in Brazil: IDEB case	251
Paulo Sergio GARCIA	
Leandro PREARO	
Maria Carmo ROMEIRO	
Marcus BASSI	
Reading's notes, summary and review	
Between the lines at The Cambridge Handbook of Social Representations: usages of a theoretical domain for education	277
Adelina de Oliveira NOVAES	

Post graduation information and research development.....	283
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2017/2	288
Submission Guidelines	291

Carta da Editora

Estimados leitores e leitoras,

Convidamos a todos a debruçar-se sobre a primeira edição de 2018 da Revista de Educação Pública e dialogar com as diferentes problemáticas de interesse da área de Educação nos 11 textos publicados, difundindo e ampliando os conhecimentos produzidos. Acompanham esta edição, ainda, uma resenha e os informes da pós-graduação no que se refere à avaliação quadrienal.

Os números regulares do periódico demandam um trabalho considerável de nossa parte, em razão do grande número de artigos submetidos às seções de demanda contínua. A dedicação de todos os membros de nossa equipe, entre técnicos e professores pareceristas, tem refletido num excelente trabalho colaborativo. O conselho consultivo, entretanto, tem se empenhado para atender desde às exigências editoriais impostas aos periódicos, às expectativas de toda comunidade científica nacional e internacional. Desse modo, as discussões realizadas na 38.^a Reunião Nacional da ANPED, mais especificamente nas atividades do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), foram socializadas, visando empreender avanços maiores no relevante trabalho desenvolvido na Revista de Educação Pública.

Assim, as temáticas em destaque nesta edição, ao entrelaçarem uma pluralidade de perspectivas, contextos e metodologias diversificadas nos estudos e investigações, potencializam as discussões no campo científico da Educação e das pesquisas.

Logo, no primeiro artigo, temos a questão da epistemologia da práxis como produção do conhecimento científico crítico e emancipador, ressaltando as relações entre o epistêmico e o social. Prosseguindo, temos artigos que problematizam as identidades do professor de Educação Infantil, demarcando e revisitando as identidades profissionais em construção.

Com o objetivo de construção e análise de evidências de validação de dois instrumentos sobre clima escolar, o texto aborda a avaliação do clima escolar por estudantes e professores de escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Apresentam a construção da prática docente e seus desdobramentos sobre a relação entre a ação individual e o contexto social, propondo reflexões, tomando como referência dois grandes conceitos: *gênero de atividade*, formulado pelo pesquisador francês da Clínica da Atividade Yves Clot, e *habitus*, elaborado pelo também pesquisador francês Pierre Bourdieu.

Abordando outra temática, o artigo que aborda a internacionalização, analisa elementos da concepção e implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), para identificar a relação entre a internacionalização e a transnacionalização da educação superior.

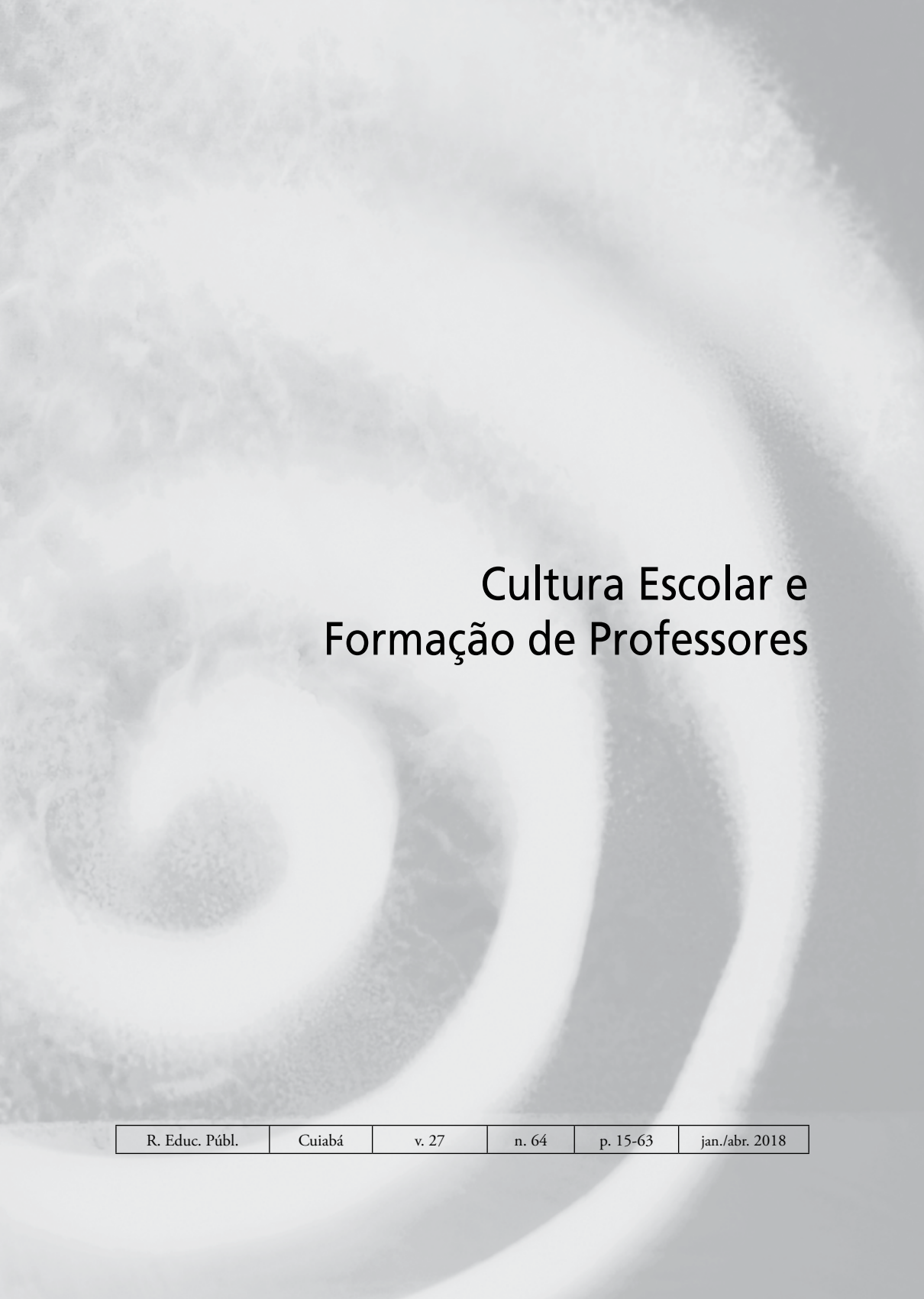
A investigação apresentada no texto *Moradores de ocupações ilegais urbanas no ensino superior em Recife* tem como propósito compreender a expansão das ocupações ilegais urbanas, bem como os moradores dessas ocupações, egressos do ensino superior entre dois períodos (2003 e 2015) e seus reflexos no mercado de trabalho e na aquisição de novas habitações. O artigo seguinte visa identificar as representações sociais, culturais e econômicas do uso popular de plantas medicinais por uma comunidade rural localizada em Joinville-SC. Por sua vez, o artigo denominado *Ensino primário e municipalidade: um estudo dos Relatórios Intendenciários das primeiras décadas do século XX* analisa o papel do ensino primário nos documentos publicados entre 1900 e 1920, compreendendo como o tema do ensino público primário era abordado. O objeto de estudo sobre o manifesto dos professores públicos primários da corte, escrito em 1871, discute suas relações com o associativismo docente e o processo de profissionalização do magistério. São problematizadas também concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), e suas possíveis implicações na formação continuada por eles realizada. Contempla, ainda, fazendo parte de um projeto maior do Observatório de Educação do Grande ABC, o estudo sobre a percepção dos alunos em relação à importância das disciplinas estudadas cotidianamente na escola. Participaram da pesquisa 55 estudantes do 5º Ano (15 de cada escola) do Ensino Fundamental I.

Gostaríamos de finalizar desejando aos nossos leitores que as aprendizagens deste novo ano revigorem nossos entendimentos sobre a Educação, pois a vida, a educação e as experiências estão intimamente em interações. Como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2010)¹, necessitamos *descolonizar o saber e reinventar o poder*, para que possamos introduzir as experiências vividas por cada um de nós, numa cultura sensível. Para, assim, melhor tratarmos conceitual e metodologicamente as múltiplas problemáticas do campo educacional.

Agradecemos aos nossos leitores, na expectativa de que os textos aqui presentes possam inspirar muitos outros e estejam presentes em futuras citações de outras publicações.

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

1 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montivideo: Ed. Trilce, 2010.



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 15-63

jan./abr. 2018

Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento¹

Epistemology of praxis and the production of knowledge

Solange Martins Oliveira MAGALHÃES²
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de SOUZA³

Resumo

O domínio da epistemologia é a ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação da produção do conhecimento, pois ajuda os sujeitos no entendimento e na intervenção no mundo natural e no mundo social. Nesse sentido, neste artigo trabalha-se a questão da epistemologia da práxis, referendada no método materialista histórico-dialético, como base da construção do conhecimento científico crítico e emancipador. Sustenta-se que, ao nortear os passos da produção acadêmica, gera-se um processo epistêmico que transcorre, explicitamente, no terreno da consciência, da interioridade, da desalienação, pois gerador de conhecimento significativo que conscientiza e emancipa, assegurando base crítica acerca das relações entre o epistêmico e o social.

Palavras-chave: Epistemologia. Pesquisa. Professores. Conhecimento.

Abstract

The domain of epistemology is the tool that man has to take care of the orientation of the production of knowledge, it helps the subjects in understanding and intervention in the natural world and in the social world. In this sense, in this article, the term epistemology of praxis is constructed through the dialectical historical materialist method, as the basis of the construction of critical and emancipatory scientific knowledge. It is argued that, in guiding the steps of academic production, it generates an epistemic process that occurs explicitly in the field of consciousness, interiority, and awareness, because it generates meaningful knowledge that emancipates, the epistemic and the social.

Keywords: Epistemology. Search. Teachers. Knowledge

1 Pesquisa financiada pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPEG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

2 Psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. É professora no curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Vinculada a Linha de Pesquisa Formação, profissionalização docente e práticas educativas. É vice coordenadora/UFG da Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste. Rua 144 n. 167. Setor Marista. Goiânia/Go. CEP: 74170-030. Email: <solufg@hotmail.com>.

3 Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Université Paul Valéry (França). Professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG. Vinculada a Linha de Pesquisa Formação, profissionalização docente e práticas educativas. É coordenadora geral da Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste. Rua Araxá Q 43 L. 07. Vila Brasília. Aparecida de Goiânia. Goiânia- Goiás. CEP 74905-160. Email: <ruthcatarina@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 17-40	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução e Problematização

O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento. (SEVERINO, 1998, p. 40).

Diante do processo evolutivo do homem e das sociedades atuais, instituíram-se *novos* e complexos problemas, cujas soluções passam necessariamente pela elaboração de *novas* maneiras de ver e estar no mundo. Brandão (2003) afirma que estar no mundo envolve o que pensamos, ensinamos e aprendemos, também envolve um todo complexo de dimensões que se articulam, dialeticamente, nas relações sociais, influenciando o como e o que se produz em nome do conhecimento científico.

A produção do conhecimento, pensada como processo, envolve relações entre o antes, o durante e o depois da pesquisa, que dizem sobre as formas como são estruturadas as interrogações, os objetivos, as escolhas metódicas e metodológicas, aspectos que acabam por estruturar os caminhos trilhados para as interpretações dos fenômenos sociais. Em amplo sentido, a produção do conhecimento articula-se e insere-se na dinâmica social, uma vez que busca atender às “[...] demandas, aos estímulos e aos desafios que as propostas de organização e de transformação desta sociedade colocam [...]”, o que implica afirmar que está envolto nas problemáticas ideológicas que caracterizam um dado tempo, numa dada sociedade. Essa relação demarca sua produção, “[...] não só enquanto reprodução, como também enquanto criação de um saber novo” (CARDOSO, 1994, p. 1).

Por isso, múltiplos e complexos desafios são impostos à essa produção, quer seja no seu sentido teórico-metodológico, quer seja político-ideológico. No primeiro caso, envolve adotar, coerentemente, determinada lógica que norteará desde a sistematização da pesquisa até a apresentação e análise das informações coletadas, aspectos que, no geral, dão sentido a uma escolha epistemológica; no segundo caso, tem-se a expressão do caráter político-ideológico do pesquisador, quem ele representa, para quem e para o que está produzindo o conhecimento científico. Aspectos que no conjunto também darão sentido às escolhas ontológica e ética.

Portanto, o conhecimento “[...] não é indiferente à história e ao lugar social que possibilita e mesmo demanda a sua produção [...]”, e como tal é permeado

por contradições, envolto numa dada situação histórico-social, respondendo a determinado projeto social, que sempre requer um tipo de conhecimento, assumido como o necessário a ser produzido e transmitido, pois ocupa papel importante na garantia de poder a seus detentores (CARDOSO, 1994, p. 2).

Do que se entende; que a história social concreta condiciona as possibilidades e limites do conhecimento produzido, reforçando a existência de contradições na base de sua produção. Nesse sentido, várias teorias estão presentes na história da produção do conhecimento; numa mesma época, inclusive, diferentes teorias podem surgir, algumas com o intento de articular o conhecimento com o “[...] processo revolucionário, com o movimento de transformação radical da forma social dominante” (SAVIANI, 2017, p. 61), outras buscando adequar a dominação, em consonância com as propostas de uma ciência positivista, mantenedora das relações sociais.

Essa é a preocupação central de vários pesquisadores: como ajudar a promover a “[...] passagem da visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética” (SAVIANI, 2017, p. 61) na produção do conhecimento?

Severino (2008) contribui na construção de respostas; para ele, somente um conhecimento significativo, construído a partir de um processo epistêmico, pode ser gerador de conscientização e emancipação. Ele afirma que o domínio da epistemologia, entendido como a ferramenta que o homem dispõe; para cuidar da orientação da produção do conhecimento, pode assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social.

Nessa lógica, as escolhas epistemológicas podem convergir para a sustentação de várias lógicas, as quais estarão ancoradas em desiguais paradigmas e delegarão diferentes perspectivas metódicas ao processo da pesquisa e, portanto, à própria produção do conhecimento (IANNI, 1986, 1990). A escolha epistemológica encerra, em si mesma, intensas contradições que evidenciam, por um lado, a luta, a resistência e a tentativa de superação das estratégias de cooptação do conhecimento, quer sejam objetivas, quer sejam, e principalmente, subjetivas, dos pesquisadores e suas produções; por outro, ocupa-se da manutenção da hegemonia neoliberal.

É no interior da materialidade dessa contradição que este trabalho prioriza a discussão sobre a epistemologia da práxis, destacando seus princípios a partir da perspectiva marxista. Associada a essa teorização, apresentam-se dados referentes à produção acadêmica, sobre a temática professores, do PPGE/FE/UFG período 1999-2014, buscando analisar e compreender os princípios e pressupostos epistemológicos assumidos nas pesquisas. Afirma-se que a aproximação com a epistemologia da práxis amplia o rigor e a relevância da área, bem como referências potenciais de transformação e de emancipação.

Da epistemologia a epistemologia da práxis

No que se refere à produção do conhecimento, a definição etimológica do termo epistemologia, conforme explica Saviani (2013), significa teoria do conhecimento, que trata da natureza, da origem, validade e grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas. Segundo o autor, ainda existem outras palavras derivadas do grego, que se referem ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία), *episteme* (ἐπιστήμη), *gnosis* (Γνωσις).

[...] *Doxa* representa o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana [...] misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida [...]. A *episteme* significa ciência, teoria do conhecimento, metódico e sistematizado, e o termo ‘gnosologia’ - *gnosis* é associado ao conhecimento direto e objetivo de si mesmo. (SAVIANI, 2013, p. 288, grifos do autor).

Dando destaque a *episteme* e a *gnosis* têm-se duas palavras que se referem ao mesmo conceito – conhecimento, embora seus significados não sejam idênticos. Enquanto que a epistemologia evoca a teoria do conhecimento científico sistemático, a *gnosis* reclama o conhecimento em termos gerais – a filosofia, em sua acepção ampla (PEREIRA, 1976, p. 115-220 apud SAVIANI, 2017). Destaca-se a seguinte diferença entre os dois termos:

[...] a teoria do conhecimento ou gnosologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, segue-se que a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. (SAVIANI, 2017, p. 2).

Segue-se, a partir da conceituação de Saviani, para afirmar que existe uma relação direta entre epistemologia e produção acadêmica, pelo caráter científico dessa produção, pela exigência de estudos sistemáticos dos fenômenos, pela necessidade de domínio dos procedimentos teórico-metodológicos nesse percurso. Conforme essa ideia, para se alçar a *episteme*, conforme proposta construída por Tello (2013), se faz necessário uma tríplice dimensão de epistemologia, composta: a) pela perspectiva epistemológica ou teoria geral; b) pelo posicionamento epistemológico ou cosmovisão, que apoia o posicionamento político-ideológico do pesquisador;

c) e pelo enfoque epistemológico, que implica na escolha metodológica, ou no “[...] modo de pensar o logos [...]”. Conforme o autor, a metodologia passa a ser denominada “[...] epistemometodologia [...]” (TELLO, 2013, p.14), na qual converge o método e a posição epistemológica do sujeito, do que se entende que a epistemologia assume conotação social, política, cultural e acadêmica, o que delinea a ação do pesquisador, centrada numa concepção de ciência como práxis.

Em termos de refletividade epistemológica, o posicionamento epistemológico, a perspectiva epistemológica e o enfoque epistemometodológico - sustentam uma cosmovisão que não expressa apenas a forma de pensar, ler e analisar a realidade do pesquisador, mas também o como, para que e para quem; ele pretende construí-la, transformá-la.

Essa ideia já havia sido discutida por Severino (2003), quando afirmou que o *posicionamento epistemológico* se converte em *posicionamento político*, para que o pesquisador passe a indagar sobre o papel da pesquisa, seus valores; e a visão de realidade que perpassa seu trabalho. Nesse sentido, o pesquisador deve deixar explícitas suas concepções epistemológicas, o que implica em maior responsabilidade (pessoal e profissional) por parte do pesquisador, pois essa atitude relaciona-se com o valor social dos resultados da pesquisa, como também reforçam Silva M. (2010) e Souza e Magalhães (2016).

Ainda conforme a reflexão de Severino (2013), o processo de pesquisa acaba por consolidar o comprometimento ético do pesquisador e, nesse sentido, o posicionamento político converte-se em ético-político, que representa as opções políticas, éticas e ideológicas do pesquisador, diante da produção do conhecimento, logo, diante da realidade social.

O posicionamento ético-político, conforme a reflexão empreendida, pertence ao território epistemológico e, se sustentado na epistemologia da práxis, reforça o movimento de resistência contra-hegemônico, engajado na luta por transformações da lógica neoliberal, suas políticas sociais, a partir de enfrentamentos, intervenções e prevenções, desde o contexto pesquisado.

Do ponto de vista da epistemologia da práxis, a pesquisa é sustentada pelo materialismo histórico-dialético (MHD), cuja base dos princípios são: a matéria, a historicidade e a dialética, aspectos que se constituem como categorias que compõem a proposta teórico-metodológica referendada. Para Marx, a sociedade só pode ser compreendida pelas condições materiais da existência humana, pois ela se constrói mediante as relações estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. Portanto, a *materialidade* expressa a organização dos homens em sociedade. Assumi-la como categoria é relacioná-la com determinada visão ontológica de mundo, cuja interpretação da realidade; sempre se dá por meio da práxis. A *historicidade* é categoria relacionada ao caráter histórico. Está

relacionada ao fato de que os homens se organizam, diferentemente, ao longo dos tempos, por isso não há como pensá-los desvinculados do seu tempo histórico e das condições concretas; em que desenvolvem as relações sociais. A *dialética* tem como princípio básico a contradição, que deve ser assumida como a lógica do movimento do pensamento e; resultar na construção da tese, antítese e síntese (KASPCHAK, 2013; KASPCHAK; GASPARIN, 2017). A “[...] dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência [...]”, como também afirmou Santos (2017, p. 46).

Tem-se que esses princípios foram convalidados por Souza e Magalhães (2016), quando cunham o termo epistemologia da práxis e, da mesma forma, o referendaram apoiado no método materialista histórico-dialético. As autoras sustentam que essa epistemologia também exige outras categorias que participam da lógica dialética, como: contradição, ideologia, trabalho, alienação, dentre outras, que no conjunto, ajudam a sustentar a construção do conhecimento científico crítico e emancipador, reforçando um posicionamento de luta social política, na tomada de consciência pelos sujeitos.

Souza e Magalhães (2016) afirmam que o método materialista histórico assume a pesquisa como *práxis*, a qual, não se restringindo apenas a um possível caminho de compreensão da realidade, devido a sua intencionalidade, sobrepõe-se como perspectiva ontológica e filosófica, expressando-se como teoria do conhecimento. Premissa que envolve organizações complexas que partem do empírico, do real aparente (a prática), associa abstrações ou reflexões (teorias) no percurso, para chegar ao concreto pensado, que diz sobre o mesmo real pensado, refletido.

Para Marx (1988), trata-se de elaborar o *concreto pensado*, que representa a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto de estudo, ou seja, é a síntese de suas múltiplas determinações. O autor explicita que o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado. O concreto pensado, mostra-se “[...] categoria básica do processo de conscientização, pois atividade prática social dos sujeitos históricos” (MARX, 1988, p. 3-4).

No campo da pesquisa acadêmica, conforme comentários de Santos (2017), compartilhados por Souza e Magalhães (2014, 2016a), na construção do concreto pensado exige-se apropriação, organização, sistematização, exposição das informações e o esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar a ele. Dessa forma, se constitui no movimento dialético do pensamento.

Do ponto de vista formativo, o concreto pensado gera um novo tipo conhecimento que influi na transformação dos sujeitos, em seus sentidos ontológico, gnosiológico, epistemológico, ético, político e ideológico. Esses

aspectos são, dialeticamente, fundantes do processo de humanização, que está em constante transformação, destacando as particularidades da formação, como *bildung*, conforme desenvolvida por Souza (2014).

Ao recorrer à concepção de educação como *bildung*, a partir de Hegel (1988), Souza (2014) também sustenta seus pressupostos, referenciada na epistemologia da práxis. Para a autora a formação *bildung* promove progresso pessoal e social, relacionado ao desenvolvimento interior (subjetividade) do sujeito e sua autonomia, como parte integral da constituição histórica dos sujeitos sociais.

No que se refere à capacidade de produzir conhecimento, a formação *bildung* depara-se com um dos seus maiores desafios: ampliar consciência ou pensamento que favoreçam o transcender da materialidade social. Ao favorecer a emancipação dos sujeitos, a formação *bildung* os torna capazes de produzir um conhecimento científico que supera a dicotômica relação teoria-prática, e que se vincula à transformação social.

A construção do conhecimento, em bases críticas, faz com que os sujeitos se tornem “[...] cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação, para nela intervir, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1991, p. 41).⁴

Nessa perspectiva, como afirmou Severino (1998, p. 40), o fundamental no “[...] conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo.” Com efeito, assumir a epistemologia da práxis como caminho emancipador no campo da produção do conhecimento; envolve assumir o “[...] papel da ciência como a ação ético-política [...]”, entendendo que não existe neutralidade na ciência, mas um exercício metódico e crítico do trabalho científico.

Historicidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG: lócus da análise

O Programa de Pós-Graduação da FE/UFG, foi um dos pioneiros na Região Centro-Oeste. Criado como Programa de Mestrado em 1986, firmou-se como um dos principais lócus formadores de Mestres em educação na Região. No ano de 2000, realizou-se a abertura de seu curso de Doutorado em Educação. Foi o primeiro do Centro-Oeste, expansão que fez com que o programa fosse

4 É preciso emancipar, pois a crítica aqui referendada pertence a uma consciência de classe, fruto da realidade concreta, de suas contradições, na via oposta à alienação. A postura crítica, segundo Marx e Engels (1965), pertence ao sujeito emancipado, que transcorre, explicitamente, no terreno da consciência, da interioridade, mas também da alienação econômica, em relação às condições de trabalho, provocadas pelo sistema capitalista.

avaliado pela Capes nos triênios (2004-2006; 2007-2009; 2010-2012) com a nota cinco. Avaliação que ratifica o alto nível de desempenho do programa, hoje plenamente consolidado.

Na sua atual condição, o programa enfrenta novos desafios e novas possibilidades ao seu aprimoramento. Conta hoje com mais de 200 alunos, orientados por 32 professores, subdivididos atualmente em suas cinco linhas de investigação: Linha de Pesquisa I - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; Linha de Pesquisa II - Estado, Políticas e História da Educação; Linha de Pesquisa III - Cultura e Processos Educacionais; Linha de Pesquisa IV - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; Linha de Pesquisa V - Fundamentos dos Processos Educativos. Tal quadro organizacional tem ajudado no aprofundamento de sua intervenção no processo de formação de professores e profissionais da área, mediante a proposição de projetos e intercâmbios nacionais e internacionais. O programa também se coloca entre aqueles com novas possibilidades de financiamentos e, principalmente, de inserção dos docentes em âmbito nacional e internacional, por meio de consolidadas redes e trabalho coletivo.

No ano de 2016 o PPGE/FE/UFG completou 30 anos; nesse período de sua existência reestruturou suas linhas de pesquisas, ampliou seu quadro de professores orientadores, segue com uma produção superior a 700 trabalhos (2017), divididos entre suas atuais linhas de pesquisa. Seu projeto de formação é composto por disciplinas, cujas ementas e referências bibliográficas exprimem o posicionamento crítico do grupo de professores pesquisadores, o que supostamente contribui com o desenvolvimento de um pensamento comum que perpassa as produções nesse ambiente. Essa ambiência, que também envolve aspectos institucionais, diz respeito tanto às condições de aprendizagem dos estudantes e das múltiplas possibilidades que se articulam e se integram no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades e atitudes em relação à pesquisa, quanto às efetivas condições de trabalho e estudo, que se articulam às demandas das políticas de pós-graduação.

A análise da ambiência do PPGE/FE/UFG, como descrito por Maciel, Isaía e Bolsan (2012), impacta no trabalho e no mundo interior do pesquisador, agindo como força impulsionadora ou restritiva no processo de produção acadêmica. As autoras se referem ao conceito de *continuum* experiência-expressão, revelador de um modo peculiar de ser, ter e fazer, em contextos experienciais diversos. No processo no qual os pesquisadores têm desenvolvido suas pesquisas, nosso objeto de análise, a ambiência delinea-se como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais); e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões são gradativamente visíveis nos resultados do processo formativo e de elaboração das pesquisas.

Outro aspecto que também influencia na ambiência do PPGE/FE/UFG são os seus docentes. Os primeiros, por exemplo, em sua maioria, se doutoraram em instituições fora da Região, e tiveram como orientadores pesquisadores ligados a linhas críticas de investigação; os demais que passaram a integrar-se ao grupo; mantiveram-se atuando na mesma perspectiva crítica, procurando desvelar o resultado do confronto de forças sociais em sua evolução histórica.

No caso dos estudantes da pós-graduação, confirmam os aspectos revelados pelos estudos de Warde (1990), ou seja, são muitas vezes docentes das universidades públicas que não se afastam integralmente de suas atividades docentes e administrativas, não recebem seus salários plenos, não recebem bolsas de estudos ou condições de instalação na cidade onde se localizam os cursos. E, no caso dos alunos, são provenientes de universidades particulares, de forma que se agrava o caráter mercantil de sua profissionalização. Nos dois casos, o preparo prévio para a pesquisa mostra-se precário, agravando-se pela inexistência de bolsas de estudo para todos, os quais precisam continuar seus trabalhos durante a pós-graduação.

Quanto ao tempo da formação, o PPGE/FE/UFG assume o definido para os cursos de mestrados e doutorado pela CAPES, o que também é fator determinante da produção. Os alunos têm de adequar o seu curso a um tempo mínimo de formação, necessitando, muitas vezes, concluir o trabalho na melhor fase de desenvolvimento pessoal e da pesquisa. No conjunto, esses aspectos integram a arquitetura histórica do curso do PPGE/FE/UFG, o que ajudará a compor a análise da complexa dinâmica que envolve as histórias da constituição dessa produção.

Aspectos metodológicos: análise de dissertações e teses a partir da epistemologia da práxis

O estudo sobre a produção acadêmica aqui apresentado é realizado por professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação em educação de sete instituições da Região Centro-Oeste do país. Essas instituições organizam-se na Rede de Pesquisadores – Redecentro - há mais de dez anos, para coletivamente desenvolverem pesquisas sobre a produção acadêmica. É objetivo do grupo que compõe a Rede identificar, organizar e compreender a produção sobre a temática professores, período 1999-2014, a partir de sua epistemologia e historicidade.

Por meio de sua proposta de trabalho, a Redecentro desenvolve uma investigação meta teórica, a partir do método materialista histórico-dialético, buscando catalogar, sistematizar, ler na íntegra, analisar e compreender os quase 500 estudos – dissertações e teses – sobre a temática, produzidos no PPGE/FE/UFG.

Para alcançar seus objetivos, a Redecentro estruturou uma metodologia de trabalho complexa, definida pelo grupo como práxis, que envolve: estudos coletivos, debates, discussões, inclusão de várias temáticas para aprofundamento teórico, encontros regionais entre pesquisadores, estudantes de pós-graduação e de iniciação científica, reuniões técnicas para aperfeiçoamento teórico-metodológico, construção e aperfeiçoamento de instrumentos de coleta de dados, os quais sustentam as categorias eleitas como de análise: resumo, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, conclusão, resultados e referencial teórico utilizado. Essas categorias são sustentadas pela construção de indicadores, a partir de três tipos de método – materialista histórico-dialético, fenomenológico; e positivismo, assumidos como os mais utilizados no campo da pesquisa educacional.

No desenvolvimento de seu trabalho, a Rede sustenta que essas categorias citadas, quando articuladas, exprimem o posicionamento epistemológico, metodológico e ético-político das pesquisas. Essa análise visa responder os questionamentos recíprocos sobre as questões educacionais, melhorando processos de estudo, orientação, pesquisa, expressando a preocupação da Rede com os conceitos e as formas de expressão no campo da pesquisa acadêmica.

Gradativamente, os membros da Redecentro se posicionam de forma a dar uma conotação mais clara para o campo da pesquisa educacional e atentam-se para a questão epistemológica, como uma forma de ampliar a validade dos estudos que têm como foco a temática professores. Essa nos parece ser parte estruturante e indica a forma como o campo da pesquisa acadêmica vai se afirmar como científico.

Metodologicamente, optou-se por ler os textos completos, pois se verificou que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido e não fornecem elementos consistentes para a investigação. As informações foram coletadas em instrumento denominado ficha de análise, que foi elaborada coletivamente, sendo de comum utilização pelos seus membros.

Ao longo do trabalho coletivo, a Redecentro sistematizou a análise de mais de 500 trabalhos, cujas temáticas diziam sobre o professor, realizados na Região Centro-Oeste. Dentre eles, 158 foram defendidos no PPGE/FE/UFG, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014

PRODUÇÃO ACADÊMICA PPGE/FE/UFG PERÍODO (1999-2014)							
PRODUÇÃO SOBRE PROFESSORES							
ANO	Total de trabalhos defendidos/ano (D + T)	Dissertações	Teses	Sobre Professores			Amostra do aprofundamento
				Total	Dissertações	Teses	10% da produção do período
1999	08	8	-	04	04	-	0
2000	32	32	-	10	11	-	1
2001	28	28	-	13	13	-	1
2002	43	43	-	13	13	-	1
2003	18	18	-	8	8	-	2
2004	28	27	1	16	16	-	0
2005	22	21	1	8	8	-	1
2006	30	21	9	6	6	-	1
2007	34	25	9	11	9	2	1
2008	42	34	8	11	10	1	1
2009	32	20	12	6	3	3	1
2010	24	16	8	11	8	3	2
2011	39	16	23	16	10	6	1
2012	20	8	12	5	3	2	1
2013	25	18	7	12	8	4	1
2014	33	17	16	11	9	2	1
				161	138	23	
Total	458	352	106	161			16

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

No período de 1999-2014, no PPGE/FE/UFG, foram defendidos 458 trabalhos, sendo 352 dissertações e 106 teses, nos mais variados temas. Desses 458, 161 versaram sobre *professores*, abordando a temática a partir da formação, profissionalização, prática docente, ou todos de forma combinada. Neste artigo, debruça-se sobre uma amostra de 10% do total de dissertações e teses como proposta de aprofundamento e desenvolvimento da análise histórica e epistemológica dessa produção acadêmica, o que representa 16 trabalhos, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: serem, sempre que possível, realizados em anos diferentes, terem diferentes orientadores e pertencerem a diferentes linhas de pesquisas.

Para análise epistemológica priorizou-se a análise e articulação das categorias: método, temas, problematização, questões e objetivos, categoria ideário-pedagógico, resultados, posicionamento político e referencial teórico. Esse movimento representa a composição da totalidade do objeto de estudo, bem como mostra como os pesquisadores constroem suas concepções, sua visão de mundo e seu posicionamento político. Inicia-se a análise pela compreensão do método desenvolvido.

O Quadro 1 mostra parte do instrumento utilizado para a coleta de dados sobre a categoria método:

Quadro 1 - Indicadores do método Materialista Histórico-Dialético (MHD)

DESCRITORES DO MÉTODO MHD		
	Indicadores	OBS
1	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens.	
2	Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo.	
3	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados: histórico e socialmente situados.	
4	Constrói o concreto pensado, o qual evidencia o objeto que estava oculto, num movimento dialético.	
5	Utiliza categorias marxistas: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura.	
6	Articula teoria e prática e a denomina práxis.	
7	Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição.	
8	Utiliza referencial bibliográfico referente ao método MHD (exemplos: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Goldman; Saviani; Frigotto e outros).	

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

A análise da *categoria método* foi realizada a partir dos indicadores apresentados no Quadro 1. Sua presença nos estudos está relacionada na Tabela 2, a qual mostra que nos 16 estudos da amostra desse estudo houve a opção pela perspectiva dialética. Entre esses, nove explicitaram o método e desenvolveram-no adequadamente (AD), os outros sete estudos não explicitaram, embora pudessem ser identificados; entretanto, nem todos desenvolveram adequadamente os pressupostos do método. Para ser considerado adequado, o estudo necessitaria ter realizado a maioria dos indicadores do método materialista histórico-dialético, mostrando coerência interna em relação aos referenciais teóricos e na condução do método de exposição e análise, conforme explicita Marx.

Embora tenha sido identificada, no movimento da pesquisa, a construção da historicidade do objeto, por exemplo, oito dentre os 16 estudos mostraram muita dificuldade na utilização das categorias marxistas, na construção do concreto pensado, indicando fragilidade epistemológica na construção da síntese dialética do objeto de estudo. Os pontos nevrálgicos identificados foram os indicadores de 5 a 8, o que indica inconsistência epistemológica, conforme Souza e Magalhães (2014a, 2014b).

Tabela 2 - Categoria Métodos. Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG . Período 1999-2014

PRODUÇÃO ACADÊMICA PPGE/FE/UFG. PERÍODO (1999-2014) CATEGORIAS: MÉTODOS						
ANO	Amostra	Tipos de métodos				
	10% da produção do período	MHD	Fenomenológico	Positivista	Claramente Explicitado	Não explicitado mas pode ser identificado
1999	0	-	-	-	-	-
2000	1	1	-	-	1	-
2001	1	1	-	-	1	-
2002	1	1	-	-	1	-
2003	2	2	-	-	-	2
2004	0	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	-	-	1
2006	1	1	-	-	-	1
2007	1	1	-	-	-	1
2008	1	1	-	-	-	1
2009	1	1	-	-	1	-
2010	2	2	-	-	2	-
2011	1	1	-	-	1	-
2012	1	1	-	-	-	1
2013	1	1	-	-	1	-
2014	1	1	-	-	1	-
Total	16	16	0	0	9	7

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

A análise ainda mostrou que houve melhoria na construção das pesquisas a partir de 2009, mantendo-se até o final do período analisado. Identificou-se declaração de intencionalidade na assunção do método a ser utilizado na pesquisa e maior cuidado com o rigor epistemológico, aspecto validado na análise das categorias construídas.

A Tabela 3 mostra dados referentes à *categoria tema* e seus subtemas: formação, profissionalização e prática docente. Os dados indicam: a) formação (F), com oito trabalhos, foi o mais desenvolvido; b) profissionalização (PRO) em um estudo; c) prática docente (PD) em um; d) temas associados, sendo: formação/profissionalização (F+PRO) em dois, formação/prática docente (F+PD) em um, formação, profissionalização e prática docente (F+PRO+PD) em três estudos.

Tabela 3 - Temas da produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014

PRODUÇÃO ACADÊMICA PPGE/FE/UFG. PERÍODO (1999-2014)
CATEGORIAS: TEMAS E ARTICULAÇÕES

ANO	Amostra 10% da produção	Formação	Profissionalização (sindicalização, identidade)	Prática docente	Formação + Profissionalização	Formação + Prática docente	Profissionalização + Prática docente	Formação + Profissionalização + Prática docente
1999	0	-	-	-	-	-	-	-
2000	1	1	-	-	-	-	-	-
2001	1	1	-	-	-	-	-	-
2002	1	-	-	-	1	-	-	-
2003	2	-	-	1	1	-	-	-
2004	0	-	-	-	-	-	-	-
2005	1	-	1	-	-	-	-	-
2006	1	1	-	-	-	-	-	-
2007	1	-	-	-	-	-	-	1
2008	1	1	-	-	-	-	-	-
2009	1	1	-	-	-	-	-	-
2010	2	1	-	-	-	-	-	1
2011	1	-	-	-	-	1	-	-
2012	1	1	-	-	-	-	-	-
2013	1	1	-	-	-	-	-	-
2014	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	16	8	1	1	2	1	0	3

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

Identificou-se a tendência na articulação dos temas a partir dos anos de 2007, o que indica se consolidar na continuidade da pesquisa. Interpreta-se que os pesquisadores passaram a compreender, gradativamente, a necessidade de enfrentar a articulação dos temas formação, profissionalização e prática docente, pois representam instâncias indissociáveis, conforme a perspectiva dialética. Pensar a pesquisa como práxis requer a articulação da totalidade para a compreensão do objeto de estudo.

A Tabela 4 traz dados sobre as categorias problemas, questões e objetivos. Essas categorias foram identificadas como adequada (AD) e inadequada (IN). Por construção adequada entende-se que o pesquisador construiu a problematização do objeto de estudo, explicitou uma questão-síntese e apresentou objetivos – geral e específicos, seguindo as exigências do materialismo histórico-dialético.

Tabela 4 - Categorias problematização, questões e objetivos. Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014

PRODUÇÃO ACADÊMICA PPGE/FE/UFG. PERÍODO (1999-2014) CATEGORIAS: PROBLEMATIZAÇÃO, QUESTÕES, OBJETIVOS							
ANO	Amostra	Problematização		Questões		Objetivos	
	10% % da produção do período	adequada	inadequada	adequada	inadequada	adequada	inadequada
1999	0	-	-	-	-	-	-
2000	1	1	-	1	-	1	-
2001	1	1	-	-	1	-	1
2002	1	1	-	1	-	1	-
2003	2	2	-	2	-	2	-
2004	0	-	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	1	-	1	-
2006	1	1	-	1	-	1	-
2007	1	-	1	-	1	-	1
2008	1	-	1	-	1	-	1
2009	1	1	-	1	-	1	-
2010	2	2	-	2	-	2	-
2011	1	1	-	1	-	1	-
2012	1	1	-	1	-	1	-
2013	1	1	-	1	-	1	-
2014	1	1	-	1	-	1	-
Total	16	14	2	13	3	13	3

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

Na *categoria problematização*, conforme a Tabela 4, em 14 dos trabalhos ela foi construída adequadamente (AD), mas em dois não foi ou não houve sua apresentação clara, bem como das questões e objetivos (IN). A análise desses dados nos leva ao encontro da *categoria questões*, visto que em 13 trabalhos foi realizada sua construção adequadas (AD), mas em foi inadequada ou ausente (IN). Os objetivos estavam adequadamente construídos em 13 trabalhos, e em três estudos não foram, ou estavam ausentes (IN). Lembremos a teorização de Gamboa (2013), pertinente nesse caso, quando afirma que a vigilância epistemológica exige a presença de problemas, questões, objetivos em conformidade, pois seus desdobramentos podem comprometer o desenvolvimento da pesquisa e até seu resultado final.

A *categoria ideário pedagógico* relaciona-se com as concepções de educação, escola, professor, aluno, processo ensino-aprendizagem, com pressupostos ontológicos, coerente com o materialismo histórico-dialético; os *resultados* relatam o concreto pensado, diz sobre como o pesquisador buscou a gênese, a estrutura, o desenvolvimento, as contradições inerentes ao seu objeto de estudo, a elaboração de novas sínteses, de proposições e da práxis social; o *posicionamento político* diz sobre como o pesquisador coloca-se, se de maneira crítica contra-hegemônica ou hegemônica, logo, relaciona-se com a intencionalidade do pesquisador, ou seja, para que, quem e para o que ele constrói a pesquisa. A *categoria referencial teórico* refere-se à lente que baliza teoricamente o olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo, que, de forma implícita, sustenta toda relação cognitiva. Essas categorias estão apresentadas na Tabela 5.

Nos trabalhos analisados, tem-se que 12 constroem o ideário pedagógico criticamente e, de acordo com a dialética, recorrem a teóricos associados à perspectiva da epistemologia práxis. Outros quatro, apesar de seus autores (pesquisadores) se pretenderem críticos, apresentaram concepções que se fundamentam na epistemologia da prática, com clara inconsistência epistemológica.

Tabela 5 - Categorias ideário pedagógico, resultados, posicionamento político. Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014

PRODUÇÃO ACADÊMICA PPGE/FE/UFG. PERÍODO (1999-2014)								
CATEGORIAS: IDEÁRIO PEDAGÓGICO, RESULTADOS, POSICIONAMENTO POLÍTICO E REFERENCIAL TEÓRICO								
ANO	Amostra	Ideário pedagógico		Resultados		Posicionamento político		Ref. Teórico
	10% da produção do período	Crítico	Não crítico	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado (neutro)	Utilização adequada
1999	0	-	-	-	-	-	-	-
2000	1	1	-	1	-	1	-	AD
2001	1	-	1	-	1	-	1	IN
2002	1	1	-	1	-	1	-	AD
2003	2	2	-	2	-	2	-	IN(2)
2004	0	-	-	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	1	-	1	-	AD
2006	1	-	1	-	1	-	1	IN
2007	1	-	1	-	1	-	1	IN
2008	1	-	1	-	1	-	1	IN
2009	1	1	-	1	-	1	-	AD
2010	2	2	-	2	-	2	-	IN (1) / AD (1)
2011	1	1	-	1	-	1	-	AD
2012	1	1	-	1	-	0	1	AD
2013	1	1	-	1	-	1	-	AD
2014	1	1	-	1	-	1	-	AD
Total	16	12	4	12	4	11	5	9 (AD) e 7 (IN)

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores na Região-Centro-Oeste.

A epistemologia da prática sustenta concepções pragmáticas típicas da ideologia neoliberal, isso é, relaciona-se à “[...] ideologia do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2003, p. 13). O pesquisador, ao assumir a epistemologia da prática

reforça o *status quo*, e o conhecimento produzido passa a afirmar e a sustentar posições que disseminam ideias e atitudes da hegemonia dominante.

A apresentação da *categoria resultados* expressa a lógica do pensamento do pesquisador referente ao objeto de estudo. Considera-se que o resultado está construído de forma adequada (AD) quando expressa sua base metódica, epistemológica, gnosiológica e ontológica, retoma sua problematização, objetivos e questões para dialogar com sua base teórica, explicitando o concreto pensado. Conforme dados expressos na Tabela 5, 12 estudos construíram adequadamente (AD) os resultados da pesquisa, em quatro deles observa-se que a problematização não foi retomada, os objetivos não foram alcançados e, em alguns estudos, as questões não foram respondidas. Portanto, entende-se que foram construídos de forma inadequada (IN), indicando fragilidade epistemológica.

Ao analisar-se a *categoria posicionamento político*, verifica-se que 11 estudos explicitaram adequadamente, associando-se à base crítica contra-hegemônica, conforme exigem os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da epistemologia da práxis. Outros cinco não o fizeram, o que leva a ponderar que a clareza mostra-se necessária uma vez que não existe neutralidade na construção do conhecimento.

A última categoria a ser analisada é o *referencial teórico*. Nove estudos apresentaram referencial coerente com a epistemologia da práxis. Identifica-se como principais incidências: Adorno, Gramsci, Marcuse, Marx, Mészáros, Vázquez, Saviani e Frigotto. Esses autores subsidiaram a construção teórica e as análises. Contraditoriamente, outros sete estudos, embora realizassem a dinâmica da pesquisa assumindo-se como críticos, não apresentaram referenciais adequados ou eles estavam ausentes. Ao construírem o ideário pedagógico, por exemplo, mostraram-se acríticos e fundamentaram-se em autores da epistemologia da prática, como: Delors, Tardif, Schön, Perrenoud, Zeichner, dentre outros, evidenciando a mesma incoerência interna. Esses resultados aproximam-se das pesquisas de Mainardes (2009), quando o autor evidenciou a necessidade de construção de referenciais teórico-metodológicos adequados nas pesquisas. O mesmo acontece nessa amostra da produção, na medida em que se identificou inadequação na utilização de referenciais teóricos, como um problema na produção analisada.

O grupo que compõe a Redecentro entende que esse movimento que busca pensar a totalidade da produção acadêmica, ajuda a conhecer a concepção de ciência desenvolvida. Nesse sentido, a análise histórica e epistemológica aqui desenvolvida; distancia-se da crítica pela crítica, assume sentido formativo que evidencia pontos de dificuldades na produção, que não devem ser ignorados pelos pesquisadores, mas enfrentados, para que a produção acadêmica não

engrosse a fila de sujeitos associados à lógica neoliberal e para que a pesquisa se torne fundamentalmente práxis.

Outro aspecto que ganha evidência nessa análise é permitir avaliar a qualidade social da produção, não nos critérios da qualidade total ou mercadológica, mas por critérios criados pelos próprios pesquisadores, internamente à produção da pós-graduação. Isso significa que, a partir de uma perspectiva crítica, no conjunto, o que se busca é a qualidade social das pesquisas, o que exprime a expectativa social pautada, principalmente, sobre o pilar da emancipação, em que as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (SANTOS B., 2000).

Concorda-se com Araújo (2012, p. 197), quando afirma que a “[...] qualidade social não é generalizável, universalizada, depende de cada contexto”. Nesse sentido, a análise apresentada respeita a trajetória dos sujeitos sociais (pesquisadores), dialoga com os discursos que construíram, buscando compreender os valores instituídos, o posicionamento assumido, as posições políticas e ideológicas que sustentam, pontos assertivos, contraditórios, e por afirmar uma proposta formativa, a pesquisa em Rede mostra-se democrática e coletiva.

Em última análise, identifica-se que as finalidades da produção do conhecimento, se ancorada no rigor epistemológico e ético (FREIRE; SHOR, 1986), mostra-se política, geradora de pensamento independente e crítico, relacionada com a qualidade social, o que consolida o campo epistêmico da pesquisa educacional (SOUZA; MAGALHÃES, 2014a, 2016a).

(In)conclusões: epistemologia da práxis e produção do conhecimento

O objetivo inicial deste artigo foi analisar e compreender histórica e epistemologicamente os estudos sobre professores, do PPGE/FE/UFMG, período 1999-2014, o que direcionou um grupo de pesquisadores ao estudo dos níveis de articulação da pesquisa acadêmica. No entendimento do grupo que compõe a Rede, por meio da análise das categorias: métodos, temas, ideário pedagógico, metodologia, questões, objetivos, resultados, e referenciais teóricos, pode-se vislumbrar os pressupostos epistemológicos e ontológicos que se fazem presentes nas pesquisas. Pressupõe-se que a análise das articulações construídas pelos pesquisadores gera processo compreensivo e dialético da produção acadêmica sobre professores.

O resultado da pesquisa mostra que algumas produções acadêmicas ainda alimentam as prioridades hegemônicas, portanto, sustentam e ampliam a renovação do capitalismo, impondo ideológica e politicamente no campo educacional ideias

que conformam o consenso ativo, de que nos fala Neves (2013). Por outro lado, tem-se clara posição contra-hegemônica entre os trabalhos analisados, o que sustenta que a pós-graduação é um campo de lutas e contradições, sobretudo no que se refere à legitimação do conhecimento, diante das exigências do pensamento da Terceira Via.

Os trabalhos construídos com posicionamento contra-hegemônicos representam a resistência posta, que, no caso analisado, é a maioria. Esses estudos têm coerência interna e, por isso, são identificados como impulsionadores de transformação e conscientização.

No que se refere à relação epistemologia da práxis e produção do conhecimento, sustenta-se que, ao nortear a produção acadêmica, gera-se um processo epistêmico que transcorre, explicitamente, no terreno da consciência, da interioridade, promovendo desalienação. Essa relação é geradora de conhecimento significativo que conscientiza e emancipa, assegurando base crítica acerca das relações entre o epistêmico e o social.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar.** Brasília, DF: Líber Livros; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo:** introdução a história da filosofia. São Paulo: Símbolo, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

CARDOSO, Maria de Lourdes. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento (anotações para pesquisa – versão preliminar). ANPED, 17., 1994, Caxambu. **Anais....** Caxambu: 24 out. 1994.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas: Autores Associados, 2003.

DARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DARTE, Newton. **Vygotski e o Aprender a Aprender:** crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vygotskiana. Campinas: Autores Associado, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia E. A produção acadêmica sobre políticas e formação de professores no âmbito do programa de pós-graduação em educação da UFMS. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 20-27, jan.-jun./2008.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-93.

GAMBOA, Sánchez S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

IANNI, Otávio. **Construção de Categorias**. Transcrição de aula dada no Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, 1º semestre de 1986.

IANNI, Otávio. A crise de paradigmas na sociologia. **RBCS**, n. 13, Ano 5. Junho, 1990.

MACIEL, Adriana M. R.; ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 35, p. 1-18, 2012.

KASPCHAK, Marilene. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente**. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KASPCHAK, Marilene; GASPARIN, João Luiz. **A pedagogia histórico-crítica como instrumento de planejamento docente-Discente**. Jornada Histedbr, Faculdade de Educação, Unicamp, 2017 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_500_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins O.; SOUZA, Ruth Cerqueira R. de. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Programa de Pós-Graduação em Educação e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás, 2015.

MANCIBO, Denise; VALE Andréia. A.; MARTINS, Tânia B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1988.

NASCIMENTO, Isabel M.; NASCIMENTO, Manuel Nelito M. A prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da reconstrução histórica das instituições escolares. **Revista Quaestio**, Sorocaba-SP, v. 18, n. 3, p. 625-634, nov. 2016.

NEVES, Lúcia Maria W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia. **Anais...** Goiânia: AMPED, 2013. p. 1-15.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

SANTOS, Boaventura Souza. Um Discurso sobre Ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. **Epistemología de la política educativa**. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 495-501.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Publicação continuada de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponible en: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso: 17 nov. 2013.

SEVERINO, Antônio. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus 1998.

SEVERINO, Antônio. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEVERINO, Antônio. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, USP, n. 3, 2008.

SEVERINO, Antônio. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1, 2013.

SILVA, Maisa Miralva da. A perspectiva histórico-crítica na pesquisa social. **Boletín Electrónico Surá**, San José, n. 170, Setiembre 2010. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Disponível em: <www.ts.ucr.ac.cr>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SILVA, Maria Viera; DINIZ, Paulo Vinícius Lamana. Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. **Educ. soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 43-59, jan.-mar. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores. Souza, R. C. C. R. de.; Magalhães, S. M. O. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2014a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de.; MAGALHÃES, Solange Matins O. (Org.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: **Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2014b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de.; MAGALHÃES, Solange Martins O. Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica? In: **Anais do VII Seminário Internacional** - Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión, 2016a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de.; MAGALHÃES, Solange Martins O. 2016b. **Formação, profissionalização e Trabalho docente em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016b.

TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 495-501.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WARDE, Mirian J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 73, p. 67-75, 1990.

Recebimento em: 11/06/2014.

Aceite em: 22/04/2015.

A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação

The Identity (ies) of Child Education Teacher: journey of training

Lourdes Aparecida Machado BRAGA¹

Giovani Ferreira BEZERRA²

Josiane Peres GONÇALVES³

Resumo

Este trabalho aborda a(s) identidade(s) de professoras de Educação Infantil, a partir de seus itinerários de formação. O objetivo é compreender a constituição da sua formação pedagógica, bem como caracterizar sua identidade profissional. Portanto, foram utilizados relatos autobiográficos, provenientes de professoras dessa etapa da educação básica no município de Naviraí-MS. Os dados foram coletados por meio de questionários entregues às professoras, a partir dos quais foram escolhidas cinco participantes para compor narrativas autobiográficas. Foi constatado que as professoras se identificam com a Educação Infantil e que a construção da identidade profissional está relacionada com suas vidas e processos formativos.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Formação Docente. Autobiografia.

Abstract

This work deals with the identities of teachers of early Childhood Education, from their training itineraries. The objective is to understand the constitution of their pedagogical training, as well as to characterize their professional identity. Therefore, we used autobiographical reports from teachers at this stage of basic education in the municipality of Naviraí-MS. The data were collected through questionnaires given to the teachers, from which five participants were chosen to compose autobiographical narratives. It was found that teachers identify with early Childhood Education and that the construction of professional identity is related to their lives and formative processes.

Keywords: Professional Identity. Teacher Training. Autobiography.

1 Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Instituto RHEMA. Professora de Educação Infantil – Creche Mundo Mágico da Rede Municipal de Naviraí. Avenida Nova Andradina, Centro, Naviraí/MS, CEP: 79950-000. Tel.: (67) 3461-0074. Email: <lourdesmachado40@hotmail.com>.

2 Doutor em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão. Professor do Curso de Pedagogia do Campus de Naviraí da UFMS. Rodovia MS 141, Km 04, Saída para Ivinhema, Naviraí/MS, CEP: 79950-000. Tel.: (67) 34093401. Email: <gfbezerra@gmail.com>.

3 Doutora em Educação pela PUCRS. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação – Campus do Pantanal UFMS e Faculdade de Educação UFMS. Rua Domingos Sahib, 99, Bairro Cervejaria, Corumbá/MS, CEP: 79300-130. Tel.: (67) 3234-6214. Email: <josiane.peres@ufms.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 41-63	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------



1 Introdução

Ao nos referirmos às memórias, temos dificuldade de saber como podem ser transcritas em palavras, principalmente em se tratando de escrever sobre trajetórias da formação docente, com base em suas narrativas memorialísticas. Ainda assim, é nessa perspectiva que o presente texto busca entender como algumas professoras evidenciam a sua própria trajetória profissional e suas práticas pedagógicas, em seus relatos memorialísticos e na escrita de si.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo geral discutir a trajetória formativo-profissional das pedagogas participantes da pesquisa, todas docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Naviraí/MS, identificando, nesse contexto, as razões de sua escolha pela Licenciatura em Pedagogia e pela docência na Educação Infantil, de modo a problematizar, também, a constituição de suas identidades docentes.

Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio de um roteiro investigativo, que motivou a produção de narrativas autobiográficas pelas professoras participantes. Buscou-se que elas registrassem as memórias dos acontecimentos do passado, de sua formação e atuação profissional, a fim de compreender a constituição de suas identidades profissionais como professoras de Educação Infantil.

2 Revisão da literatura

Na década de 1980, após alguns debates, surge uma nova forma de pesquisa, intitulada método autobiográfico, sendo algo recente no campo educacional, por se tratar da utilização de narrativas de histórias de vida de professores para compreender e problematizar sua formação profissional. Nessa abordagem, procura-se trabalhar os acontecimentos histórico-pessoais relacionados ao trabalho docente, analisando como a subjetividade compõe itinerários de vida e formação na carreira de professor.

Segundo Lopes e Lima (2009, p. 2), “[...] o caminho que se abriu para a utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica *O método autobiográfico e a formação*.” Aqui no Brasil, o emprego do método autobiográfico teve seu início nos anos 1990. Assim, Souza (2006, p. 31) destaca que:

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação.

Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores.

A partir dessas proposições, pode-se apreender a necessidade e a relevância de se compreender e identificar os acontecimentos que antecederam a formação docente, buscando, pelas histórias de vida, vislumbrar como foi o processo de formação e construção da identidade profissional do professor. Souza (2006, p. 24-25, grifo do autor) afirma que:

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos ‘documentos pessoais’ (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as ‘entrevistas biográficas’, que podem ser orais ou escritas. [...] As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si.

Em outro sentido, essa abordagem promove empoderamento docente, fazendo com que esses profissionais sejam autores das suas próprias narrativas, tornando-se atores do papel que (d)escrivem para si. Afinal, muitas vezes, passa-lhes despercebido que o seu conhecimento é tecido a cada formação que recebem ou que adquirem ao longo da sua vida, pela (re)interpretação do vivido, que se dá por diferentes marcas de autoria e registros pessoais. Nessa perspectiva, Soares (2010, p. 3) aponta:

[...] definirmos método autobiográfico como sendo o estudo de documentos pessoais narrados ou escritos e que inclui cartas, biografias, autobiografias, diários e necrológicos. E é marcado por uma característica: explora a relação entre a experiência social e o caráter pessoal.

Em conformidade com tais ideias, Souza (2006 p. 151) ressalta que “[...] as narrativas (auto)biográficas podem ser compreendidas como movimento de investigação, formação mediante sua utilização num projeto específico de formação.” Nesse sentido, surge a possibilidade do sujeito escrever sobre si mesmo, sendo o seu próprio objeto de pesquisa.

Portanto, a subjetividade deve ser abordada na forma de narrativas, priorizando os conhecimentos e a aprendizagem docente ao longo do tempo. É possível, assim, esboçar o perfil dos docentes, por meio das suas próprias narrativas escritas, que estão relacionadas à sua própria vida por meio das lembranças e memórias, criando o seu perfil histórico e autobiográfico, baseado em fatos que fazem parte da história e são reescritos por narrativas dos acontecimentos que ocorreram durante seu processo de formação profissional e social. Josso (2007, p. 433) evidencia que:

Assim sendo, o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente.

Dessa forma, entende-se que o indivíduo passa a compreender o seu processo de formação, tornando-se um sujeito reflexivo e crítico de suas próprias atitudes e do seu desenvolvimento, procurando saber sobre si mesmo e suas ações no decorrer da sua existência. Ainda conforme Souza (2014), essa temporalidade biográfica (d)escrita pelo sujeito configura uma vertente do conhecimento humano e das suas narrativas num momento biográfico, ao mencionar regiões da vida pessoal e social, por meio dos conhecimentos vividos e narrados pelos indivíduos. E, nesse processo, emergem como princípios a interpretação e explicação da subjetividade que caracteriza a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

Por conseguinte, o autor citado supõe que as experiências podem ser relatadas em três momentos: na vida do profissional da educação, por um conhecimento que vai falar de si próprio, como é a sua vida; da sua forma de desenvolver o seu trabalho e um entendimento sobre suas próprias compreensões e reflexões desse trabalho. Na direção do exposto, conforme Souza (2014, p. 168):

Através das narrativas autobiográficas da vivência escolar, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam o modelo pedagógico que compõe o agir e o

pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Assim, fazendo com que o sujeito relembre o processo de formação, ao narrar a sua história, ele(a) (re)vivencia os acontecimentos que o/a marcaram, possibilitando desenvolver ações formativas e oportunizando experiências que serão parte da sua própria prática de ensino. Souza (2014, p.161, grifos nossos) complementa que:

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida.

Portanto, a abordagem autobiográfica proporciona dimensões que vão auxiliar no conhecimento de si, sugerindo dimensões que refletem sobre o desenvolvimento profissional e social, ao longo da própria história de vida e formação dos sujeitos narradores. Tal expectativa proporciona conhecimentos sobre as ações docentes, tornando-os autocríticos.

2.1 Conceito de identidade e de identidade profissional

Para se aprofundar no estudo relacionado ao tema em questão, existe uma necessidade de compreender, também, como é construída a identidade no contexto da formação docente, principalmente na busca de acompanhar as grandes mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade. Para que isso ocorra, é necessário compreender como os professores constroem sua identidade no que diz respeito à sua formação profissional, e como ela pode ser constituída ao longo da sua carreira.

Dessa forma, Veiga (2012, p. 28) evidencia que “[...] a identidade se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere o seu trabalho, definindo o que quer, e o que não quer, e o que pode como professor.” Nessa citação, a autora enfatiza que essa construção está relacionada ao momento da escolha da profissão, passando pelo princípio das diversas instituições no processo, o que lhe atribui conhecimento e ética.

Nessa linha de raciocínio, o professor começa a construir sua identidade no momento que inicia a formação, portanto, definindo a sua opção, buscando meios para agregar novos conhecimentos e aprendizagens que vão fazer parte da sua vida profissional. Logo, tendo que passar por um longo processo de desenvolvimento para atingir seus ideais. Nessa perspectiva, de acordo com Souza (2014, p. 53), “[...] no que se refere à dimensão pessoal, fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade historicidade, que produz e sentidos e significados no seu processo de aprendizagem.”

Assim, a identidade se constitui como parte epistemológica na formação do professor, fazendo com que esse processo proporcione aos indivíduos um caminho de reflexão sobre as suas escolhas e atitudes. Bragança (2011) aponta a existência dessa relação sobre como o sujeito estabelece a própria identidade no percurso da sua vida, caracterizando o entrelaçamento de aspectos pessoais e sociais, que podem ser compreendidos em várias dimensões contextuais. O autor enfatiza, ainda:

A socialização liga, assim, o sujeito aos diferentes contextos dos quais faz parte, implicando integração e adaptação ao sistema. Considerando que o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre processos plurais, estando em permanente reconstrução. (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Portanto, os docentes têm que conhecer as formas pelos quais constituem a formação da sua identidade, seja pessoal, seja profissional. Desse modo, podem estabelecer meios e estratégias que possam permitir atitudes relacionadas aos seus conhecimentos e práticas para avançar no seu acesso ao ensino e à aprendizagem, pois de sua formação dependem diversos indivíduos que precisam desse conhecimento. Josso (2007, p. 431, grifo da autora) afirma que:

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma ‘identidade adquirida’, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção.

Dessa forma, compreende-se que a construção da identidade e identidade profissional fazem parte da vida cotidiana do sujeito que trabalha e atua na construção e na formação do indivíduo que vai desenvolver seu trabalho na sociedade, que é dinâmico e está sempre se refazendo. Ao constituir essa identidade, a pessoa passa a ser sujeito das suas próprias ações e vai se transformando ao longo da sua trajetória profissional e social à medida que assume novas identificações.

Para Hall (2005, p. 13, grifo do autor), “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do *eu* coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas.” O sujeito, ao longo do curso da sua vida, vai transformando as vivências em diferentes identidades, ao ter que se (re)adaptar a determinados momentos, ou mesmo na tomada de uma decisão, que pode mudar o curso da sua história. Um exemplo disso é o ingresso numa profissão, algo que tende a provocar mudanças e influenciar no surgimento de uma nova identidade profissional e social nesse indivíduo. Esses processos nem sempre são conscientes e deliberados. Antes,

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. As partes ‘femininas’ do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2005, p. 38, grifos do autor).

Na concepção da identidade, compreende-se, pois, que é uma formação constituída ao longo do tempo, não sendo congênita desde o começo, mas algo que se sobressai de uma ação que não é completa, mas que está sempre em

formação. Não é algo que é determinado *a priori*, mas uma ação que ocorre a partir do indivíduo que se identifica com determinada escolha, promovendo o seu crescimento profissional.

Assim sendo, ao discutir a identidade, nos referimos a alterações de práticas profissionais e sociais, que são (re)construídas a todo momento, mas, às vezes, não são percebidas, embora estejam sempre presentes no cotidiano do sujeito.

Ademais, a construção de uma nova identidade pode causar algumas alterações entre outras identidades que já existiam no sujeito, que, ao longo do tempo, está se construindo. Portanto, é necessário compreender como é o processo da construção e como os teóricos abordam o estudo da identidade docente, que emerge a partir de outras identidades, de outras vivências e identificações biográficas do sujeito.

No decorrer deste trabalho, foi preciso, justamente, fazer uma pesquisa pautada na abordagem autobiográfica para compreender a forma como as professoras da Educação Infantil do município de Naviraí-MS construíram a sua identidade profissional até chegar à docência na Educação Infantil. A metodologia que conduziu a realização dessa pesquisa e a discussão dos resultados são apresentadas nos itens seguintes.

3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, de acordo com a concepção da perspectiva autobiográfica. Os dados para discussão foram obtidos por meio da coleta de narrativas autobiográficas. A coleta desse material se deu a partir de três fases, que ficaram assim distribuídas: na primeira fase, foi elaborado um questionário fechado com cinco questões, que foram entregues para 50 professoras que atuavam em vários Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) do município de Naviraí-MS. Nele, existiam nove creches, incluindo as extensões. Cabe salientar que no referido município não havia docentes do gênero masculino trabalhando na Educação Infantil durante a realização da coleta de dados. Estudos anteriores denunciaram tal realidade.

Fizemos inicialmente um levantamento por meio de visitas a todos os Centros de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Naviraí-MS, para identificar quantos homens trabalhavam nas instituições. Desde o início acreditávamos que teriam poucos professores homens, mas ficamos surpresos com o resultado ao perceber que não havia nenhum homem atuando como docente de crianças. (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 142).

As autoras acrescentam que “Também constatamos que nessas instituições praticamente não existem representantes do gênero masculino adultos atuando em outras funções, como as administrativas, por exemplo” (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 142). Por se tratar de um universo essencialmente feminino, neste estudo será utilizado o termo *professoras* ao se referir às participantes da pesquisa.

Entre os questionários distribuídos, somente 29 foram devolvidos na primeira fase. Para visualizar os dados coletados, foram organizados quadros para possibilitar uma visão de conjunto, mostrando a idade, a formação e o tempo de exercício das profissionais atuantes na Educação Infantil que responderam ao questionário. Cabe explicitar que, para estabelecermos momentos da atuação profissional, marcantes em relação à identidade docente, conforme já consagrado pela literatura da área, recorreremos à classificação de Huberman (2000). Conforme esse autor, os professores vivenciam um ciclo em sua carreira docente, passando por etapas, a saber: Entrada na carreira (1-3 anos de carreira); Fase de estabilização profissional (4-6 anos); fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos); Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (25-35 anos); e Fase de desinvestimento, recuo e preparação para aposentadoria (35-40 anos). Assim, por hipótese, esperávamos relacionar os achados sobre o tempo de atuação das professoras às características apontadas em relação às identificações profissionais em cada etapa, bem como melhor compreender as manifestações de seus relatos sobre sua própria atuação. A marcação de Huberman (2000) poderia trazer pistas importantes sobre a constituição identitária dessas professoras. Eis os resultados dessa etapa:

Quadro 1 - Idades das professoras que responderam ao questionário

Idade	Total de Docentes
Ente 20 e 24 anos	1
Ente 25 e 29 anos	2
Ente 30 e 35 anos	8
Ente 36 e 40 anos	4
Ente 45 e 50 anos	14

Fonte: os próprios autores (2017)

Quadro 2 - Formação profissional

Formação	Total de Docentes
Normal Médio	0
Magistério	0
Normal Superior	6
Pedagogia	21
Outra Formação	2

Fonte: os próprios autores (2017)

Quadro 3 - Tempo de experiência na Educação Infantil

Anos de atuação na Educação Infantil	Total de Docentes
Zero as a três anos	5
Quatro a seis anos	11
Sete a vinte e cinco anos	12
Vinte e cinco a trinta e cinco anos	1
Trinta cinco a quarenta anos	0

Fonte: os próprios autores (2017)

De acordo com os Quadros 1, 2 e 3, podemos observar que a média de idade das professoras era superior a 30 anos, com predominância para 45 a 50 anos idade, todas com formação superior, predominando a Pedagogia. De forma expressiva, as docentes tinham, sobretudo, de 4 a 25 anos de experiência em atuação na Educação Infantil, portanto, atravessavam períodos de estabilização e/ou de questionamentos e de revisão profissional, ao passo que algumas estavam, ainda, ingressando nessa carreira. Somente uma professora estava na fase da serenidade/conservantismo.

Com esses dados preliminares, já na segunda etapa, foi utilizado critério de seleção por tempo de atuação. Foram selecionadas dez participantes. Para que isso ocorresse, foi necessário analisar todos os questionários devolvidos para escolher três

de cada período de atuação e experiência profissional, a partir dos parâmetros de Huberman (2000), com a intenção de obtermos o memorial da sua trajetória de vida profissional na Educação Infantil, que contou com a elaboração de um roteiro, entregue a cada participante. Na terceira fase, relacionada à coleta dos dez roteiros para análise, somente cinco devolveram as narrativas de formação produzidas por elas mesmas. As demais professoras, quando procuradas, alegaram falta de tempo para escrever porque tinham dois períodos de aula: vespertino e matutino.

Ao longo da pesquisa foram encontradas diversas dificuldades, desde a entrega dos questionários devido à demora na devolução, bem como dos textos contento suas narrativas autobiográficas. Sob essa ótica, observamos que muitos professores parecem ter dificuldade quando o assunto é escrever sobre sua trajetória profissional, em relatar sobre a sua própria formação, como é o seu trabalho na escola e o percurso até chegar à Educação Infantil. Dessa forma, faz-se necessário compreender como foram as narrativas (auto)biográficas das participantes da pesquisa, conforme se discute nos itens a seguir.

4 Resultados e discussões

A seguir apresentaremos cinco narrativas autobiográficas escritas por professoras que atuam na Educação Infantil do município de Naviraí. Para preservar suas identidades, receberam os nomes fictícios⁴ de algumas atletas brasileiras que foram destaque no esporte, porque são mulheres que, em tempos diferentes, enfrentaram dificuldades e venceram, como: Marta, Hortência, Paula, Daiane e Ana Mozer. Destaca-se em suas narrativas autobiográficas o que as levaram a optar pela docência. De acordo com Souza (2006), as narrativas apresentam trajetórias e experiências do itinerário escolar, sendo marcadas por aspectos históricos que proporcionam reflexões e análises sobre o ato de narrar e escrever sobre si.

Nesse sentido, a professora Marta, de 49 anos de idade, graduou-se em Pedagogia, com habilitação para o Magistério e Orientadora Educacional e Vocacional, no ano de 1987. Ela relata sobre os motivos que a influenciaram na escolha da profissão docente.

4 As professoras receberam esses nomes, porque uma delas ressalta que ser professora da Educação Infantil é ser uma heroína, remetendo a uma ideia de que o indivíduo tem que ter poderes para ser um profissional, pois cabe ao professor responsabilidades de fazer com que os alunos adquiram conhecimentos e aprendizagens que irão fazer parte da sua história.

Optei por fazer o Magistério como formação do Ensino Médio, pois tinha admiração por alguns dos meus professores e os tomei como exemplo [...] chegada a hora do vestibular, não houve dúvidas, pois na minha geração era comum a escolha pelo magistério e assim, não só eu, mas também a maioria das minhas amigas optou por licenciatura. Eu escolhi pedagogia por entender que me identificava mais com o perfil daqueles profissionais. (MARTA).

Nota-se que o período em que transcorreu a escolha foi na década de 1980 e não havia muitas opções de cursos, sendo que o mais ofertado era o magistério. Historicamente, quando as mulheres começaram a deixar o espaço privado doméstico para se dedicar a alguma carreira profissional, não havia muitas opções e o magistério foi entendido como ideal, pelos seguintes motivos:

A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as 'habilidades' femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPÓLITO, 1997, p. 55, grifo da autora).

Possivelmente, a professora Marta não tinha muitas outras opções de curso superior e tornar-se professora foi considerado interessante, tanto pela influência das amigas e também por ter tido professores que ela admirava. O fato de ter professores como referência é um aspecto importante, visto que as pessoas passam muito tempo de suas vidas em âmbito escolar, na condição de aluno. E em todo esse percurso escolar os discentes não são neutros, pelo contrário, eles assimilam valores, crenças e preconceitos e se identificam com o estilo de alguns professores, passando a admirá-los, como aconteceu com Marta. Assim, é possível afirmar que todo o percurso anterior na condição de aluno exerceu influência no próprio processo de formação profissional. Para Tardif (2012), ao constituir uma profissão é necessário que a pessoa construa sua própria formação e, nesse processo, o educador pode recordar-se de algum docente que fez parte da sua trajetória escolar no período em que ainda era uma criança, podendo assimilar conhecimentos e qualidades desse docente.

O referido autor também reflete sobre as origens históricas aprofundadas na vida e que dificilmente a formação inicial desconfiguraria a suas percepções como futuro professor. Assim, uma parte importante da competência profissional tem

raízes tão arraigadas em sua história de vida, marcada pela passagem de algumas influências tanto familiares como escolares, que o docente poderá mudar a sua tomada de decisão sobre suas concepções como futuro educador.

No caso da professora Hortência, de 40 anos de idade, a escolha pela profissão docente ocorreu tardiamente, devido a fatores da vida pessoal, que estão diretamente relacionados com o contexto histórico e cultural em que ela se encontra inserida. Primeiramente ela fez o curso Normal Médio e afirma que, depois, *me graduei nas Faculdades Integradas de Amambai – FIAMA, em 2012*, argumentando que:

Retornei os estudos depois de muitos anos, porque casei cedo e logo tive filho, me dediquei a minha família, mas faltava algo. Foi difícil retornar aos meus estudos devido ao meu marido ser machista, mas mesmo assim enfrentei as barreiras e voltei para a escola. (HORTÊNCIA).

De acordo com Pinsky (2012), historicamente predominou nas sociedades ocidentais industrializadas a divisão sexual do trabalho, sendo atribuída às mulheres a função de cuidar da casa, do marido e dos filhos, enquanto que os homens deveriam ter uma profissão e assumir o papel de provedores do lar. A decisão feminina de estudar e construir uma carreira profissional nem sempre foi bem aceita pela sociedade, assim como aconteceu com o marido da professora Hortência.

Para muitos, casamento e trabalho são incompatíveis, não só porque o envolvimento profissional prejudica a dedicação à casa e família, mas também porque ‘os homens não gostam de mulheres independentes’. *Emprego* é para as solteiras; *carreira* para as ‘solteironas’. A independência feminina obtida com o trabalho mais bem remunerado cria mulheres ‘duronas’, ‘frias’, ‘incapazes de amar’, ‘casadas com o trabalho.’ (PINSKY, 2012, p. 508, grifos do autor).

É interessante notar que, mesmo no Século XXI, o receio da independência feminina se faz presente e muitas mulheres acabam protelando a decisão de optar por uma carreira profissional. Por outro lado, Azevedo e Arrais (2006, p. 270) salientam que muitas pessoas acreditam que “[...] a maternidade é inata à mulher [...]” ou que “[...] a maternidade é parte inerente ao ciclo evolutivo vital feminino [...]”, o que não significa que é suficiente para a realização feminina. Nesse sentido, Hortência recorda: *tive filho, me dediquei à minha família, mas faltava algo*, evidenciando que para ela apenas a identidade pessoal de mãe e dona de casa não era satisfatória, faltava-lhe a formação pessoal, a escolha de uma profissão e conseqüentemente a construção de sua identidade profissional.

Torna-se evidente que as relações de gênero interferem diretamente na trajetória pessoal e profissional dos professores, conforme argumenta Vianna (2002, p. 88), no sentido de que, embora o estudo sobre o “[...] magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas.”

Devemos salientar que, conforme Scott (1998), gênero é entendido como uma organização social, baseada nas diferenças biológicas sexuais, o qual deve ser compreendido a partir dos diferentes contextos históricos e culturais. Ou seja, ser uma mulher professora do século XXI, é muito diferente de ser uma mulher do século XIX, por exemplo. E ter somente mulheres trabalhando na docência de Educação Infantil também é diferente, implicando diretamente na construção da identidade dos profissionais da educação. “As diferenças entre os sexos indicam diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes e das relações escolares, assim como apontam para os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero da docência” (VIANNA, 2002, p. 81).

Além das professoras Marta e Hortência, outras três mulheres participantes da pesquisa comentam em seus memoriais sobre o seu processo de formação docente. A professora Paula, de 32 anos de idade, descreve que inicialmente tinha somente o magistério e em 2004 terminou o *curso Normal superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*. Ela não explica o motivo da escolha da profissão, assim com a professora Daiane, de 37 anos de idade, que diz apenas: *sou pedagoga, formada pela Faculdade de Naviraí (FINAV), fiz o magistério*. Já a professora Ana Mozer, de 28 anos de idade, descreve que estudou *na faculdade na FINAV – Normal Superior da Educação Infantil, em 2007*, e assim relata sobre a opção pela profissão docente: *o início da minha carreira profissional foi como zeladora; a pedido da diretora sempre que podia auxiliava as professoras, foi quando surgiu a vocação e o gosto pela Educação Infantil*.

É possível perceber, mediante o relato da professora Ana Mozer, que o convívio social anterior foi determinante para a escolha da profissão docente. Nesse caso, tanto a experiência anterior na condição de aluna quanto o trabalho como zeladora realizado no espaço escolar, resultaram em conhecimentos importantes que contribuíram com o seu processo de formação profissional e identificação progressiva com a docência. Nesse sentido, Gonçalves (2002, p. 23) destaca que:

[...] a própria escolha da profissão, o seu processo de formação, a elaboração da identidade profissional, a atuação em uma instituição de ensino etc., são atitudes determinadas pelo convívio social, durante o desenvolvimento da sua história pessoal do educador.

Também Bragança (2011) enfatiza que a identidade apropriada e identifica a formação, além de se colocar como um processo global, constituído ao longo da trajetória de vida, envolvendo uma complexidade de dimensões. As aprendizagens experienciais situam-se na particularidade dessas dimensões e são, pois, as transformações que dão capacidade à vida e que, articuladas, produzem formação.

No caso das professoras Marta e Hortência, evidencia-se que suas identidades foram constituídas ao longo das lembranças, quando o trabalho de suas professoras do ensino básico chamou-lhes a atenção, exercendo influência no processo de escolha da profissão, cujos fatos marcaram suas histórias de vida. Cabe salientar que, segundo Souza (2006, p. 153):

A utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

Assim, compreende-se que, ao longo da formação profissional docente, é constituída a identidade profissional de cada um(a). Ao abordar sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, e mais especificamente sobre a opção em trabalhar como docente de Educação Infantil, as participantes da pesquisa tiveram justificativas diferenciadas, predominando a ideia de que gostam de trabalhar com as crianças da primeira etapa da educação básica.

Eu escolhi Pedagogia por entender que me identificava mais com o perfil daqueles profissionais [...] trabalhar na educação infantil é um aprendizado diário, pois elas, as crianças, têm pureza, não guardam rancor, não se limitam como os adultos e quando se interessam por algo, aprendem, não importando quão difícil seja. Para elas, não existe nada que não possa ser realizado e essa energia brota com simples passeios, uma história, uma provocação e elas nos respondem com toda sua inocência sem a necessidade de grandes acontecimentos, simplesmente, o ato de ensinar e aprender acontece. Essa é a mola que impulsiona minha vontade de continuar assim. Venho fazendo ao longo desses quase 20 anos de carreira. (MARTA).

Observa-se que, para a Professora Marta, trabalhar com as crianças é considerado gratificante porque elas correspondem às suas perspectivas de educadora. No que diz respeito à aprendizagem, a docente ressalta que acontece de forma natural, porque as crianças têm facilidade em aprender, sinalizando que é mais fácil lidar com turmas de Educação Infantil.

A professora Hortência, que teve oportunidade de frequentar a Educação Infantil, na condição de aluna, mais uma vez relata que teve uma professora como referência nessa etapa da educação básica, a qual exerceu influência na sua opção em fazer um curso de formação docente. E durante o período de formação percebeu que se identificava como professora de Educação Infantil.

Tive uma professora que marcou muito a minha Educação Infantil, ela foi a minha inspiração para fazer o curso. Minha formação é Normal Médio e Pedagogia, sim cursei sempre quis fazer estes curso, influenciei primeiro com a minha professora na infância e confirmei quando fiz o curso Normal Médio foi uma experiência e tanto. (HORTÊNCIA).

Ao refletir sobre as influências anteriores vivenciadas na condição de alunos, Lara, Mosquera e Ramos (1998) enfatizam que os professores da infância e adolescência podem ter inspirado a escolha do futuro profissional da educação. Assim, compreende-se que um professor não surge de uma hora para outra, visto que se trata de um processo lento, que envolve escolhas, opções e crenças nas possibilidades individuais.

A professora Hortência também esclarece em seu memorial como interpreta a sua atividade profissional: *Um trabalho muito gratificante ver aqueles sorrisos verdadeiros todos os dias; não me vejo em outra área ou nível escolar que não seja a Educação Infantil.* Para Resende et al. (2014, p. 2), “Ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão. Este processo começa a desenvolver-se antes da formação inicial, prossegue na formação inicial e percorre toda a carreira docente.” Foi exatamente assim que ocorreu com a professora Hortência: teve influências positivas quando era aluna de Educação Infantil, percebeu durante o período de formação inicial que era nessa área que pretendia atuar e no decorrer da carreira profissional construiu sua identidade como educadora de Educação Infantil. E o mais importante é que, em todo esse percurso, embora tivesse recebido influência da professora de infância, a educadora Hortência participou ativamente da sua própria formação e construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência. Conforme destaca Tardif (2012, p. 230):

Um professor profissional não é somente alguém de conhecimentos produzidos por outro, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, de conhecimentos e um saber-fazer provenientes das suas próprias atividades e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Dessa mesma forma, as professoras Paula e Daiane comentam que a opção pela profissão docente está relacionada com influências do passado, ao passo que a preferência por atuar na Educação Infantil deve-se à experiência como professoras nessa primeira etapa da educação escolar.

Trabalhar na educação com Educação Infantil realmente me encanta, identifico com essa área da educação básica, pois estou trabalhando com crianças que apresentam desenvolvimento diariamente. Percebo que também aprendo muito com as crianças. A educação é uma etapa da educação que não penso em deixar, me realizo profissionalmente. (PAULA).

A realização profissional é importante por manter o professor motivado durante o desenvolvimento do seu trabalho. No caso da professora Paula, ela considera que se sente realizada ao acompanhar a evolução das crianças e também aprende com os pequenos, evidenciando que o processo de formação acontece também por meio da prática pedagógica, bem como pela reflexão dessa prática. Nesse sentido, Novóia (1995) sugere que a formação não se constitui por acumulação de cursos, ou técnicas, mas por meio de um trabalho que seja reflexivo e crítico sobre as práticas e (re)construção da identidade pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NOVÓIA, 1995, p. 13).

A professora Ana Moser também afirma se identificar com a docência na Educação Infantil e destaca que a possibilidade de se desenvolver como profissional

é um fator relevante, assim como a identificação com as crianças dessa etapa da educação básica.

Desde o início me identifiquei com a minha trajetória como uma profissional, porque sempre foi esse meu objetivo, porque já estava planejado e também foi o amor que em levou a me identificar com as crianças. E também para que os outros me vissem como uma pessoa capaz de desenvolver, sempre procurando dar o melhor de mim, com muita responsabilidade, como uma heroína para trabalhar na Educação Infantil. (ANA MOSER).

Em suas memórias, Ana Moser também deixa transparecer que, mesmo possuindo a formação, tinha receio de atuar como professora por ser concursada como zeladora da mesma instituição. Ela revela que há muito tempo havia planejado que queria ser professora, justamente por estar em contato diário com as crianças e se identificar com esse tipo de trabalho. Outro fato interessante destacado pela professora refere-se à comparação da profissional docente com uma heroína, remetendo a uma imagem de que toda professora é uma *supermulher*, com poderes para encarar desafios para exercer a profissão. Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) destacam:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que deva a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Desse modo, a idealização de cada um está ligada a sua escolha. No caso da professora Ana Moser havia a perspectiva de mudança há muito tempo. Segundo o Gatti, Barreto e André (2011), o professor deve estar preparado para as eventuais necessidades e demandas que a educação vem modificando para atender as especificidades de cada instituição; portanto, os profissionais devem ser comprometidos com as suas ações para promover o processo educativo.

Sob a perspectiva de que a Pedagogia é um campo amplo de conhecimento e que pode transformar a educação como um todo, fez-se necessário compreender as narrativas escritas pelas professoras para ter uma compreensão sobre como

é a própria Pedagogia. De igual forma, compreender como está constituída a identidade de cada indivíduo, que está ligada à sua formação, conforme fica evidenciado na narrativa de uma das professoras.

O que é evidente é que o curso de Pedagogia se responsabiliza pela formação de um profissional que seja capaz de refletir e agir da melhor forma para a realização de um processo educativo de qualidade. É que o desafio está posto para as faculdades de educação que possuem o importante papel de formação superior de docentes para a Educação Infantil e para as series iniciais do Ensino Fundamental, capazes de atuar para além da sala de aula, mas também em todo o âmbito escolar. (MARTA).

Seguindo o relato da Professora Marta, compreende-se que a formação do (a) professor (a) é necessária, pois dele (a) depende a educação de uma criança, desde o início, ou seja, na Educação Infantil até o nível superior, independente da sua área de atuação. De acordo com Saviani (2009, p. 150), “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.”

Em consonância com os acontecimentos sobre a sua formação, a professora Marta responde que o objetivo da sua formação era lecionar, como fica constatado em sua fala: *quando me formei o objetivo era sim lecionar, colocar em prática o que aprendi*, compreendendo que tudo que aprendeu no período do curso era para ser colocado em prática. Para Nóvoa (1995), a formação é um processo pessoal que as pessoas precisam investir com vistas à construção de conhecimentos na perspectiva de constituir sua identidade pessoal e profissional.

Sendo assim, a partir do relato da professora Hortência, quando ressalta que *sim, cursei e sempre quis fazer este curso, relacionado ao curso de Pedagogia*, nota-se a sua vontade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e o prazer de ter conseguido realizar o desejo.

Nessa perspectiva, a professora Paula tem a mesma defesa de que o curso *me favoreceu amplamente no sentido de aprendizagem e formação profissional*.

Em suas escritas a professora Daiane relata que *estou muito feliz pela escolha que fiz*. Dessa forma, entende-se que nas palavras das professoras antes citadas, referente à escolha da Pedagogia como formação profissional, estão satisfeitas com as suas escolhas e, nesse contexto, nota-se que era um sonho que precisava ser alcançando. Desse modo, Souza (2006, p. 57) afirma que “[...] a formação enquanto processo objetiva ampliar as capacidades de automatização, de iniciativa e de criatividade.”

Já a professora Ana Moser ressalta em sua narrativa que há muito tempo já estava no seu planejamento ser professora. Logo, sua identidade começou a ser constituída no momento que começou a trabalhar como zeladora no âmbito escolar, o que favoreceu na tomada da sua decisão para ser professora.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Desse modo, ao serem motivadas a escrever sobre suas histórias, elas foram instigadas a (de)marcar e a (re)visitar as suas próprias identidades profissionais, haja vista que suas escritas começaram a trazer à tona reflexões sobre como são os momentos que estão dentro da sala de aula, como são deflagradas suas práticas de trabalho e como significam a experiência docente ao longo do tempo. Nos relatos pode se observar resgates de acontecimentos que fizeram parte de um passado não tão distante das suas realidades e que muitas vezes podem ser vivenciadas ao longo do tempo, escrevendo sobre si e a sua formação, como narradores da sua própria história.

5 Considerações finais

A intenção da temática do trabalho foi discutir sobre questões relacionadas à identidade do professor (a) e da profissão, que por meio dos relatos autobiográficos escreveram sobre sua trajetória profissional e social. Os relatos foram analisados mediante teóricos que integram o método autobiográfico sobre histórias de vida no contexto da identidade profissional.

Nesse sentido, a proposta da pesquisa foi investigar sobre a identidade e a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, como esses profissionais vivenciam/constroem a identidade profissional e concebem o curso de Pedagogia. Assim, foi notado que todos os docentes têm formação superior, observando-se um avanço na Educação, com mais oferta de cursos de formação docente e universidades mais acessíveis. Desse modo, as escolas precisam preparar-se para atender a demanda do público-alvo.

Foi constatado que todas as profissionais desconhecem como é sua identidade, pois, ao coletar os dados para a análise, observou-se que muitas têm dificuldade de responder sobre si mesmo. Entretanto, a identidade se constrói desde o momento

que o indivíduo procura um meio de adquirir formação, independente da área de sua escolha.

Portanto, a necessidade de muitos em reconhecer a sua própria identidade é um campo muito amplo a se pesquisar. Os relatos de vida das professoras e os estudos realizados contribuíram para entender como se constrói todo o processo da identidade profissional, considerando que essa construção está relacionada à sua vida e formação.

Em relação às ideias propostas sobre a identidade do indivíduo, pode-se dizer que ele é autor e ator dessa reconstrução que faz parte da sua vivência, no seu cotidiano, no qual todas as pessoas fazem parte. O indivíduo não pode parar, devendo estar constantemente interessado em adquirir mais conhecimentos para enriquecer a sua formação e renovar essa identidade para ir em busca de novas aprendizagens. A cada momento da existência, seja no campo educacional ou pessoal, os indivíduos vão reconstruindo suas identidades de acordo com as vivências, embora muitas pessoas (os) desconheçam o valor que tem essa construção.

Nesse sentido, as professoras em questão observam que existe uma potencialidade de transformação. Ao definirem como foi o seu processo de formação, construíram sua identidade profissional ao longo das suas vidas, mas em situações diferentes. Todas atingiram o seu processo de formação inicial, mas suas identidades estão sendo constituídas, pois a cada ciclo da vida e profissão surge uma nova identidade. Acreditamos que as memórias que foram escritas sobre si e sobre a prática docente propõem uma nova perspectiva, uma nova visão para as professoras, como narradoras e leitoras das suas próprias escritas. Assim, este trabalho foi apenas um ponto de partida, pois é um campo muito amplo a ser pesquisado, que lança perspectivas futuras de se aprofundar os estudos no campo da autobiografia.

Referências

AZEVEDO, K. R.; ARRAIS, A. R. O mito da mãe exclusiva e seu impacto na depressão pós-parto. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 269-276, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas dos docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, J. P. **Saberes docentes em construção**: a relação entre os saberes culturais, científicos e da experiência. 2002, 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 134-153, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/440>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARA, A. T.; MOSQUERA, J. J. M.; RAMOS, M. G. A formação dos professores: da gênese à incompletude. **Educação**, Porto Alegre, n. 34, p. 23-32, abr. 1998.

LOPES. L. da S.; LIMA M. da G. S. B. **Método autobiográfico, histórias de vida e reflexividade na formação de professores**: narrativas de professores aposentados. 2009 Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/15_Lourival%20da%20Silva%20Lopes%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Soares%20Barbosa%20Lim.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, C. B. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

RESENDE, R. et al. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In: QUEIRÓS, P.; BATISTA, P.; ROLIM, R. (Org.). **Formação inicial de professores**: reflexão e investigação da prática profissional. Porto, Portugal: Editora FADEUP, 2014. p. 145-164.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/.article/.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_contar_e_trocar_experiencias_reflexoes_teorico_metodologicas_sobre_hist.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério Formação e trabalho Pedagógico).

VIANNA, C. P. O sexo da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 18, 2001, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Recebimento em: 09/12/2014.

Aceite em: 05/10/2015.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 65-108

jan./abr. 2018

Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida

The school climate assessment by students and teachers: construction and validation of measuring instruments

Adriano MORO¹

Alessandra de MORAIS²

Telma Pileggi VINHA³

Luciene Regina Paulino TOGNETTA⁴

Resumo

O presente estudo objetivou a construção e análise de evidências de validação de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar, na perspectiva de alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Após revisão de pesquisas nacionais e internacionais que investigavam o clima escolar, foram elaboradas uma matriz de referência e itens avaliativos adequados às escolas brasileiras. Feita a análise de conteúdo por especialistas, foram aplicados em uma amostra de 797 alunos e 243 professores de escolas públicas e particulares. Para validação de construto, foi utilizado o modelo teórico Reflexivo, em que, no procedimento de Análise Fatorial Confirmatória, foram obtidas cargas fatoriais significantes, nos diferentes instrumentos.

Palavras-chave: Avaliação do Clima Escolar. Construção e Validação de Instrumentos. Realidade Escolar Brasileira.

Abstract

This study aimed to construct and evidence analysis measuring instruments validation to assess school climate from the perspective of students and teachers from the final years of elementary school. After review of national and international research investigating the school climate they were prepared a reference matrix and appropriate evaluative items to Brazilian schools. After the content analysis by experts were applied to a sample of 797 students and 243 teachers from public and private schools. To construct validation, we used the theoretical model Reflective, where, in the Confirmatory Factor Analysis procedure, significant factor loadings were obtained in the different instruments.

Keywords: School Climate Assessment. Construction and Validation of Instruments. Brazilian School Reality.

1 Mestre em Educação. Assistente de pesquisas e avaliações educacionais da Fundação Carlos Chagas/ SP. End.: Rua Bartolomeo Bom, 300 – Apto 93 B – Jardim Dracena, São Paulo/ SP. CEP: 05528-200. Tel.: (11) 98685-1520. Email: <moroadriano@uol.com.br>.

2 Doutora em Educação. Professora assistente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. End.: Rua Santa Helena, n. 909, casa E85. Jardim Alvorada. Marília/ SP. Brasil. CEP: 17513-322. Tel.: (14) 99810-1227. Email: <alemorais.shimizu@gmail.com>.

3 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas/ SP. End.: Estrada da Rhodia 15.300, Casa 54- Vila Hollandia. Campinas/ SP. Brasil. CEP: 13085-905. Tel.: (19) 99601-8498. Email: <telmavinha@uol.com.br>.

4 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara/ SP. End.: Rua Limeira, nº 11 – Casa 36 – Jardim São José. Americana/ SP. Brasil. CEP: 13467-050. Tel.: (19) 99783-8211. Email: <lrpaulino@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 67-90	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

O conceito do clima escolar é complexo e, como não dizer: polissêmico. Após décadas de estudos, não há um consenso entre os pesquisadores dos diferentes países que estudam o tema. É possível encontrar termos como *ethos*, atmosfera, ideologia, comunidade, personalidade, ou meio social de uma escola. A abrangência dos estudos vai desde as análises sobre como os sujeitos se sentem na instituição, como percebem as relações entre os atores escolares, a aspectos ligados às experiências educacionais nos diferentes espaços da escola, infraestrutura física e organização.

É um objeto de estudo desafiante e de fundamental importância para a qualidade da educação. Na medida em que as atividades escolares contemplam relações e interações entre os atores educativos – professores, gestores, funcionários e alunos – cada qual com seus valores, emoções, crenças, necessidades, conhecimentos e experiências prévias, deparamo-nos com um ambiente, uma atmosfera, que pode ser chamada de clima.

No que concerne à escola, ainda que identificada uma multiplicidade de conceitos, a literatura nos aponta uma ideia comum que o compreende como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005). Compreendemos o clima escolar como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida, no processo de ensino e na aprendizagem⁵.

5 Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) - UNICAMP/ UNESP; e por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil que integraram uma equipe que desenvolveu o estudo *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, que teve como objetivo construir, testar e validar três instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ano em diante, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse estudo foi coordenado por Telma Pileggi Vinha (FE- UNICAMP), Alessandra de Moraes, (Fac. de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília-SP) e Me. Adriano Moro (FE – UNICAMP e Fundação Carlos Chagas) Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) e Fundação Lemann.

De maneira sucinta, podemos dizer que um clima escolar positivo revela bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino/aprendizagem, senso de justiça na aplicação das sanções (a elaboração das regras é partilhada com todos os envolvidos no ambiente escolar), as pessoas se sentem seguras e pertencentes àquele ambiente educacional (acolhidas e envolvidas). Nesse sentido, os estudos e pesquisas desenvolvidos nessa temática têm demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa atmosfera traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos. Assim, estudos apontam a relação de um clima escolar positivo com o bom desempenho acadêmico e diminuição da violência (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; GOMES, 2005; JANOSZ, 1998; THIÉBAUD, 2005).

O clima escolar é resultante da articulação de múltiplas dimensões, que compreendem elementos estruturais, ambientais, organizacionais, linguísticos, sociais e emocionais. (FREIBERG, 1998). De acordo com Cohen et al. (2009), pesquisadores têm se debruçado na busca de delinear como o clima escolar pode estar associado à melhoria dos relacionamentos no interior da instituição. Segundo Thiébaud (2005, p. 1, tradução nossa), “[...] o clima de uma escola corresponde à atmosfera que reina nas relações sociais e nos valores, atitudes e sentimentos compartilhados pelos atores nos estabelecimentos escolares.” Desse modo, o clima escolar refere-se à qualidade de vida e das comunicações percebidas pelos sujeitos de uma instituição de ensino. Diz respeito às percepções que os indivíduos da instituição têm com respeito ao tratamento dispensado a eles e dos papéis exercidos na relação com os outros. Na revisão da literatura realizada pelo autor, ele expõe resultados de diversos estudos, destacando a sensibilidade dos alunos quanto ao clima da escola, influenciando, dessa maneira, o seu comportamento. O autor pondera que clima escolar pode estar associado com o nível de eficácia de uma instituição, sobretudo, com o grau de incivildades, violência e estresse vivenciados.

Dessa forma, além de percebido, o clima da organização da escola é experimentado pelos membros da instituição e, nesse sentido, influencia seu comportamento. Os sujeitos e as relações estabelecidas entre si são responsáveis pela construção de uma escola. São os atores que determinam a organização, e ela, o reflexo de suas ações. Os professores, como atores implicados no contexto educativo, contribuem como agentes de mudança, seja no desenvolvimento das ações pedagógicas, na condução das atividades em sala de aula, assim como na transformação da escola, exercendo um papel fundamental na organização escolar (GAZIEL, 1987).

Por conseguinte, visando à melhoria da qualidade de vida escolar, das relações com o ensino e aprendizagem, das relações humanas que ocorrem no espaço

institucional – seja na escola como um todo, seja na sala de aula, o clima deve ser considerado como ponto central no planejamento da escola, em vista dessa qualidade. É, portanto, essencial a implantação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. E, nesse sentido, de acordo com Áquila et al. (2009), precisa haver uma gestão inovadora, comprometida com a possibilidade de mudanças, a valorização dos atores escolares (alunos, pais, professores e gestores), o exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo e a participação da família e da comunidade nas ações da instituição, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do sentido de pertencimento.

Os instrumentos de medida e as dimensões do clima

As escolas podem avaliar o clima escolar de várias maneiras: por exemplo, grupos focais, métodos de observação, entrevistas, círculos de estudo, pesquisa-ação participativa e enquetes com estudantes, funcionários e familiares.

Todavia, o clima escolar é melhor avaliado com investigações desenvolvidas com rigor metodológico, que, além de possibilitar o reconhecimento da voz dos atores da comunidade escolar (alunos, professores, gestores), examina todas as dimensões que dizem respeito às relações sociais, ao processo de ensino e aprendizagem e às experiências dos educadores e alunos na escola (COHEN et al., 2009).

O clima escolar é constituído por diferentes dimensões (social, organizacional, pedagógica, disciplinar), visto que não existe um único fator que, por si só, possa definir o clima da escola e a sua influência na aprendizagem dos alunos. Por essa razão, faz-se necessário estudá-las para que possamos compreendê-lo. É por meio dos estudos dessas distintas dimensões que poderemos viabilizar uma avaliação diagnóstica da organização educacional e, desse modo, compor informações essenciais para as tomadas de decisão, no que tange a uma educação de qualidade.

As dimensões consideradas no estudo do clima se modificam conforme os objetivos dos estudos. Isto é, existem diferentes estudos, que se centralizam em aspectos parcelares da vida das organizações, tais como: o clima social, em que são abordadas questões referentes às interações entre os atores educativos; o clima acadêmico, incluindo aqui o estudo das atitudes, valores e expectativas dos indivíduos da instituição sobre a educação; e o clima organizacional, em que são estudados aspectos relativos às interações entre a administração e os professores (CARVALHO, 1992).

Freiberg (1998) destaca a complexidade dos múltiplos fatores que se articulam na formação do clima escolar. Ainda que se enfatize uma ou outra dimensão, a fim de aprofundar os olhares numa dada situação, nenhum fator isolado determina

o clima de uma instituição escolar. A influência mútua de fatores da instituição como um todo e/ou das salas de aula pode contribuir com o processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

De acordo com Janosz (1998), a análise do clima escolar deve ser realizada levando-se em conta os cinco ângulos inter-relacionados entre si, permitindo, assim, que possamos compreender um aspecto específico do clima. Tais ângulos instituem os subclimas do clima escolar: *clima relacional*, *clima educativo*, *clima de segurança*, *clima de justiça* e *clima de pertença*. É, portanto, na inter-relação dos diferentes climas ou dimensões que poderemos identificar o clima de uma instituição escolar.

Nesse sentido, as investigações sobre o clima escolar podem trazer contribuições no sentido de analisar padrões de interações sociais presentes no contexto educacional que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa (BRITO; COSTA, 2010). Contudo, apesar da relevância desse conhecimento, ainda não encontramos, no Brasil, instrumentos validados e adaptados à realidade das escolas brasileiras capazes de mensurar o clima escolar e, conseqüentemente, a partir de um diagnóstico mais preciso, possibilitem conhecer o que vai bem em uma escola e o que precisa ser melhorado, para o planejamento de propostas de intervenção mais eficazes.

Tendo em vista que esse tema é pouco pesquisado no Brasil, notadamente no que concerne à escassez de instrumentos validados e adaptados à realidade de nossas escolas, este estudo tem como objetivo a construção e análise de evidências de validação de dois instrumentos sobre clima escolar.

Procedimentos Metodológicos

Considerando-se o intuito de elaborar e testar instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ao 9º ano e docentes do Ensino Fundamental, o estudo percorreu os seguintes passos: pesquisa na literatura nacional e internacional para a elaboração do construto, da matriz de referência e dos itens que compuseram os instrumentos de medida; análise teórica dos itens dos instrumentos, feita por juízes especialistas na área; aplicação-piloto; testagem empírica e averiguação da validade de construto e de conteúdo. Tais etapas e respectivos resultados serão relatados a seguir.

Os participantes da aplicação-piloto foram 80 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas (pública e particular) e 92 professores, sendo 39 de duas escolas públicas e 53 de três instituições particulares. A testagem empírica contou com 797 alunos do 7º ao 9º ano e 243 professores de escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental (EF), do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (número do CAAE: 32973114.2.0000.5404). Para a coleta dos dados, os procedimentos éticos necessários foram atendidos, em que as instituições autorizaram formalmente a realização da pesquisa e os professores participantes e responsáveis legais dos estudantes a consentiram por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso dos próprios alunos, foi apresentado também o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos foram aplicados pelos pesquisadores, nas escolas, sendo que os alunos os responderam em sala de aula.

O processo de construção dos instrumentos para avaliar o clima escolar e a aplicação para a testagem empírica

O processo de validação dos instrumentos de medida se efetiva a partir de propriedades psicométricas, dentre as quais destacamos a validade do teste. De acordo com Urbina (2007), a validade refere-se a um parâmetro de medida que ratifica a qualidade de um teste em mensurar aquilo que se propõe medir. Nessa perspectiva, a autora pontua que a validade depende, necessariamente, das evidências que se podem reunir no sentido de confirmar possíveis inferências por meio dos resultados dos testes. Assim, as evidências de validade podem ser aferidas por meio da Análise Fatorial e Consistência Interna (Validade de Constructo) e Análise de Juízes (Validade de Conteúdo).

Nesses termos, chamamos a atenção às exigências dos processos avaliativos, quanto à qualidade psicométrica na construção dos instrumentos, para que, nesse sentido, possamos apresentar características que justifiquem a confiabilidade dos escores por eles produzidos (ANASTASI; URBINA, 2000; NORONHA; VENDRAMINI, 2003; PASQUALI, 2010), como estabelece a Associação Psicológica Americana (APA), a fim de que atentemos para as especificações que garantam o reconhecimento e a credibilidade por parte da comunidade científica.

Diferentes técnicas têm sido utilizadas para aferir a validade de construto de um instrumento, dentre as quais destacamos o trabalho com a análise de representação comportamental do construto, as análises por hipóteses e a curva de informação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (PASQUALI, 2003). Vale ressaltar que, com relação aos métodos propostos para esta investigação, no sentido de viabilizar a validade do construto, optamos por trabalhar com a análise da representação do construto pelo teste aplicado sob a ótica da

consistência interna e análise fatorial. Para tanto, admitimos o pressuposto teórico do modelo Reflexivo em relação ao constructo do clima escolar. Tal modelo estabelece que os comportamentos observados são reflexos de um traço latente, isto é, o clima escolar promove as percepções dos atores escolares quanto às especificidades da escola, representadas nos itens avaliativos que compõem os instrumentos de medida, e essas percepções, por sua vez, podem incidir sobre a qualidade do clima escolar (HAIR et al., 2009).

Pasquali (2001), de forma objetiva e direta, apresenta-nos três níveis ou passos fundamentais para a construção do instrumento: os procedimentos teóricos atinentes ao construto, a coleta empírica da informação e as análises estatísticas das informações coletadas. Tais procedimentos, devidamente empregados e acompanhados, vão permitir as evidências de validade e de confiabilidade de um instrumento de medida. É oportuno assinalar, contudo, que a qualidade do referido instrumento depende, essencialmente, das propriedades dos itens elaborados (ANASTASI; URBINA, 2000).

O processo de construção de um instrumento de medida requer criterioso rigor e sistematização. É comum que, nesse processo, o pesquisador inicie elaborando um conjunto de itens, muitas vezes maior do que se espera na versão final do teste. Tendo finalizado o instrumento, a seleção dos melhores itens de um conjunto é efetivada, primeiramente a partir da Análise Teórica dos Itens (PASQUALI, 2003). O autor aponta para a necessidade de atentarmos para a Análise dos Juízes, isto é, uma análise realizada por peritos na área do construto, no sentido de ajuizar se os itens estão se referindo ao que se pretende medir. Messick (1980) considera que, na medida em que se verificam evidências baseadas em conteúdo, pondera-se a interpretação para validação de um construto. Dessa maneira, a validade de construto tem por finalidade dar suporte aos significados atribuídos aos escores, caracterizando, assim, um conjunto organizado de evidências as quais revelam amostras consistentes de resposta.

Para a construção dos questionários objeto desta investigação, foram efetuadas consultas em bancos de dados nacionais e internacionais, buscando estudos que abordassem o clima escolar, assim como instrumentos utilizados para avaliá-lo. A partir da revisão da literatura na área e da análise de vários instrumentos de diversos países (CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE SURVEY – CSCS, 2013; COHEN, 2010; COMENIUS, 2006; DÍAZ-AGUADO JALÓN; MARTÍNEZ; MARTÍN, 2010; FREIBERG, 2005; NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER, 2014; PERKINS, 2006, 2007; WORKBOOK FOR IMPROVING SCHOOL CLIMATE, 2011, dentre

outros), construímos⁶ questionários direcionados aos alunos e professores. Inicialmente, foi elaborada uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, concebidas como constituintes do Clima Escolar, a saber: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 4); a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (Dimensão 6); e as situações de intimidação entre alunos (Dimensão 7) – para alunos e professores; além das relações com o trabalho (Dimensão 3); e a gestão e a participação (Dimensão 8) – para professores.

A elaboração dos itens que compuseram os instrumentos de medida foi baseada na referida matriz, de modo que os questionários foram compostos por seções contendo itens, em formato de escala *likert* de quatro pontos, para medir e avaliar as percepções dos sujeitos a respeito dessas dimensões. As sequências de alternativas partiram de posições crescentes na ordem de importância, por exemplo: *não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito*. Dependendo do enunciado do item, as alternativas adequavam-se ao comando, por exemplo: *nunca; algumas vezes; muitas vezes; sempre*. No final de cada instrumento de medida, foram apresentadas também questões para a coleta de informações sobre o perfil dos participantes.

Retomando os conceitos da Psicometria, sobretudo no que diz respeito à validade, Nunes e Primi (2010) apontam as evidências baseadas no conteúdo, com base no levantamento de dados sobre a representatividade dos itens do instrumento de medida. Nesse sentido, para atender a tal fim, os instrumentos foram, então, submetidos à apreciação de especialistas na área das relações interpessoais na escola que não conheciam os itens, aperfeiçoando-os após tais análises. Esse procedimento, de acordo com Pasquali (2003), remete à análise do conteúdo do instrumento, na medida em que os juízes apontarão se o conjunto de itens que compõem os questionários constitui uma representação adequada do traço latente (Clima Escolar). Em seguida, para análise semântica, foi feito um estudo-piloto com 80 estudantes do 6º ao 9º ano e 92 professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, depois do que os questionários foram novamente aperfeiçoados e revistos, adequando-se alguns termos de difícil compreensão indicados pelos sujeitos, ajustando as comandas de questões, identificando os itens exclusivos de cada instrumento e os de relação (itens comuns aos três instrumentos), e, por fim, procedendo à adequação do conjunto de itens à matriz de referência. Após tais

6 GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP.

procedimentos, quanto ao número de itens para avaliação do clima escolar, os instrumentos apresentaram a seguinte estrutura:

Tabela 1 – Estrutura dos instrumentos antes da testagem empírica

Alunos			Professores		
Itens de relação	79	46%	Itens de relação	154	64%
Itens exclusivos	92	54%	Itens exclusivos	87	36%
Total de itens	171	100%	Total de itens	241	100%

Fonte: Elaboração dos autores

Na sequência, realizou-se a testagem empírica dos instrumentos, procedendo-se à respectiva aplicação em alunos (do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental) e professores de escolas públicas e privadas do município de Campinas e da região metropolitana, totalizando 1.040 participantes, sendo 797 alunos e 243 professores.

Resultados

Testagem empírica dos instrumentos e primeiras evidências de validade de construto

A partir dos dados coletados, na amostra supracitada, decorrente da testagem empírica, realizamos as análises estatísticas, identificando as percepções dos dois grupos (alunos e professores) sobre cada dimensão do clima escolar e de seus respectivos itens, e procedemos à devolutiva para as escolas participantes, as quais, juntamente com os pesquisadores, analisaram e debateram os resultados encontrados. Dessa forma, nesse momento, foi possível realizar a correspondência entre aquilo que os instrumentos mensuravam com o que os atores escolares percebiam e vivenciavam, em suas escolas. Tal procedimento foi de extrema importância, na medida em que, em concomitância com a análise dos dados estatísticos e por meio de sua confirmação, possibilitou a definição das diferentes escolas participantes como grupos-critério, de natureza externa (PASQUALI, 2013). Nesse processo, foi possível coletar informações relevantes sobre as realidades cotidianas partilhadas e experimentadas em cada uma dessas instituições, as quais apresentaram consideráveis diferenças entre si, no concernente àqueles aspectos de abrangência dos instrumentos, ou seja, às dimensões do clima escolar avaliadas, permitindo-se, assim, constatar o poder de discriminação dos itens dos dois instrumentos empregados.

Em continuidade, com base nas análises descritivas dos dados coletados, de acordo com as variáveis em estudo, elaboramos tabelas de frequência das variáveis categóricas (itens de clima escolar), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas dos dados numéricos (escores dos itens), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis. Na tabulação dos dados, retomamos as análises descritivas de cada item e sua distribuição de frequência, ou comumente chamadas de histograma gráfico da ocorrência dos escores. Tratava-se de verificar, mediante os dados dos respondentes, as distribuições de assimetria⁷ e curtose⁸, ou seja, o quanto os escores estão fora de uma distribuição normal⁹, e analisar a adequação e justificação de se manter o item no teste. Nesse momento, teve-se também como parâmetro de comparação o poder discriminativo de cada item baseado nas escolas grupos-critério. Com essas análises, identificamos os itens que precisariam de uma leitura mais aprofundada, para o exame de possíveis problemas com enunciado, alternativas e sentido. Fundamentadas na releitura e análise de cada item, foram promovidas adequações na linguagem do enunciado e alternativas de respostas de alguns deles. Além disso, houve itens que foram excluídos, procurando-se reduzir os instrumentos, de modo a selecionar e priorizar aqueles itens que seriam mais eficientes, adequados e representativos das diferentes dimensões elencadas na matriz de referência, constituinte do clima escolar.

Prosseguimos, então, com a averiguação das primeiras evidências de validade de construto dos instrumentos, tendo-se como material de investigação os dados referentes aos itens que não foram excluídos após a análise preliminar descrita acima. Segundo Pasquali (2013), diferentes técnicas podem ser utilizadas para esse propósito; no caso deste estudo, optamos por trabalhar com a análise da representação do

7 O termo em inglês *skewness* (*Sk*) diz respeito à falta de simetria. Diferente de uma curva normal, com distribuição, perfeitamente simétrica. Se, na representação gráfica da distribuição dos escores, a maior parte dos valores estiver na extremidade superior da escala, a cauda mais longa se estende na direção da extremidade inferior, a distribuição é *negativamente* assimétrica. Por outro lado, se a maior parte dos valores estiver na parte inferior e a cauda mais longa se estender na direção do alto da escala, a distribuição será *positivamente* assimétrica. Se uma distribuição é negativamente assimétrica, isso significa que a maioria das pessoas obteve escores altos; se for positivamente assimétrica, significa que a maior parte das pessoas teve escores baixos (URBINA, 2007).

8 Curtose deriva da palavra grega para *convexidade* e remete ao aspecto achatado ou pontiagudo de uma distribuição dos escores. A curtose está diretamente relacionada à quantidade de dispersão de uma distribuição (URBINA, 2007).

9 Em um mundo ideal, os dados dos escores estariam distribuídos simetricamente em volta do centro de todos os escores. Assim, ao traçarmos uma linha vertical pelo centro da distribuição, ela deveria ser a mesma para ambos os lados. É caracterizado por uma curva em formato de sino. Sugere que a maioria dos escores está em torno do centro da distribuição. Tal distribuição pode se desviar de uma *norma*, por falta de simetria (assimetria) e achatamento (curtose) (FIELD 2009).

construto pelo teste aplicado sob a ótica da consistência interna e da análise fatorial.

A consistência interna de um instrumento de medida avalia, para ocasiões diferentes de aplicação, o quanto os escores dos respondentes se mantêm inalterados, sugerindo o quanto os resultados do teste se aproximam do escore verdadeiro, em relação ao traço latente investigado. Anastasi e Urbina (2000) referem que a consistência interna leva em conta o escore total do próprio teste e a avaliação de cada item do instrumento, tendo como critério o escore total. Ou seja, compreende a correlação de escores de subtestes com o escore total. Tais correlações dizem respeito às evidências de consistência interna do instrumento inteiro. É oportuno enfatizar que diferentes são as maneiras de se estimar a consistência interna; neste estudo, optamos por trabalhar com o alfa de Cronbach, extraíndo-o com relação a cada dimensão que compõe os instrumentos (PASQUALI, 2001).

Assim, a consistência interna dos instrumentos de clima escolar para alunos e professores foi estimada empregando-se o coeficiente alfa de *Cronbach*. Na Tabela 2, são apresentados os valores de alfa alcançados:

Tabela 2 – Análise de consistência interna das dimensões do clima escolar

Dimensões	Alunos	Professores
	Coeficiente α número de itens	Coeficiente α número de itens
1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	0.72 (17 itens)	0.83 (33 itens)
2 - As relações sociais e os conflitos na escola	0.80 (23 itens)	0.83 (26 itens)
3 - As relações com o trabalho	Dimensão não avaliada	0.86 (14 itens)
4 - As regras, as sanções e a segurança na escola	0.75 (34 itens)	0.71 (22 itens)
5 - A família, a escola e a comunidade	0.66 (07 itens)	0.81 (12 itens)
6 - A infraestrutura e a rede física da escola	0.84 (08 itens)	0.71 (6 itens)
7 - As situações de intimidação entre alunos	0.76 (13 itens)	Dimensão não avaliada
8 - A gestão e a participação	Dimensão não avaliada	0.84 (11 itens)

Fonte: Elaboração dos autores

Levando-se em conta que o valor aceitável do coeficiente alfa é de 0,70 e que os valores preferidos são entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003), verificamos, a partir dos processamentos realizados, que, na amostra de alunos e professores, em todas

as dimensões, foi alcançado um coeficiente satisfatório de consistência interna, com exceção do obtido na dimensão 5, na amostra de alunos, apesar dele ter ficado próximo ao valor aceitável. Além disso, segundo Hair et al. (2009, p. 592), considera-se que, para qualquer estimativa de confiabilidade, 0,7 seja um bom valor, entretanto, de 0,6 a 0,7 podem ser aceitos, se outros indicadores de validade de construto de um modelo também sejam adequados. De modo geral, os resultados apontam para a adequada consistência interna dos instrumentos.

A fim de testar a hipótese da composição fatorial teórica dos questionários de clima escolar, usamos o modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*), e os testes de Wald e de Lagrange para revisão da estrutura fatorial. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$.

De acordo com Hair et al. (2009), a Análise Fatorial Confirmatória é um procedimento que permite testar o quão bem as variáveis medidas representam um número menor de construtos, enquanto a Análise Fatorial Exploratória oferece ao pesquisador quantos fatores são necessários para uma melhor representação dos dados, e a característica de que os fatores derivam de resultados estatísticos. Na Análise Fatorial Confirmatória, o pesquisador deve especificar previamente o número de fatores que existem dentro de um conjunto de variáveis e sobre qual fator cada variável irá carregar, antes que os resultados sejam processados.

O procedimento dessa análise é baseado no modelo composto de parâmetros fixos (cargas fatoriais iguais a zero) e parâmetros livres a serem estimados (cargas fatoriais diferentes de zero), e são calculadas estatísticas para testar a adequação do ajuste do modelo aos dados da amostra (*goodness of fit statistics*). Para analisar a qualidade do ajuste dos dados aos fatores propostos, também foram feitos testes de significância para as cargas fatoriais (valores de $t > 1,96$ indicam que o item tem uma carga significativa dentro do fator). E, para propor modificações nos fatores, através da exclusão de alguns itens de determinados fatores, foi utilizado o teste de Wald, o qual verifica o quanto a retirada de determinado item influencia na redução da estatística qui-quadrado do modelo. Caso essa mudança não seja significativa, a retirada do item pode ser efetuada. Outro teste realizado foi o do multiplicador de Lagrange, que define a necessidade de realocação de um item para outro fator, a fim de melhorar a correlação entre os itens dentro do mesmo fator. Semelhantemente ao teste de Wald, ele mostra o quanto haverá de modificação na estatística qui-quadrado, ao se realocar esse item ao novo fator.

Na testagem da hipótese da composição fatorial do instrumento de clima escolar dos alunos em sete fatores observou-se que alguns critérios de adequação de ajuste obtiveram valor de aceitação do modelo teórico proposto, após a exclusão e realocação de alguns itens, e, no que se refere à estimação das cargas dos fatores, constatou-se que a maior parte dos itens apresentou carga significativa no respectivo fator (Tabela 3).

Tabela 3 - Estimativa das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória do instrumento de clima escolar voltada aos alunos

Fator 1 Item	Carga	Valor de t	Fator 2 Item	Carga	Valor de t	Fator 3 Item	Carga	Valor de t	Fator 4 Item	Carga	Valor de t
P1	0,35	3.35*	P2I	0,44	6.70*	P22I	1,01	1.96*	P5	0,46	5.75*
P8	0,46	6.12*	P27	0,36	4.66*				P44	0,61	5.77*
P10	0,35	4.86*	P28	0,50	6.62*				P46I	0,45	6.71*
P7	0,52	6.46*	P29	0,37	4.85*				P83	0,48	5.92*
P9	0,29	4.09*	P30I	-0,36	-5.21*				P84	0,57	6.33*
P14I	0,32	3.97*	P31	0,51	6.73*				P85	0,65	8.55*
P15I	0,20	2.54*	P32I	0,23	2.73*				P86	0,67	7.77*
P16I	0,17	2.66*	P33	0,65	7.88*				P87	0,76	8.30*
P18	0,48	4.21*	P34	0,50	6.33*				P88	0,49	6.13*
P20	0,45	4.64*	P37	0,41	4.70*				P90I	0,37	3.52*
P24	0,35	3.77*	P38I	0,41	4.07*				P91I	0,41	3.64*
P25	0,44	5.41*	P39I	0,29	3.28*				P92I	0,42	3.55*
P26I	0,29	3.37*	P40	0,54	6.48*				P95I	0,23	2.29*
P45	0,60	5.77*	P41	0,50	6.09*				P108	0,67	7.14*
P67	0,40	5.23*	P42	0,27	3.77*				P111I	0,30	4.21*
P70	0,49	7.10*	P43	0,61	6.04*				P114I	-0,48	-6.11*
			P47I	0,43	5.93*				P149I	0,35	4.62*
			P49I	0,41	5.32*				P152I	-0,31	-4.43*
			P50I	0,42	4.75*				P154I	-0,20	-2.41*
			P51I	0,49	5.33*				P48I	0,24	3.17*
			P54I	0,19	2.23*				P99I	0,23	2.80*
			P89	0,60	7.39*				P101I	0,29	3.14*
									P160I	-0,22	-2.83*
									P163	0,46	6.25*
									P164I	-0,38	-5.17*

* Valores significativos das cargas padronizadas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Tabela 3 (cont.) - Estimativa das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória do instrumento de clima escolar voltada aos alunos

Fator 5 Item	Carga	Valor de t	Fator 6 Item	Carga	Valor de t	Fator 7 Item	Carga	Valor de t
P59	0,34	4.40*	P63	0,69	8.02*	P94I	0,36	4.17*
P62	0,34	5.05*	P64	0,64	8.40*	P126I	0,68	6.14*
P75	0,67	8.04*	P66	0,68	8.70*	P127I	0,81	6.72*
P76	0,34	4.42*	P68	0,68	8.51*	P128I	0,82	6.85*
P78	0,52	7.12*	P69	0,62	9.01*	P129I	0,71	5.44*
P77	0,39	5.20*	P71	0,57	7.27*	P130I	0,69	5.46*
P81	0,40	5.52*	P73	0,61	7.89*	P131I	0,74	6.69*
			P74	0,68	8.65*	P132I	0,48	5.20*
						P133I	0,23	4.46*
						P150I		3.27*

* Valores significativos das cargas padronizadas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Na testagem da hipótese da composição fatorial do instrumento de clima escolar direcionada aos professores em oito fatores, verificou-se, também, que alguns critérios de adequação de ajuste obtiveram valor de aceitação do modelo teórico proposto, após a exclusão e realocação de alguns itens. Pela estimação das cargas dos fatores, observou-se que vários itens apresentaram significância no respectivo fator (Tabela 4).

Tabela 4 - Estimativa das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala de clima escolar voltada aos professores

Fator 1 Item	Carga	Valor de t	Fator 2 Item	Carga	Valor de t	Fator 3 Item	Carga	Valor de t	Fator 4 Item	Carga	Valor de t
P1	0,42	3.42*	P65	0,58	4.57*	P59	0,62	5.40*	P126	0,61	5.41*
P2	0,45	3.46*	P69	0,51	2.96*	P64	0,38	2.40*	P155	0,29	3.01*
P4	0,47	3.80*	P70	0,55	3.52*	P74	0,74	5.16*	P198	0,37	3.15*
P5	0,51	3.65*	P72	0,44	2.57*	P75I	0,36	2.52*	P199I	0,31	2.97*
P7	0,43	3.72*	P73	0,68	4.41*	P77	0,70	5.54*	P201	0,60	4.59*
P11	0,49	4.04*	P84	0,47	3.51*	P79I	0,22	1.84	P202	0,47	3.21*
P12	0,39	2.45*	P123	0,57	4.08*	P80	0,85	5.85*	P206	0,64	5.08*
P14	0,41	3.33*	P128	0,41	4.22*	P86I	0,29	2.96*	P209	0,61	4.23*
P18	0,28	1.75	P129I	0,54	3.62*	P87	0,51	4.54*	P213I	0,47	4.44*
P19I	-0,09	-0.92	P130I	0,13	1.30	P88	0,50	4.38*	P214I	0,47	4.33*
P21	0,45	3.53*	P131I	0,10	0.84	P90	0,65	5.24*	P215I	0,47	4.26*
P22I	0,06	0.61	P134I	0,42	2.81*	P92	0,57	4.42*	P225I	0,35	1.39
P23	0,51	3.55*	P135I	0,36	2.49*				P229I	0,17	0.42
P24	0,33	2.70*	P136	0,50	3.89*				P230I	0,35	1.74
P25	0,37	2.64*	P139I	0,19	1.24				P231I	-0,45	-4.03
P27	0,43	3.69*	P140I	0,34	1.86				P232I	0,43	3.30*
P28	0,61	3.96*	P143I	0,00	-0.01				P233I	0,13	0.98
P29	0,44	4.13*	P144I	0,01	0.03				P234I	0,08	0.69
P30	0,60	3.94*	P146I	0,45	3.03*				P235	0,67	5.93*
P33	0,23	1.80	P147I	0,41	2.76*				P237I	-0,41	-3.49*
P34	0,32	2.37*	P150I	0,36	1.73				P239I	-0,08	-0.67
P35	0,53	4.09*	P208I	0,52	4.33*				P240I	-0,06	-0.39
P36	0,44	3.46*	P210I	0,43	4.10*						
P38	0,42	3.94*	P226I	0,36	1.69						
P41I	0,46	2.65*									
P42I	0,29	1.75									
P43I	0,34	2.24*									
P44	0,41	3.40*									
P76I	-0,08	-0.41									
P78I	-0,09	-0.44									
P94	0,54	4.47*									
P101	0,60	5.23*									
P105I	0,15	1.30									

* Valores significativos das cargas padronizadas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Tabela 4 (cont) - Estimativa das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala de clima escolar voltada aos professores

Fator 5 Item	Carga	Valor de t	Fator 6 Item	Carga	Valor de t	Fator 7 Item	Carga	Valor de t	Fator 8 Item	Carga	Valor de t
P71	0,46	3.36*	P162	0,71	4.90*	P236I	1,00	1.96*	P89	0,39	3.98*
P154	0,39	3.51*	P163	0,65	5.82*				P91	0,75	5.87*
P156	0,15	1.82	P165	0,65	5.36*				P95	0,71	5.43*
P176	0,57	3.09*	P169	0,43	4.25*				P98	0,71	5.27*
P177	0,68	3.87*	P173	0,53	5.68*				P99	0,73	6.04*
P178	0,65	4.13*	P175I	0,22	2.06*				P100	0,63	5.94*
P179	0,73	4.54*							P103I	0,49	5.06*
P181	0,43	3.79*							P104	0,47	3.45*
P182	0,48	4.00*							P106	0,64	5.18*
P183	0,51	4.86*							P108	0,33	3.38*
P184	0,57	3.72*							P109	0,40	3.84*
P185	0,56	3.52*									

* Valores significativos das cargas padronizadas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Com base nos dados decorrentes de consistência interna e da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), foram realizadas novas leituras e análises dos instrumentos e de suas adequações à matriz de referência, para que fossem tomadas as decisões relativas à manutenção, exclusão, realocação e/ou reformulação dos itens que compunham os instrumentos. Desse modo, após todas as análises dos itens, de verificar seus comportamentos mediante os processamentos estatísticos, avaliar a conformidade em suas respectivas dimensões e apreciar a adequação semântica, procedemos ao processo de averiguação da validade de conteúdo dos instrumentos, mais especificamente, de análise teórica dos itens, mediante a análise de juízes.

Evidência de validade de conteúdo: análise de juízes

De acordo com Pasquali (2013), a validade de conteúdo tem como requisito que, na construção do teste e respectivos itens que o comporão, sejam feitas as seguintes especificações: de definição do conteúdo do teste; de explicitação dos processos a serem avaliados; de determinação da proporção com que cada tópico de conteúdo terá sua representação na estrutura do instrumento; de construção do teste, com a especificação de seus respectivos itens; e de análise teórica dos itens, que abrange o entendimento das tarefas do teste pelos respondentes (análise semântica) e a avaliação, por juízes especialistas, da pertinência dos itens do teste às unidades correspondentes.

Assim, foi solicitado a quatro juízes especialistas da área que cada um deles avaliasse a correspondência de cada um dos itens de um dos questionários do clima escolar (do aluno e do professor) às dimensões especificadas e descritas na matriz de referência. Dessa forma, foi enviado um dos instrumentos a cada juiz, de forma a ficarem estabelecidos dois juízes independentes por instrumento, os quais tiveram a tarefa de indicar, no próprio questionário, qual dimensão cada item estaria representando.

Com a devolução dos materiais pelos juízes, foi calculado o Índice de Concordância de cada juiz com relação à estrutura pré-definida do respectivo questionário pelos pesquisadores, assim como a média de concordância da avaliação dos juízes. Dessa maneira, procurou-se averiguar o grau com que os avaliadores apresentaram uma classificação igual, por correspondência item/dimensão, àquela elaborada na construção dos instrumentos.

De acordo com Matos (2014), a literatura nos indica diferentes formas de se calcular a concordância entre juízes, entretanto, a porcentagem de concordância absoluta (*percentage of absolute agreement*) é a técnica mais utilizada. Esse procedimento refere-se ao cálculo do número de vezes em que os avaliadores concordam, e à divisão do resultado pelo número total de avaliações (varia entre 0 e 100%). Segundo a literatura, o índice de 75% de concordância é considerado um valor aceitável (FAGUNDES, 1999; MATOS, 2014) e 90%, um valor alto (MATOS, 2014). Para Pasquali (2001), com 80% de concordância, o item deve ser preservado no instrumento. Os Índices de Concordância e respectivas médias foram calculados quanto aos itens por dimensão e ao total de itens. Os índices alcançados foram satisfatórios nos dois instrumentos, sendo que, no questionário/alunos, a média de concordância foi de 90%, e no dos professores, de 79%.

Quadro 1 – Índices e Média de Concordância na avaliação dos juízes nos dois instrumentos

Questionário	Itens no Questionário	Itens com concord. Juiz 1	Itens sem concord. Juiz 1	Índice concord. Juiz 1	Itens com concord. Juiz 2	Itens sem concord. Juiz 2	Índice concord. Juiz 2	Média concord. Juízes
Alunos	107 itens	86 itens	21 itens	80%	107 itens	0 itens	100%	90%
Professores	133 itens	110 itens	23 itens	83%	99 itens	34 itens	75%	79%

Fonte: Elaboração dos autores

Na sequência, foi promovido um Seminário Interno de Pesquisadores, no sentido de viabilizar o segundo momento do procedimento de validação de conteúdo, atinente à análise teórica dos itens, o qual consistiu na análise e discussão, pelos juízes e pesquisadores reunidos, daqueles itens que não apresentaram concordância entre a análise de cada juiz e a correspondência à respectiva dimensão da matriz de referência, definida no momento da construção dos instrumentos.

Foi calculado, então, um novo Índice de Concordância por instrumento, sendo considerados como itens discordantes aqueles que apresentaram as seguintes características: redação modificada, mudança de dimensão e exclusão. Após as análises, os índices melhoraram e variaram de 92% a 94% de concordância.

Estrutura final do instrumento e da matriz de referência

Na sequência, foi feita a última revisão dos instrumentos pelos membros da equipe, chegando-se à seguinte estrutura, no que tange ao número de itens para a avaliação do clima escolar:

Tabela 5 – Estrutura final dos instrumentos

Alunos			Professores		
Itens de relação	60	55%	Itens de relação	82	65%
Itens exclusivos	48	45%	Itens exclusivos	47	35%
Total de itens	108	100%	Total de itens	129	100%

Fonte: Elaboração dos autores

Cabe aqui ressaltar que, depois de todas as revisões dos itens, os instrumentos de medida sofreram uma redução em mais de 50%, no seu conteúdo, em comparação à primeira versão. Foram realizadas também revisões no texto da matriz de referência do clima escolar e na ordem de disposição das dimensões, chegando-se à versão apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Versão final da Matriz de referência do clima da escola¹⁰

CLIMA ESCOLAR – MATRIZ		
Dimensão	Conceito	Grupo
1) As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de forma que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2) As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações e aos conflitos entre os membros da escola. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3) As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais, na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade e a segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4) As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e de bullying, dos locais em que ocorrem, assim como a quem e com que frequência o alvo recorre, solicitando auxílio.	Aluno Professor Gestor
5) A família, a escola e a comunidade	Remete à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor

10 A Matriz de Referência poderá sofrer alterações a partir de novos processamentos decorrentes do processo de validação.

CLIMA ESCOLAR – MATRIZ		
Dimensão	Conceito	Grupo
6) A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar, nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7) As relações com o trabalho	Relaciona-se aos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8) A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP

Com base nos dados decorrentes de todas as análises para a averiguação de evidências de validade dos instrumentos, foi possível aprimorar a matriz de referência do clima escolar, assim como a estrutura e os itens dos dois instrumentos em estudo, chegando-se a uma versão mais reduzida e precisa.

Considerações finais

Ainda que largamente discutido em outros países, o clima escolar ainda é pouco estudado no Brasil. Professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola. Diferentes pesquisas já têm demonstrado que um clima escolar positivo apresenta bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes, elas são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos se sentem seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos). Não obstante identificarmos diferentes conceitos a respeito do tema,

as referências pesquisadas têm em comum a ideia de clima escolar como percepção dos indivíduos sobre o ambiente e têm demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa atmosfera traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos, sugerindo sua associação, principalmente, à qualidade da aprendizagem e das relações interpessoais na escola. Uma avaliação sobre o clima escolar permite que cada um expresse como se sente em sua escola; fornece uma *fotografia* do ambiente socioeducativo, a partir do conjunto de percepções de todos os atores da instituição, sem particularizar; promove um reconhecimento do que está acontecendo (tanto dos pontos fortes quanto dos vulneráveis); demonstra que a opinião de todos é importante, incentivando-os a expressá-la; facilita a escolha das áreas para as quais a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição (THIÉBAUD, 2005).

Há diversas formas de se avaliar o clima escolar – observações, entrevistas, grupos focais, questionários, dentre outras. No entanto, faz-se necessário que tal avaliação seja realizada com rigor metodológico, que englobe os vários aspectos que abrangem a instituição educativa, em suas características, estrutura, organização, relações e missão, e que as vozes dos diferentes atores da comunidade escolar sejam ouvidas. Com esse propósito, este estudo teve como intuito construir, aplicar e verificar as evidências de validade de instrumentos para a avaliação do clima escolar, por alunos e professores de escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os objetivos propostos foram cumpridos, chegando a uma segunda versão dos instrumentos, aprimorada e reduzida, porém, que ainda passará por mais uma etapa de validação, com testagem empírica em uma amostra ampliada. Espera-se então chegar às versões definitivas e validadas do instrumento, de maneira que possam ser disponibilizados ao uso pelas instituições escolares, de sorte a orientar o planejamento de intervenções e mensurar sua eficácia. Poderão, ainda, ser empregados por pesquisadores que desejarem realizar investigações nessa área.

Referências

- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ÁQUILA, T. G. D. et al. Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/educere/educere2009/anais/pdf/2482_1215.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-94, 2010.

CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE SURVEY (CSCS). **Helping schools build positive environments for student success**, Califórnia, USA, 2013. Disponível em: <<http://cscs.wested.org/about/>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

COHEN, J. et al. School climate: research policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, New York, USA, v. 111, n. 1, p.180-213, 2009.

COHEN, J. **Measuring & Improving School Climate**: a school improvement strategy that supports the whole child and the whole school community. The center for social and emotional education (CSEE), New York, USA, 2010. Disponível em: <http://www.center-school.org/Student_Success/documents/CohenKeynote5-17-10-HANDOUT.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

COMENIUS. Instrumentos para valorar la convivencia escolar: Cuestionarios para las familias sobre la convivencia escolar. Cuestionario para estudiantes. Cuestionario para el profesorado. In: COMENIUS. **Saber convivir**: Conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso europeo. Proyecto Europeo Comenius 2.1, Almería - Espanha, 2006. Disponível em: <<http://www.cepalmeria.org/saberconvivir/presentacion.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 32., 2009, Caxambu, 2009. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, J. **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed: 2009.

FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. **Educational Leadership**: realizing a positive school climate, Alexandria, USA, v. 56, n. 1, p. 22-26, 1998.

FREIBERG, H. J. **School climate**: measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Londres, Inglaterra: Falmer Press, 2005.

GAZIEL, H. H. O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. **Le travail Humain**, Brétigny-sur-Orge - France, v. 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

HAIR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, Montreal - Canada, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014.

MESSICK, S. Test validity and the ethics of assessment. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 35, n. 11, p. 1012-1027, 1980.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. **The school climate challenge**. New York, EUA, 2007. Disponível em: <www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

NORONHA, A. P. P.; VENDRAMINI, C. M. M. Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre -RS, v. 16, n. 1, p. 177-182, 2003.

NUNES, C. H. S. S.; PRIMI, R. Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Avaliação Psicológica**: diretrizes na regulamentação da profissão. Brasília, DF, 2010. p. 101-127.

PASQUALI, L. **Técnicas de exame psicológico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, L. et al (Org.). **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 165-198.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

PERKINS, B. K. **Where we learn**: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, Alexandria, VA, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PERKINS, B. K. **Where we teach**: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, Alexandria, VA, 2007. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, Philadelphia, PA, v. 80, p. 217-222, 2003.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**, Colombier, NE, p. 1-6, 2005. Disponível em: <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WORKBOOK FOR IMPROVING SCHOOL CLIMATE. Health and human development program by WestEd for the California Department of Education, under the California Safe and Supportive Schools initiative. Los Alamitos: WestEd, 2011. Disponível em: <http://chks.wested.org/resources/schoolclimateworkbook-2ndedition_final.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Recebimento em: 22/05/2016.

Aceite: 23/02/2017.

A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social

The construction of teaching practice:
reflections on the relationship between
individual action and social context

Daniela ANJOS¹
Debora DAINEZ²

Resumo

O objetivo é refletir sobre o desenvolvimento da prática docente a partir da discussão de dois conceitos: gênero de atividade e *habitus*. Analisa-se fragmentos de um trabalho de intervenção realizado sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade, com professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal do Estado de São Paulo. Com base nos resultados obtidos, entre eles o flagrar-se de uma professora em relação aos modos de fazer e de se referir aos alunos, evidencia-se os embates entre o que se reitera na história de práticas da profissão docente e as (im)possibilidades de transformação da ação individual.

Palavras-chave: *Habitus*. Gênero de Atividade. Prática Docente.

Abstract

Based on the discussion of two concepts, activity genre and habitus, this work reflects on how teaching practices develop. It analyzes parts of an intervention work following Clot's methodology that involved teachers of a primary public school in the State of São Paulo. Our results, in particular the astonishment of a teacher before her own praxis and ways to refer to pupils, evidence clashes between what repeats itself in the history of teaching practices and the possibilities to transform individual action.

Keywords: *Habitus*. Activity Genre. Teaching Practice.

-
- 1 Doutorado em Psicologia Educacional (FE-UNICAMP), Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL-Unicamp), Grupo Relações de Ensino e Trabalho Docente (USF). Professora do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. Av. Caetano Gornatti, 1101, casa 368, Jundiaí/SP. CEP: 13214-661. Cel (11)997203585. Email: <daniela.anjos.prof2015@gmail.com>.
 - 2 Doutorado em Psicologia Educacional (FE-UNICAMP), Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Professora (substituta) da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba. Rua Léa Strachman Duchovni, n.90, casa 17, Cond. Village Santa Candida. Bairro Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas/SP. CEP :13087-608. Cel (19)981387367. Email: <ddainez@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 91-108	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Introdução

Este texto preocupa-se com a atividade de ensino e como é construída, levando em consideração a realidade da educação pública brasileira, as tensões sociais que perpassam a trajetória da formação e a constituição da prática docente. Sabemos o quanto a atividade de ensino é complexa, estando relacionada com uma história de práticas que ultrapassam os sujeitos em situação imediata, e produzem efeitos no fazer pedagógico cotidiano.

Tendo isso em vista, propomos uma reflexão sobre a prática docente a partir de dois conceitos: gênero de atividade, formulado pelo pesquisador francês da Clínica da Atividade Yves Clot, e *habitus*, elaborado pelo também pesquisador francês Pierre Bourdieu. A opção em explorar esses conceitos, trabalhados a partir de áreas distintas do conhecimento, Psicologia e Sociologia, respectivamente, se justifica pela contribuição para pensarmos nos pressupostos da ação e/ou do dizer individual e em como eles se relacionam com o contexto social, possibilitando compreender a atividade laboral do professor a partir de uma perspectiva mais ampla.

A partir da discussão teórica dos referidos conceitos, tomamos como objeto de análise fragmentos de um trabalho realizado com professoras da educação básica de uma escola pública municipal do Estado de São Paulo, sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade. Trata-se de criar uma ambiência que, mediada pelo pesquisador, possibilite o confronto do sujeito diante de registros vídeogravados de situações de trabalho, oportunizando a verbalização e a compreensão sobre os dilemas de sua atividade profissional.

Assim, para a análise, procedemos de modo a tomar trechos referentes à situação de discussão de uma das professoras participantes da pesquisa com a pesquisadora diante das imagens registradas de seu trabalho com a turma. Nessa situação, a professora surpreende-se/espanta-se com a própria imagem, com o que se vê fazendo. Mediante a discussão analítica, propomos então uma reflexão sobre a construção da prática profissional, considerando os embates existentes entre o que se repete na história de práticas da profissão docente e as (im)possibilidades de transformação da ação.

Gênero de atividade e *habitus*: conceitos em discussão

Na busca por compreensão das práticas educativas no contexto escolar, e mais especificamente na tentativa de pensar a sua produção/reprodução, mobilizamos dois conceitos, que de campos de conhecimentos distintos, contribuem para pensarmos no entretecimento da ação individual com o contexto social: gênero de atividade (CLOT, 2010) e *habitus* (BOURDIEU, 1996).

Tanto Clot quanto Bourdieu fazem a crítica do objetivismo e do subjetivismo, recusando a ideia de que a ação individual seja diretamente determinada pela estrutura social, ou que seja independente dela. Ao se contraporem à visão dicotômica existente na relação entre a dimensão social e individual, os autores inscrevem a ação dos sujeitos em uma história de relações e práticas.

Nesse sentido, Yves Clot, expressivo autor contemporâneo do campo da Psicologia do Trabalho, ancorando-se nos estudos da ergonomia francesa, da perspectiva histórico-cultural russa e da teoria enunciativa da linguagem, propõe uma abordagem teórico-metodológica nomeada Clínica da Atividade. Sua principal preocupação é compreender as dimensões psicológicas envolvidas na relação do homem com o trabalho, bem como fornecer elementos para pensarmos em formas de ampliação do *poder de agir* dos trabalhadores, com vistas à transformação das situações de trabalho.

Para tanto, Clot (2006a, 2010) elabora o conceito de gênero de atividade a partir da discussão com Ivar Oddone sobre a função psicológica do coletivo de trabalho e da reflexão sobre o conceito de gêneros de discurso de Mikhail Bakhtin. Para o autor, além de modos de dizer que se estabilizam nos diferentes campos da atividade humana, haveria também os modos de fazer relativamente estabilizados. Parafraseando Bakhtin, Clot (2010, p. 121) afirma que “[...] se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível.” E continua explicando:

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma senha conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional. (CLOT, 2010, p. 121-122).

Alguns autores têm mobilizado esse conceito para a análise do trabalho docente (FAÏTA, 2004; ROGER, 2007; SAUJAT, 2004). Saujat (2004) diz que a análise da atividade de professores iniciantes revela a existência dessas formas estáveis, maneiras de agir reconhecidas e validadas pelo meio profissional. Formas que são desconhecidas por aqueles que ingressam na profissão, o que acaba acentuando as dificuldades do início profissional.

Dessa forma, a noção de gênero de atividade nos ajuda a compreender os previsíveis e os pressupostos sociais, que muitas vezes permanecem como implícitos

na orientação da ação em um determinado meio de trabalho. Nos gestos que marcam certo *métier* conserva-se e transmite-se a história social da atividade.

Essa discussão sobre a trama do gênero da atividade, constituída historicamente, que orienta a mobilização das práticas e discursos, nos remete, então, ao conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu na defesa de um modo de conhecimento praxeológico em oposição às perspectivas fenomenológica e objetivista. Tal conhecimento tem por objeto as relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a se reproduzir (BOURDIEU, 1983).

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

O *habitus* ajuda a explicar porque determinadas ações são realizadas em detrimento de outras. Define “[...] modos adequados de agir... socialmente aceitos, que fazem sentido para o indivíduo e para o seu grupo de uma forma tal que são percebidos como naturais, inquestionáveis” (LUGLI, 2007, p. 28). Nas palavras de Bourdieu, “O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 73).

De acordo com o autor, a história existe em seu “[...] estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história em seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (BOURDIEU, 2010, p. 82).

Esse conceito também tem sido salientado na análise do trabalho docente. Considera-se que há um *habitus* professoral que se manifesta nos momentos

em que surgem situações imprevistas, nas quais é necessário agir rapidamente (LUGLI, 2007; SILVA, 2005). Lugli (2007) comenta que “[...] as raízes dessas ações, que parecem instintivas, podem ser localizadas no repertório de práticas que todo docente acumula desde suas vivências como aluno.”

Nessa perspectiva, para se inserir na profissão, faz-se necessário aprender o *habitus* professoral, ou seja, se apropriar das maneiras de fazer as coisas próprias da profissão e da instituição em que se trabalha.

Como é possível notar, as abordagens de Bourdieu (1983, 1996, 2010) e Clot (2006a, 2010) se encontram quando apontam para uma relação íntima entre a história da pessoa e a história da instituição, entre os processos individuais e a dinâmica social.

Clot (2006a), ao analisar o gesto de cumprimentar em uma situação vivenciada e descrita por Jerome Bruner numa aldeia nos Alpes, afirma:

Quando nos tornamos parte de uma comunidade social, não só somos introduzidos num conjunto de convenções de práxis, como também essa partilha nos inclui num mundo de práticas que transcendem o indivíduo. De fato, o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela. Ele é uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa. (CLOT, 2006a, p. 44).

Bourdieu (2010), igualmente, escreve sobre a questão do uso do mesmo gesto:

Aquele que tira o chapéu para cumprimentar reativa, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como relembra Panofsky os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestarem as suas intenções pacíficas. Essa atualização é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico. A história no sentido de *res gestae* constitui a história feita corpo e que não só actua como traz de volta aquilo que a leva [...] (BOURDIEU, 2010, p. 82).

As duas situações realçam a questão da incorporação dos modos de fazer, que pode estar implicada num gesto rotineiro que escapa a quem não faz parte do grupo social. Os gestos têm uma história, não são frutos da criação pura e simples do sujeito que os realiza.

Podemos dizer, assim, que a ideia de *habitus* e de gênero de atividade remete aos modos de ação que, estabilizados e inscritos num conjunto de práticas, são incorporados nos sujeitos e apresentam aspectos implícitos, não conscientes.

Clot (2006a) nos fala do gênero como a parte subentendida da atividade, um interposto social que se manifesta como uma comunidade de avaliações comuns pressupostas que regulam a atividade individual de maneira tácita, garantindo que os sujeitos saibam o que devem fazer em determinada esfera social. Bourdieu (1996) enfatiza o sentido do jogo de relações e práticas, que faz com que se faça algo no momento próprio, sem ter havido necessariamente o planejamento da ação e a tematização da regra que permite gerar uma conduta adequada.

Se é possível ver aproximações entre os dois conceitos, há também diferenças fundamentais. Dentre elas encontra-se, sobretudo, a concepção de atividade. Para Clot (2009), a realização da atividade pelo sujeito carrega em si o estilo pessoal que condensa a possibilidade da criação do novo. Dito de outro modo, o conceito de gênero de atividade traz uma visão dinâmica da atividade do sujeito que está sempre relacionada ao gênero, mas também carrega vias de ação que permitem questionar o gênero. A atividade não é somente produto do gênero, mas também uma realização única do sujeito.

Isso também permite a ação, através das operações que a levam a termo, para tornar visível o que pode ser realizável e aquilo que alguém nem mesmo suspeitava. O Objeto da ação tem vida própria. Porém é uma vida dupla. A ação, ao realizar-se a si mesma, reduz a atividade, mas simultaneamente abre-se a novas possibilidades. (CLOT, 2009, p. 293).

Retomando a contribuição de Leontiev, Clot (2006b) afirma que na busca de um objetivo, uma ação pode se deparar com resultados inesperados, que se tornam fonte de novas mobilizações psíquicas, reconfigurando o objetivo inicial. “A atividade é, portanto, construtora de novos motivos que o sujeito descobre depois da experiência... nascidos não a partir dele mesmo, mas do real de sua atividade que, em parte, lhe escapa” (CLOT, 2006b, p. 233).

Para ele, diferentemente de Bourdieu, os inesperados do real não fariam apenas o sujeito buscar nos esquemas incorporados as respostas para a ação (*habitus*), mas podem provocar novas realizações. Outro aspecto a ser ressaltado, ainda, é a visão

de coletivo de trabalho, vinculada ao conceito de gênero de atividade, que coloca ênfase na necessidade de os coletivos profissionais debaterem, eles próprios, sobre os critérios de qualidade e eficiência do trabalho. A vitalidade do gênero depende, justamente, desse debate, das variações estilísticas em interlocução.

Dessa maneira, se Clot contribui para pensarmos na ampliação das potencialidades de transformação da prática no coletivo, incitando um processo de constante criação e protagonismo, Bourdieu nos ajuda a refletir sobre a força das condições materiais de existência, que muitas vezes dificulta, senão impede, a produção de novos possíveis.

É compreendendo essa tensão e complexidade que permeia a dinâmica das práticas docentes, a institucionalização delas e o ingresso dos professores no meio profissional que nos detemos à análise do material empírico produzido com as professoras.

Metodologia

De forma mais detalhada, consideramos necessário explicar a proposta metodológica da Clínica da Atividade. O pressuposto desse método é a descoberta de novas formas possíveis da ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma dentre muitas outras possibilidades de realização. De acordo com Clot (2005), fazendo referência a Vigotski, o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e essas possibilidades, por não serem realizadas, não são menos reais.

Por um lado, descobre-se que a ação realizada e observável não tem o monopólio do real da atividade. [...]. O não-realizado, possível ou impossível, é parte dele. O que se faz — e que podemos considerar como a ação realizada — nada mais é que a atualização de uma das ações realizáveis na situação em que surge. [...]. Como vemos, o real da atividade também é o que não se faz, o que não se faz mais, mas também o que se busca fazer sem conseguir — o drama dos fracassos —, o que quereríamos ou poderíamos ter feito, o que pensamos poder fazer ainda, nem que seja em outro lugar; o que não pensávamos poder fazer — o prazer da descoberta — ou ainda o que fizemos sem querer. Ainda é preciso acrescentar — paradoxo frequente — o que se faz para não fazer o que temos de fazer [...] (CLOT, 2005, p. 5-6, tradução nossa).

Essas atividades impedidas, suspensas, contrariadas, continuam agindo nos sujeitos e devem ser consideradas na análise do trabalho. No entanto, não se referem a algo que se pode observar diretamente; é por isso que foram criados os métodos indiretos de análise do trabalho. O objetivo é permitir aos sujeitos a transformação da experiência vivida em objeto de uma nova experiência, ou seja, ir ao encontro de outras realizações possíveis, desenvolver novos objetos e destinatários, o que possibilita o desenvolvimento da atividade.

A partir dessa metodologia busca-se compreender como se organiza a transformação da ação, ao mesmo tempo em que se propõe um meio de transformação da ação. “O desenvolvimento é, portanto, ao mesmo tempo seu objeto e seu método privilegiado” (CLOT, 2005, p. 7, tradução nossa). Trata-se de construir um quadro metodológico que visa provocar o desenvolvimento a fim de estudá-lo. A transformação não é consequência da compreensão, a transformação é a condição da compreensão. Apoiando-se na proposição de Vigotski de que um corpo só mostra o que é em movimento, a Clínica da Atividade defende que para conhecer a atividade de trabalho é preciso colocá-la em movimento (ROGER, 2007).

A primeira etapa deste trabalho começa com observações e videografações da atividade de trabalho. Na autoconfrontação simples, o trabalhador assiste as cenas videogravadas de seu trabalho com um pesquisador. O sujeito torna-se um observador externo de sua própria atividade, “[...] em posição exotópica a respeito de seu trabalho e face a escolhas ou dilemas que ele redescobre na sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática torna-se questão” (CLOT, 2010, p. 226).

No diálogo que ele deve assumir com o pesquisador e para sustentar essa troca sobre os enigmas de sua atividade, geralmente o sujeito busca *não ficar só*. Para sustentar aquilo que é difícil dizer na autoconfrontação simples, muitas vezes o trabalhador convoca o coletivo, não fala só em primeira pessoa, usando *eu*, mas traz um *nós* em seu enunciado – *a gente faz assim*. O sujeito é visto não somente com seus próprios olhos – observação interior – mas com os olhos de um observador exterior que não é mais somente o pesquisador, mas o *métier*, ou ainda o coletivo. Dizendo de outro modo, na busca por justificar um dado modo de realizar a atividade, o sujeito dispõe da história coletiva do *métier*, que pode lhe fornecer elementos para explicar o que se vê fazendo na tela.

Em um certo sentido, a Clínica da Atividade atinge aqui seu primeiro objetivo. Graças à autoconfrontação simples podemos recolher resultados sobre o que um coletivo faz ou não faz da tarefa prescrita; podemos acessar sua função de recurso psicológico na atividade pessoal (CLOT, 2010).

No entanto, essa possibilidade de dispor da história do *métier* para justificar suas ações pode fechar o diálogo, impedir a atividade interior. A autoconfrontação cruzada

vem justamente no sentido de trabalhar essa história coletiva, sendo considerada uma pesquisa da controvérsia. Um de seus objetivos é dar visibilidade aos diferentes pontos de vista e concepções sobre os modos de realizar uma mesma atividade.

Dois trabalhadores irão juntos observar uma mesma videogravação de um colega. Ao comparar suas maneiras de fazer ou de dizer na situação observada, eles rapidamente encontram diferenças. O *a gente faz assim* torna-se objeto de controvérsia no diálogo com outro trabalhador, que frequentemente diz *não é bem assim, faço de outro jeito*.

Na autoconfrontação cruzada há uma mudança de destinatário. Agora não se fala mais só ao pesquisador, mas ao colega de trabalho. Essa mudança de destinatário modifica a análise. A autoconfrontação cruzada tem por objetivo organizar a controvérsia e com isso possibilitar o desenvolvimento do *métier*.

Desse modo, “[...] o coletivo de trabalho pode se sentir um pouco menos prisioneiro das verdades do momento [...]”, podendo ser colocado em questão. Os trabalhadores juntos podem encontrar novos modos de agir; “[...] o objetivo é reencontrar, a partir de imagens do que foi feito e daquilo que os profissionais disseram daquilo que fizeram, aquilo que poderá ser feito” (CLOT et. al., 2001, p. 6, tradução nossa).

No contexto de uma pesquisa de doutorado, convidamos quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para participar de um grupo de estudos sobre a prática docente, sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade (CLOT, 2010), mais especificamente, as autoconfrontações (simples e cruzadas).

O trabalho com as professoras foi realizado entre setembro de 2008 a setembro de 2010. Elas possuem em média dez anos de experiência, são formadas em Pedagogia pela mesma universidade e ensinam no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesses dois anos de trabalho, a pesquisadora fez videogravações das aulas das quatro professoras, em dias previamente combinados. Foram agendados encontros para que elas assistissem aos vídeos na presença da pesquisadora (autoconfrontação simples), e em outro momento na presença de outra colega de trabalho (autoconfrontação cruzada). Além desses momentos houve reuniões com a participação das quatro professoras com o objetivo de decidir que cenas recortar para assistir nas sessões de autoconfrontações, compartilhar as análises que vinham sendo feitas e discutir sobre os temas que emergiam das análises realizadas. Dentre os temas discutidos nessas reuniões podemos destacar: organização do trabalho pedagógico; condições de realização do trabalho do professor; avaliações externas; relação com os outros professores, gestão e pais; indisciplina e violência; dificuldades de aprendizagem; heterogeneidade de saberes entre as crianças; papel/postura do professor.

Para fins desse trabalho, elegemos um recorte de uma situação de autoconfrontação simples que envolve uma das professoras e a pesquisadora.

Sobre as (im)possibilidades de transformação da ação

Nesta seção, como já fora mencionado, destacamos para análise trechos de uma das autoconfrontações simples realizadas com uma das professoras (Irene³).

Irene tinha o sonho de ser médica, mas fez formação para ser professora por influência de seus pais. Ela fez magistério (1995-1998) e Pedagogia (1999-2002). Trabalha na rede municipal de Campinas desde o ano de 2000. No período da pesquisa ela trabalhava em uma escola situada em uma região periférica da cidade. Um bairro com poucos equipamentos públicos, estrutura precária, com uma história de violência e tráfico de drogas. O fragmento apresentado neste texto é referente a uma turma de segundo ano do ensino fundamental, composta por 28 alunos.

Durante a autoconfrontação, assistimos a um vídeo que mostrava uma cena em que a professora está dividindo os alunos em grupos para um trabalho que seria realizado logo após. Trata-se da produção de um jornal, e cada grupo seria responsável por uma parte. Ela faz um sorteio para saber quem seria o líder de cada grupo. Ao fazer o sorteio brinca com os alunos, para que eles adivinhem o nome que foi sorteado. Ela vai dando dicas para que eles descubram de quem se trata, e nessas dicas ela fala das características de alguns alunos:

I: Próximo líder de objetivo, de Esportes. É um menino ou uma menina?

Vários: Meninooo! Meninaaaa!

I: É uma menina.

Meninos: Ahhhhh.

I: Ela já teve cotada pra ser líder lá [da sessão de] entrevista.

Criança1: Heloisa⁴.

Criança2: Não, Talita.

A Letícia.

A Loren.

Nicole.

Gisele.

I: Gisele. Não é Nicole, é Gisele. É Gisele T. ou Gisele F?

3 Nome fictício

4 Nomes fictícios

Crianças: T!

I: É uma pessoa que pra arrancar um sorriso é difícil; quem que é mais difícil pra arrancar um sorriso?

Criança: A Gisele.

I: Gisele F. ou Gisele P.?

Crianças: Gisele F.

I: Quem que acorda com um mau humor (piii) pra vir pra escola?

Gisele F., Gisele P.?

I: Não é a Gisele F., é a Gisele F. vem feliz pra escola.

Crianças: Ah, Gisele P.

I: Quem é mal-humorada?

Vários: Gisele P.!

I: A Gisele P. que vai ser líder do objetivo de dicas culturais. Agora que sirva pra senhora vir mais humorada pra escola, hem Gi.

Criança: Mal-humorada [risos].

I: Próximo líder de objetivo. Vai ter que rebolar. Vai ter que balançar pra trabalhar. É um menino.

Vários: Eebhh!!!!

I: Porque que eu falei que é um menino que vai ter que rebolar, rebolar, trabalhar, trabalhar.

Crianças: É o Leonardo.

Leonardo: Que Leonardo?

Criança: Você trabalha bastante.

I: Não, se fosse o Leonardo tava bom, porque o Leonardo trabalha, ele vai arrancar a orelha de todo mundo do grupo dele que não trabalhar. Agora é o contrário. É um menino que não rebola, não trabalha, dá trabalho.

Crianças: Vitor! Vitor! Vitor Rodrigues.

I: Vitor Rodrigues.

Na cena videogravada, a professora mostra-se muito à vontade. Está cantando, dançando, brincando com as crianças. E é o que ela destaca num primeiro momento da análise em autoconfrontação:

Achei legal. Eu gosto quando eu me vejo assim, alegre... Eu gosto dessas cenas que eu sou mais despojada, eu gosto dessas aulas em que eu sou mais, mais solta, mais criativa [...]. Eu prefiro acho que essa Irene muito mais solta, muito mais espontânea, eu acho muito mais divertido, eu acho que isso marca muito mais o aluno e eu acho que é muito mais gostoso...

Mas, num segundo momento de análise, há uma mudança de perspectiva, um desconforto com a própria imagem.

D: Acho que tem uma outra coisa que aparece nesses trechos, que nessa escolha dos líderes fica evidente algumas marcas dos alunos no grupo: o que dá trabalho, a aluna mal-humorada [...]. Queria que você falasse um pouquinho disso.

I: Que eu até fui falando ali durante o vídeo, que eu acho que eles não vão para o psicólogo futuramente, 'ai, minha professora me chamava de mal-humorada', pelo modo que eu coloco. Não sei, eu espero que daqui a vinte anos eles não precisem ir para o psicólogo por causa da marca da professora, que falava que mal, eu imagino que não, que nem quando eu falei lá a Gisele ficou sorrindo, 'sou eu a mal-humorada, sou eu'... [risos]. Mas, eu imagino que não. São características assim que você vai construindo com eles, você vai percebendo e que, assim, eu imagino que eu enquanto professora, o modo que eu ajo com eles, que eu pontuo para eles, eu não sei se é naturalidade, o modo como eu coloco seja tão natural - não sei se natural é a palavra certa - que eles vão percebendo com um modo natural, isso vai sendo naturalizado por eles, né, eu não vou rotulando eles, porque eu acho que assim. Eu sofri muito preconceito de várias professoras, até mesmo na faculdade... Mas... e assim no magistério também tive vários problemas, tal, mas eu imagino, na minha consciência, minha né, que eu estou fazendo de um modo diferente. Quando eu rotulo esses alunos, eu imagino que eu faço de um modo diferente. A minha prática com eles, eu não vejo, eu quero acreditar, vamos colocar assim, eu quero acreditar que eu estou fazendo de um modo diferente porque lá eu estou colocando de um modo brincando [...]. Ai, não! Para que você tá fazendo eu repensar? [risos].

[...]

I: Ai, não, para que você tá fazendo eu repensar? [risos].

D: Eu não falei nada.

A: É o escutar-se.

I: [em tom de brincadeira] Não quero mais ver esses vídeos, Dani...

I: Não porque eu estou vendo ali, eu vejo uma Irene brincando, sorrindo. Ai, Dani, eu acho que eles não vão ter problemas não, eu quero acreditar que eles não vão ter problema. Só isso, Dani, passa para o próximo, senão eu que vou para o psicólogo a hora que eu sair daqui... As outras coisas, Dani, não que eu estou traumatizando as coitadinhas das crianças...

D: Eu não disse isso.

I: Não, Dani, mas ó, chamando a criança de bagunceira [risos], a outra de mal-humorada o tempo inteiro, ainda mais que eu fico falando o tempo inteiro que ela... mal-humorada, não sei que... E aí eu vejo que as crianças reconhecem essas crianças, Dani. Isso que é o pior, Dani.

I: Deu medo agora.

D: Por quê?

I: Porque vai que eu estou traumatizando com eles.

A: Eu acho que essa questão de traumatizar, você está agora suspeitando que é possível?

I: Eu de um lado quero acreditar que não, do que eu acredito, do modo que eu sou, do que eu faço, de como eu ajo com eles, não. De todos os valores que eu trago, de todo ser que eu sou, digo não, mas ao ver e saber que eles, eles enxergaram ser isso que eu apontei pra eles, e que eles são seres que vêm de outras coisas em casa também, com outros valores, com outras crenças, entendeu? Eles não são a Irene, ninguém garante o que eles vão pensar...

A partir da pergunta da pesquisadora (1-3) Irene é levada a pensar no sentido de seus dizeres. De uma admiração pelo seu modo de agir, vai-se percebendo rotulando os alunos. Prática que ela dizia/acreditava não fazer. A imagem que tinha

de si não coincide com a imagem vista na tela. Vemos um intenso movimento de seu pensamento aqui. Há um diálogo dela com a imagem de si projetada no vídeo. Ela usa o termo *imagino* e *acredito*, *quero acreditar* algumas vezes, na tentativa de analisar os sentidos/efeitos da atividade realizada:

*... eu imagino... que são características que você vai construindo com eles...
... eu imagino que o modo como eu coloco seja tão natural...
... eu imagino que estou fazendo de um modo diferente, quando eu rotulo esses alunos...
... eu quero acreditar que eu estou fazendo de um modo diferente*

Dá indícios de incerteza, incertezas produzidas com o confronto da imagem no vídeo. Parece haver uma *contradição* ou um descompasso entre o que se diz sobre o que se deve fazer, *trabalhar não rotulando*, e o que realmente se faz *quando eu rotulo esses alunos*.

Confrontada pela questão da pesquisadora, ela fica buscando responder, busca uma justificativa para o que fez. Ao tentar responder ela vai se flagrando também com o que diz, como, por exemplo, entre as linhas 11 e 13 ela usa a palavra *naturalidade* como resposta, mas logo depois a questiona.

O sentido do rotular, empregado nessa análise, que ela faz não estava ligado explicitamente à questão do saber/não saber dos alunos, mas dizia respeito ao comportamento e características pessoais, coincidindo com o sentido de atribuir qualidade. No entanto, Irene faz essa associação ao lembrar que ela própria, quando aluna, sofreu *preconceito por parte de professores* e esse preconceito ao qual ela se refere estava ligado à questão do saber. Num texto em que escreveu sobre sua constituição como professora ela explicita isso:

Quando estava cursando o magistério, em um Centro Municipal de formação técnica além das disciplinas também aprendi com as atitudes das minhas professoras. Aprendi o que não fazer com os meus alunos: dizer que eles não sabem, não são capazes, ou que eles nunca serão bons os suficientes no que fazem.

É... isso foi o que uma professora contribuiu com a minha formação, ao dizer na frente das minhas colegas que eu não era boa, que meus trabalhos nunca estavam bons como os das minhas colegas, e que eu jamais seria uma boa professora. Será que sou?

Como uma prática que ela rejeita, inclusive porque experienciou na pele, e não quer repetir com seus alunos, acaba sendo reproduzida?

Ela *não quer fazer*, ela *tenta não fazer*, mas mesmo assim acaba “rotulando” os alunos... Ela tenta convencer a si mesma que faz de um modo diferente, que não é como os professores do magistério fizeram com ela. Mas não consegue ter certeza se realmente faz diferente. Parece difícil dizer/explicar o que ela está fazendo.

Como se ela própria não tivesse clareza. O movimento de reflexão é tão intenso que ela pede para pararmos de falar sobre isso e passemos à outra cena.

Irene se espanta aqui, não só com os seus enunciados em aula, mas pela forma como eles produzem sentido para as crianças: *eu vejo que as crianças reconhecem essas crianças... Isso que é o pior*. A fala da professora sobre seus dizeres em sala de aula evidencia o flagrar-se com relação a seus modos de se referir aos alunos; modos que apontam para marcas que se tornam reconhecíveis por todos; dizeres que produzem sentidos que se cristalizam.

Pensando na singularidade da enunciação produzida por Irene, um ponto que merece destaque é o modo como ela diz: a brincadeira, o jogo com as palavras, misturando com canções conhecidas, a entonação, os gestos... O dizer aqui é acompanhado por um *jogo de cena* característico dessa professora. Um estilo pessoal, ao qual ela própria faz referência no início da análise.

Como poderíamos pensar na constituição desse estilo/ *marca* profissional de Irene? De que modo ela se relaciona com o gênero em funcionamento – de discurso, de atividade?

Concordamos com Clot (2010, p. 126) na definição de estilo individual, como sendo “[...] a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias [...]”. Trata-se de uma síntese, um desenvolvimento da história coletiva, e não uma criação solitária do sujeito. “O gênero profissional é constitutivo do estilo, o que exclui que possamos fazer desse último um simples atributo psicológico privado” (CLOT, 2010, p.110).

No entanto, Clot vai afirmar que o estilo tem uma dupla vida. Ele não se acha apenas relacionado com o gênero, mas também com a história pessoal do sujeito.

O estilo é igualmente, a distância que um profissional interpõe ente sua ação e a sua própria história, quando ele a adapta e retoca, colocando-se à margem dela por um movimento, uma oscilação, aí, às vezes, também rítmica – consistindo em se afastar dela, em solidarizar-se e confundir-se com ela, assim como em desembaraçar-se dela, de acordo com as contínuas modificações de perspectivas que podem ser consideradas, igualmente, como criações estilísticas. (CLOT, 2006a, p.128).

Tal elaboração é sustentada na contribuição de Vigotski para pensar a relação entre a história pessoal e social: “[...] a atividade conjunta do sujeito com os outros é a mola propulsora de sua história” (CLOT, 2006a, p. 128).

Nessa situação específica, é curioso que a mesma cena provoque admiração e espanto. Irene ressalta o modo como age com os alunos, gosta de se ver

brincando com eles, mas ao mesmo tempo faz a autocrítica quando à questão dos rótulos. Admira o modo como diz e age e não o conteúdo do que diz, o que aponta para a complexidade da constituição profissional, dos modos de dizer, de fazer em sala de aula.

Ela ressalta a marca da professora que *marca* os alunos, que os fazem lembrar dela com carinho mesmo depois que deixa de ser professora deles. Mas há também aqui o risco do gesto, da marca como rótulo, que pode discriminar, constranger os alunos.

Ao retomar o conceito de gênero de atividade, vemos que, para além de um estoque de práticas que se apresenta, de modos de dizer e fazer partilhados, parece haver a reprodução de uma lógica de funcionamento que escapa às intenções dos sujeitos, algo que se encontra inscrito numa história de práticas, que estaria *incorporado*. Aqui, o conceito de *habitus* pode contribuir para a compreensão daquilo que se reproduz independente da vontade do sujeito: o fato de a professora se perceber rotulando os alunos, agindo mesmo contra aquilo que acredita, aponta para o funcionamento do *habitus*, de uma reprodução de práticas ligadas à sua própria história de escolarização, ainda que de modo inconsciente. Alguns autores apontam que em muitos casos os anos passados nos bancos escolares acabam sendo mais fortes do que a formação profissional, e por isso propõem a narrativa autobiográfica como processo de formação, tendo como objetivo, dentre outros, a desnaturalização de certas práticas (CATANI, et al., 1997).

Irene teve a oportunidade de vivenciar esse processo de desnaturalização a partir da análise em autoconfrontação. Primeiro, ela admira o que vê, depois se espanta, busca palavras para se justificar, e acaba por admitir que rotula. Esse processo pode ser ocasião para que ela transforme sua prática, que provoque desenvolvimento.

Aqui, podemos estabelecer uma relação entre os trabalhos de Bourdieu e Clot: a defesa por um desvelamento dessas ações incorporadas para que uma transformação seja possível. No entanto, isso se faz por vias diferentes. Para Bourdieu, o caminho é a análise sociológica (CATANI, 2007); para Clot, o engajamento dos profissionais numa análise da atividade por eles próprios, proposta pela metodologia em Clínica da Atividade (CLOT, 2005). Para nós, no diálogo com esses autores, pensamos que a possibilidade de transformação pode residir na análise das relações entre a ação individual e o contexto social, realçando as contradições e os dilemas que circunscrevem a prática de ensinar. Irene reproduz em seus modos singulares de agir e de dizer o processo de rotulação que se estabelece historicamente como prática social, como prática escolar. E, na relação com o outro-pesquisador, ao se dar conta disso, tem a perspectiva de novas possibilidades de orientação da atividade de ensino.

Enfim, nesse episódio, vemos indícios da complexidade do gesto de ensinar. Ainda que o desejo da professora seja o de não *marcar*, não *rotular*, as ações realizadas entram em um jogo de relações que produzem efeitos e sentidos contraditórios, o que resulta, por exemplo, na reprodução de algo que não condiz com os princípios teóricos, ainda que sejam fortemente proclamados e estejam claramente assumidos. Podemos considerar que esses efeitos e sentidos se produzem no jogo de relações e posições sociais mais amplo, trazendo implicados o horizonte social, imagens e palavras que impregnam o imaginário social, as demandas escolares, as histórias das famílias, das professoras e de cada criança, do grupo que se forma numa sala de aula, etc.

Considerações Finais

Ao considerarmos a história de práticas elaboradas, estabilizadas no campo profissional, foi possível articularmos os conceitos de *habitus* e gênero e tecermos discussões sobre aquilo que (não) muda no processo de constituição da prática docente.

Apesar de assumirmos com Clot o conceito de atividade, que não é apenas um produto do gênero, mas está a ele relacionado, consideramos que dado o campo de atividade analisado – o campo da educação, da educação pública brasileira – o conceito de *habitus* traz uma contribuição importante ao ressaltar o peso das condições objetivas de vida naquilo que é realizado. O conceito de *habitus* ajuda a compreender a reprodução das práticas que se inscrevem nas ações cotidianas e são incansavelmente repetidas sem que se tenha consciência delas.

Ainda, quando Clot comenta sobre o processo de estilização como sendo dependente da apropriação do gênero, conjecturamos que tal processo de apropriação já afeta os modos de fazer e pensar dos professores. Desse modo, o processo social impacta inescapavelmente o processo de (re)produção da ação individual nas várias esferas de atividade.

Sobre a metodologia em Clínica da Atividade, ressaltamos ser essa uma via profícua por viabilizar formas de elaboração da consciência – individual e coletiva, com vistas à transformação das condições e formas de realização do trabalho. A professora teve a oportunidade de dialogar coletivamente sobre os dilemas e as facetas de sua atividade, confrontar-se consigo mesma e com o outro, num flagrar-se nas práticas que acreditava não fazer na percepção de conflitos do *métier*, gerando a possibilidade de desenvolvimento. Vimos que, de fato, as situações vivenciadas propiciaram e provocaram transformações.

Poderíamos pensar na fecundidade desse tipo de procedimento para discorrer sobre o trabalho docente e, em especial, a formação inicial e

continuada. Valeria um investimento em conhecer o que de fato se faz na realidade concreta da escola, e coletivamente discutir os modos de fazer, debatendo sobre as diferentes soluções encontradas/não encontradas, as diferentes concepções e preocupações... Argumentamos que o coletivo afeta a atividade de ensinar. Fortalecer o coletivo de trabalho na instituição pública é, portanto, fundamental para a organização da ação do sujeito, sendo que com a organização da ação do sujeito tem-se a possibilidade de organização da ação da atividade de ensino.

Contudo, resta-nos ainda pensar na questão de como fazer tal discussão chegar a promover mudanças substanciais. Pois, mesmo que se discuta coletivamente os modos de fazer e se busquem soluções mais apropriadas para lidar com os dilemas enfrentados, há questões estruturais sobre o modo como a escola está aparelhada, que ultrapassam as formas de ação, ainda que de um coletivo de trabalho organizado. Seria necessário transformar o sistema, repensar a configuração escolar.

Referências

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2010.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editoras, 1997.

CATANI, D. B. A educação como ela é. **Educação**, São Paulo, v. 5, p. 16-25, 2007.

Clot Y. L'auto-confrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (Org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Paris: De Boeck, sous presse, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006b.

CLOT, Y. Clinic of activity: the dialogue as instrument. In: SANNINO, A., DANIELS, H., GUTIERREZ, K. (Ed.). **Learning and Expanding with Activity Theory**. London: Cambridge University Press, 2009.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

CLOT, Y. et al.; Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, Paris, 146, p. 17-27, 2001.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. **Educação**, São Paulo, v. 5, p. 26-35, 2007.

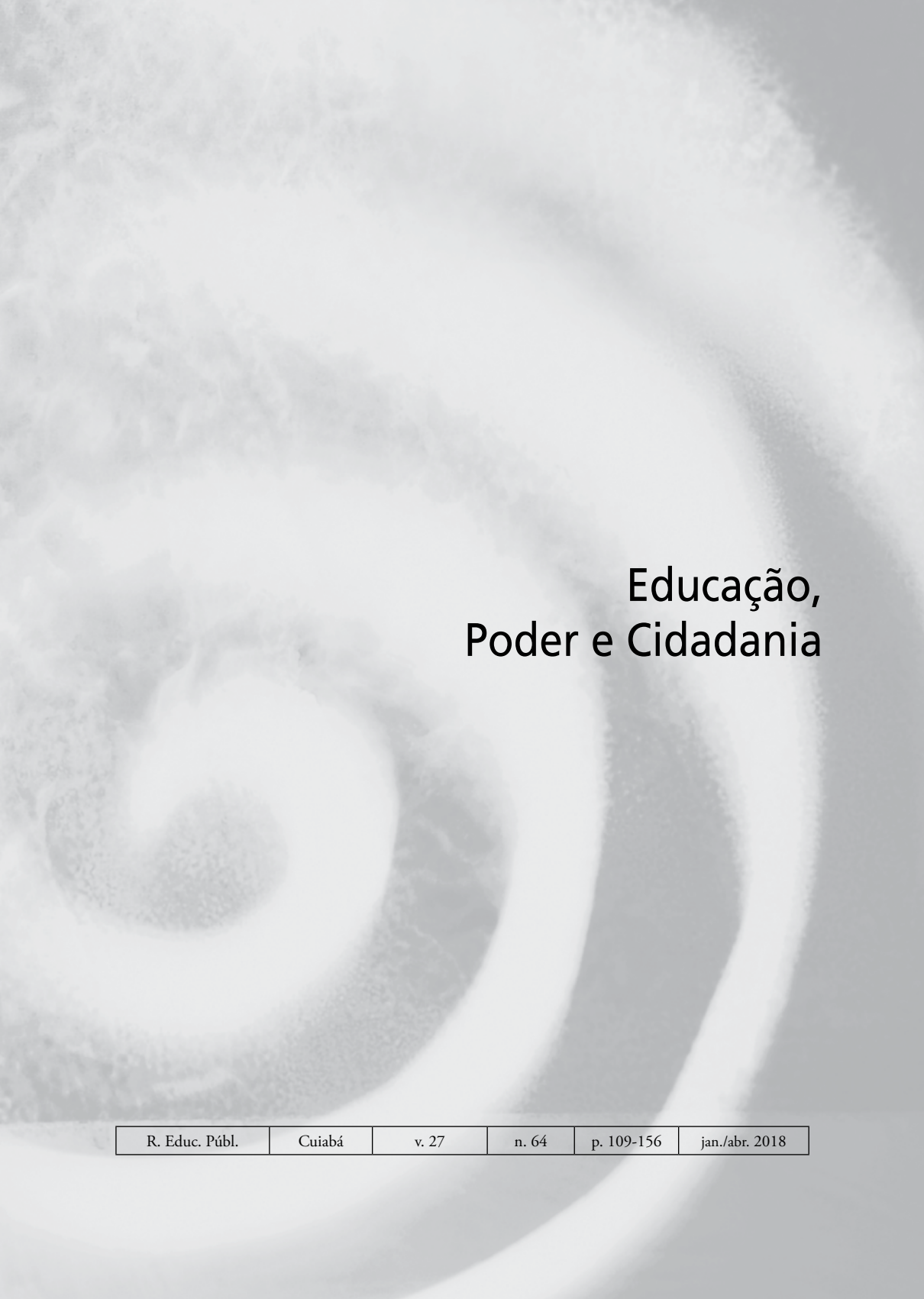
ROGER, J. L. **Essais de clinique l'activité**. Toulouse: Erés, 2007.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, Cuiabá, UFMT, ano 7, n. 8, 2004.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p.152-163, maio/jun./jul./ago. 2005.

Recebimento em: 07/05/2016.

Aceite: 20/12/2016.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 109-156

jan./abr. 2018

Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem Fronteiras: amálgamas e contradições

Internationalization and transnationalization of higher education in Science Without Borders Program: amalgams and contradictions

Maria das Graças Martins da SILVA¹
Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim MARTINS²

Resumo

O texto analisa a concepção e a implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), estabelecendo relação com ideias norteadoras sobre internacionalização e transnacionalização da educação superior. Do ponto de vista metodológico, vale-se da pesquisa documental e bibliográfica. Adota-se a ideia de internacionalização da educação superior como troca mútua e solidária no campo acadêmico; de outra parte, entende-se que a transnacionalização expressa a agenda do mercado e do privado. A partir dos dados, conclui-se que o CsF é anunciado como um processo de internacionalização da educação superior no Brasil, porém, o seu funcionamento revela características da transnacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Transnacionalização. Educação Superior.

Abstract

The paper examines the conception and implementation of the Science without Borders Program (SwB), establishing relationship with guiding ideas about internationalization and transnationalization of higher education. From a methodological point of view, this paper is documented and bibliographical research. The text adopts the idea of internationalization of higher education as mutual exchange and solidarity in the academic field; while on the other hand, understanding that transnationalization is supported by the private sector. From the data presented, it is concluded that SwB is advertised as a process of internationalization of higher education in Brazil, however, its operation reveals characteristics of the transnationalization.

Keywords: Internationalization .Transnationalization. Higher Education.

-
- 1 Pós-doutora em Educação, professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GEPDES). Avenida Fernando Correa, n.2367, Boa Esperança. Cuiabá. MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8431. Email:<gracams2@hotmail.com>.
 - 2 Mestre em Educação, técnica-administrativa da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GEPDES). Avenida Fernando Correa, n.2367, Boa Esperança. Cuiabá. MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3313-7294. Email:<joira.martins@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 111-131	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Os estudos mostram que desde a Antiguidade ocorria troca de informação entre povos. Na Idade Média, por sua vez, a mobilidade internacional se apresentava pela busca de estudos universitários, como explicam Charle e Verger (1996, p. 49): “As populações universitárias medievais eram bastante móveis, uma vez que, em tese, nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens nem à validade dos diplomas.” Lembram os autores que a circulação com vistas aos estudos universitários proporcionava, igualmente, uma experiência existencial, um tipo de sociabilidade, uma iniciação educativa que era valorizada pelos povos.

No presente, o tema da mobilidade ou internacionalização ganha notoriedade, agregando características novas, como o interesse do Estado e do setor de mercado. A tendência se intensifica largamente após a Terceira Revolução Industrial, também identificada como Revolução Digital ou Revolução Técnico-Científica Informacional³, o que é examinado por Dias Sobrinho (2005, p. 139):

A modernização dos meios de transporte e diversos programas de financiamento e estratégias de organização de eventos e variados trabalhos de cooperação facilitam muito a circulação de professores e estudantes. A cooperação acadêmica pode ser altamente potencializada hoje em dia pela interconexão das instituições e de grupos de pesquisadores, ou seja, pela constituição de redes mundiais permitindo o acesso imediato a informações longínquas, unindo o local ao global. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 139).

Vive-se, pois, um tempo de interação entre países, sobretudo, levando em conta aspectos econômicos, sociais, culturais, tecnológicos e políticos. Nessa seara, a universidade participa com intensidade crescente, desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa, além de outras formas de intercâmbio.

Tal dinâmica tem levado ao debate da internacionalização e da transnacionalização da educação superior, que busca interpretar esses movimentos, considerados opostos em termos de princípios e práticas.

3 A citada revolução inicia em meados do século XX e corresponde ao processo de inovações no campo da informática e suas aplicações nos campos da produção e do consumo. As grandes realizações desse período são o desenvolvimento da chamada química fina, a biotecnologia, a escalada espacial, a robótica, a genética, entre outros importantes avanços (PENA, 2015).

Nessa linha, o presente texto visa analisar aspectos essenciais da concepção e implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), estabelecendo relação com as ideias norteadoras sobre internacionalização e transnacionalização da educação superior. Do ponto de vista metodológico, vale-se da pesquisa documental e bibliográfica, traduzida pelo exame da legislação, de documentos internacionais e da literatura acadêmica.

Internacionalização e transnacionalização: ideias e (em) movimentos

A internacionalização na educação superior articula-se à tradição da instituição universitária como contributo acadêmico mútuo, cuja perspectiva é explicada por Dias Sobrinho (2005, p. 139):

Por vocação e tradição, a universidade tem sido uma instituição que preserva e alimenta a dimensão internacional, seja pelo sentido da ciência e pelos critérios de qualidade e cientificidade, isto é, pelos valores autenticamente acadêmicos, seja pelas iniciativas práticas de intercâmbio institucionais e mobilidade de estudantes e professores. [...] O sentido predominante da internacionalização universitária tem sido ao longo dos tempos o de colaboração acadêmica buscando o avanço da ciência e da educação. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 139).

Nessa via, a internacionalização da educação superior pode contribuir para desenvolver habilidades interculturais, ampliação das vertentes do conhecimento acadêmico, visão holística do saber e larga vivência pessoal com objetivo de solidariedade mútua, maior tolerância entre povos e cooperação mundial. Tal prática, tradicionalmente, pautou-se nos princípios da solidariedade e da reciprocidade, tendo como objetivo o diálogo, fundado no respeito ao diferente e na troca de conhecimentos segundo um interesse humanitário.

Contudo, políticas globais situadas em período relativamente recente têm afetado as políticas de educação superior, tendendo a tratar a educação como mercadoria, o que gera pressão para que as exigências do setor produtivo se sobreponham aos ideais da cooperação internacional solidária. Sendo assim, as instituições de educação superior sofrem os efeitos de tais forças, inclinando-se a uma visão mais pragmática, competitiva, utilitarista e produtora (ou indutora) de inovações mercadológica.

Tal realidade insere-se no que Harvey (1989) interpreta como condicionantes do sistema capitalista, que, sob a acumulação flexível, promovem a produção e a veiculação do conhecimento científico e técnico na direção de interesses voltados à reprodução e expansão desse sistema. Como explica Harvey (1989, p. 151): “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em base competitivas.”

De fato, a identificação da educação como um bem público sofre um revés na década de 1990. A esse propósito, Dias (2002) mostra as forças atuantes na Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), protagonistas da defesa da natureza pública da educação e, de forma ambígua, também da sua comercialização:

Em 1998, em Paris, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) na UNESCO, a comunidade acadêmica internacional e governos de mais de 180 países manifestaram, de maneira clara e insofismável, sua decisão de manter o ensino superior como um direito e um bem público. No entanto, *ao mesmo tempo e sem fazer alarde*, o secretariado da OMC, com o apoio de representantes de alguns governos que contraditoriamente aprovaram a Declaração de Paris, manobrava para criar normas que tratassem o ensino superior como uma mercadoria a ser comercializada e liberalizada, retirando dos Estados nacionais, em termos práticos, o direito de decidir com soberania sobre ações que visem formar cidadãos conscientes e responsáveis. (DIAS, 2002, p. 33, grifos nossos).

A citada Organização Mundial do Comércio (OMC) possui como regra geral para todo serviço comercial o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), ou seja: “O objetivo do AGCS, aprovado em abril de 1994, é o de provocar uma liberalização progressiva dos serviços, inclusive os educacionais” (DIAS, 2002, p. 48). A partir de 1999, em documento da área de cobertura do AGCS, a educação passa a ser regulamentada como serviço, o que é aceito pelos países membros, incluindo o Brasil⁴. Tal aceitação se consubstanciaria por acordos bi ou multilaterais entre eles.

4 O Brasil, apesar de aceitar a inclusão da educação como serviços pela AGCS, ainda não formalizou acordo específico sobre o assunto, embora medidas caminhem nessa direção, a exemplo da autorização dada, em 14 de maio de 2014, pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica/Ministério da Justiça, com vistas à fusão das empresas de ensino superior Anhanguera e Kroton, tornando-a “[...] a maior companhia de ensino superior do mundo com mais de um milhão de alunos” (CADE autoriza união de Anhanguera e Kroton, com ressalvas, 2015, não paginado).

A condição de educação como mercadoria, naturalmente, presume modalidades transnacionais de aplicação de serviços universitários mercantis. Santos (2011) detalha algumas dessas possibilidades:

A oferta transfronteiriça consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. [...] O consumo no estrangeiro consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor. [...] a presença comercial e consiste em produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender os seus serviços. [...] a presença de pessoas consiste na deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou pesquisadores. (SANTOS, 2011, p. 34-35).

As formas de *mercadorizar* a educação superior, portanto, rapidamente diversificam-se e adquirem vigor. No caso brasileiro, a título de exemplo, Carvalho (2013, p. 773) trata o movimento em curso como “[...] multifacetado de financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira.” Explica a autora que: “A manifestação mais significativa do fenômeno de mercantilização pode ser observada por meio das aquisições realizadas por fundos *privateequity* e pela abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores (IPOs) a partir de 2007” (CARVALHO, 2013, p. 770).

Assim, pois, sob o eixo da transnacionalização, há claros sinais de que a educação superior está na linha de frente de um processo mercadológico sem fronteiras, movimento agressivo na sua disseminação, mas que não se processa sem contradições.

A internacionalização na política da educação superior no Brasil

A internacionalização da educação superior, do ponto de vista institucional, configura-se com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1951. Ambos foram criados com o objetivo de atender a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores para o então projeto de desenvolvimento do país (MOROSINI, 2008).

No marco vigente, segundo a Constituição Federal de 1988 (CF), pode-se cogitar em seu preâmbulo o sentido humanista e de civilidade nas relações internacionais:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, *fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias* [...] (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Tal qual a CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, não registra explicitamente sobre a política de internacionalização da educação brasileira. Porém, por suas diretrizes é possível interpretar que a cooperação internacional possui relevância, algo a ser alcançado pelas universidades, associando-a à atividade de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a redução dos desequilíbrios regionais.

No Plano Nacional de Educação 2011-2014, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024, ganham destaques ações de internacionalização da educação superior na pesquisa e na pós-graduação, segundo o objetivo de aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país. Na comparação entre o atual PNE e o PNE anterior, vale ressaltar que no campo da internacionalização da educação superior é alterado o termo *diretrizes* para *estratégias*, o que sugere ações pragmáticas e em curto prazo. Nessa toada, parece inserir-se o Programa CsF, criado em 2011, pouco antes da aprovação do PNE 2011-2014.

Ciências sem Fronteiras: criação e implementação

O CsF configura o primeiro programa que trata com exclusividade de ações da internacionalização brasileira vinculadas à educação superior, no sentido de enviar estudantes brasileiros de nível de graduação ao exterior. O Programa foi criado pelo Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011, financiado pelas agências de fomento CAPES e CNPq, de acordo com o objetivo principal de:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa

estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, 2011h).

Desde o seu anúncio percebe-se um discurso ufanista, a exemplo do realizado pela Presidente Dilma Rousseff na cerimônia de regulamentação, em 13 de dezembro de 2011:

Nós somos, de fato, um país muito rico. Nós temos petróleo, nós temos minério [...]. Nós temos também uma agricultura bastante competitiva e produtiva, nós temos uma indústria. Mas, o que nós temos certeza que vamos precisar, nos próximos anos, é de homens e mulheres muito bem preparados, muito bem capacitados e que tenham condições de permitir que o nosso país adentre à economia do conhecimento, sendo capaz de produzir ciência, de inovar e de absorver tecnologia e transformar. (BRASIL, 2011i).

A par do apelo à *economia do conhecimento*, o CsF aparenta vir para materializá-la. Não por acaso, seu surgimento é assim descrito por Catani e Silva Júnior (2013):

Em 25 de janeiro de 2011, o presidente Barack Obama anunciou, em discurso do Estado, a importância da relação bilateral Brasil- Estados Unidos. Visitou Brasília e Rio de Janeiro (março de 2011), quando se encontrou com a presidente Dilma Rousseff. Foi nessa visita que o Programa CsF foi comentado como uma área estratégica de desenvolvimento (Entrevista concedida pelo professor William L. Gertz, do American Institute For Foreign Study, ao professor João dos Reis Silva Júnior na cidade de Nova York em 12 de julho de 2012). (CATANI; SILVA JÚNIOR, 2013, p. 171).

O primeiro anúncio sobre o Programa foi feito pelo Ministro da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTi), Aloisio Mercadante, na 38ª reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em julho de 2011, em Brasília. Na ocasião, Mercadante destacou que o Brasil é o 13º no *ranking* de produção científica mundial, média cinco vezes maior que a do restante das outras nações; ainda assim, ele acredita que o país precisa produzir mais patentes e o CsF vai nessa direção. A seu ver: “[...] os melhores estudantes do Brasil, nas melhores

universidades do mundo. Assim poderemos superar o maior desafio do país e dar um salto quântico na formação para áreas estratégicas de forma sustentável, ampliando os setores de média e alta tecnologia” (CsF, 2011f).

Como se nota, o CsF nasce com o propósito de estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade, por meio da expansão da mobilidade internacional, utilizando-se como estratégia o incentivo financeiro para aumentar a presença de pesquisadores e estudantes brasileiros em instituições *de excelência* (expressão utilizada no documento de criação do Programa – Decreto n.º 7.642/2011) no exterior e para atrair jovens talentos científicos e investigadores para trabalhar no Brasil.

O Programa desenvolve-se de acordo com duas modalidades principais: formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência; e atração de jovens talentos, principalmente brasileiros, e pesquisadores renomados estrangeiros para vir ao Brasil desenvolver projetos de pesquisa por cooperação científica e tecnológica. Ambas se vinculam ao financiamento de bolsas e fomento à pesquisa.

A primeira modalidade possui como público-alvo: a) estudantes de graduação na modalidade graduação-sanduíche; b) estudantes de doutorado na modalidade doutorado-sanduíche; c) candidatos graduados ou mestres à formação plena de doutoramento na modalidade doutorado pleno; d) e candidatos doutores na modalidade pós-doutorado e docentes, pesquisadores e estudantes de cursos técnicos e superiores oferecidos por institutos de formação profissional e tecnológica na modalidade educação profissional e tecnológica.

A segunda modalidade citada possui como público-alvo: a) jovens cientistas de talento, principalmente brasileiros com destacada produção científica ou tecnológica na modalidade jovens talentos; b) e lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior na modalidade pesquisadores visitantes estrangeiros.

Na ocasião do primeiro anúncio do Programa (julho de 2011), foi publicado em meios de comunicação que o CNPq concederia 35 mil bolsas e a CAPES o montante de 40 mil bolsas, totalizando 75 mil bolsas, com investimento governamental inicial de 3 bilhões de reais e 160 milhões de reais. Ressalte-se que o governo esperava que o investimento crescesse por meio da iniciativa privada, que arcaria com mais 25 mil bolsas, possibilitando garantir 100 mil bolsas até os anos de 2014/2015.

Foi instituído pela Portaria Interministerial n. 1, do Ministério da Educação, em 9 jan. 2013, que as áreas e temas prioritários de atuação do Programa vinculam-se à ciência, tecnologia e inovação, definidas pela avaliação ou interesse do governo

federal, compreendendo Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação, entre outras áreas do conhecimento.

A pesquisa ora apresentada enfatiza a primeira modalidade do Programa CsF, a que trata da *formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, no recorte do público-alvo constituído de estudantes de graduação-sanduiche*, de acordo com o realizado entre agosto de 2011 a agosto de 2014.

Para uma compreensão do CsF, o Quadro 1 sistematiza eventos marcantes, considerando o período estudado. Assim:

**Quadro 1 - Programa Ciência sem Fronteiras.
Eventos marcantes – agosto de 2011 a agosto de 2014**

Data	Descrição
Agosto de 2011	1ª convocação para o Programa CsF, mediante a Chamada Pública CAPES n.º 01/2011, com destino para as Universidade dos EUA.
Setembro de 2011	O CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) entrou em contato com os Coordenadores do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/PIBIT) das Universidades brasileiras para apresentar o Programa CsF e explicar que cada Universidade receberia uma quota de vagas para contemplar estudantes bolsistas e ex-bolsistas dos Programas de Iniciação Científica.
Agosto a Dezembro de 2011	Período marcado por recorrentes desencontros de informações entre os órgãos fomentadores, as Universidades brasileiras e os candidatos, principalmente a respeito da definição dos cursos elegíveis.
13/12/2011	Publicação do Decreto n.º 7.642 da Presidência da República, que instituiu oficialmente o Programa CsF, sendo detalhada a forma de gestão, divulgação e fomento.
Dezembro de 2011	2ª convocação para o Programa CsF, mediante as Chamadas Públicas 102 até 106.
Março de 2012	3ª convocação para o Programa CsF, por meio das Chamadas Públicas de 108 até 116.
Agosto de 2012	4ª convocação para o Programa CsF, por meio das Chamadas Públicas de 117 até 124.
Novembro de 2012	5ª convocação para o Programa CsF, das Chamadas Públicas de 126 até 134.

Data	Descrição
18/12/2012	Publicação da Portaria Interministerial n.1466, do Ministério da Educação, que intuiu oficialmente o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF).
09/01/2013	Publicação da Portaria Interministerial n.1, do Ministério da Educação, que definiu definitivamente as áreas e temas prioritários de atuação do Programa CsF.
Fevereiro de 2013	6ª convocação para o Programa CsF, por meio das Chamadas Públicas 136 até 142.
24/04/2013	Veto do Ministério de Educação brasileiro da Chamada Pública n.º 127 com destino às Universidades de Portugal, justificado pelo fato da elevada procura por Portugal, em detrimento dos países de outra língua, considerando que o Programa possui como um dos objetivos principais incentivar a proficiência em uma segunda língua.
Maio de 2013	7ª convocação para o Programa CsF, por meio das Chamadas Públicas de 143 até 155.
Outubro de 2013	8ª convocação para o Programa CsF, por meio das Chamadas Públicas de 156 até 174.
Agosto de 2014	9ª convocação para Programa CsF por meio das Chamadas Públicas de 179 até 204.

Fonte: Organizado pelas autoras, segundo documentos do Programa CsF.

Ao longo do período examinado, observa-se que o Programa se constrói apressadamente, em meio a desencontros de informações e divulgação de atos oficiais posteriores à implementação de ações a eles relacionadas.

Cabe destacar, de acordo com o registro das Chamadas Públicas, os seguintes países onde se destinam os estudantes brasileiros de graduação: Canadá, EUA, Bélgica, Austrália, Alemanha, Reino Unido, Coreia do Sul, França, Itália, Espanha, Holanda, Hungria, Japão, Finlândia, Suécia, Noruega, China, Irlanda, Áustria, Nova Zelândia, Portugal e Polônia. Desses, o Canadá predominou, totalizando sua participação em 12 Chamadas Públicas, seguindo-se os Estados Unidos da América, com nove. Não por acaso, são países onde se localizam instituições de ensino superior que aparecem com frequência em posições de frente em *rankings*⁵

5 A título de exemplo acerca dos rankings internacionais: The World Reputations Rankings (<<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking>> e QS World University Rankings (<[http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=">](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)>).

internacionais, o que, inclusive, pode representar uma intencionalidade da política educacional brasileira em aliar-se à lógica competitiva inerente a esse processo.

No entanto, dentre as Instituições de Ensino Superior (IES) receptoras dos estudantes, algumas não figuram em institutos de classificação, o que parece contradizer a intenção de “[...] formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência” (BRASIL, 2011h). Nesse sentido, a título de exemplo: a Chamada Pública n.º 132 anunciou a destinação dos bolsistas para as Universidades e Instituições Comunitárias Historicamente Negras dos EUA, bem como uma lista de 31 instituições contempladas. Segundo levantamento realizado pelas pesquisadoras em março de 2014, no site de *rankings The World Reputations Rankings* e *QS World University Rankings*, nenhuma se classifica como *melhores do mundo*.

Mais adiante, percebe-se um afrouxamento com relação à posição das IES de destino, conforme divulgado no site oficial do Programa CsF, subitem Instituições de Destino, acessado em 29 set. 14:

Os estudantes e pesquisadores do Ciência sem Fronteiras terão o seu treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa *disponíveis*, prioritariamente entre os mais bem conceituados para cada grande área do conhecimento de acordo com os principais rankings internacionais (CsF, 2011e, grifo nosso).

Há de pontuar que a lógica de *rankiamento* de instituições de ensino superior suscita questionamentos, sobretudo tendo em mira critérios definidos pelas agências para a escolha das supostamente melhores. Por isso, a sua abordagem apenas se justifica pela evidência atribuída à questão pelos gestores do Programa CsF.

Para melhor discernimento do CsF, no que segue, são apresentadas as principais alterações ocorridas ao longo das convocações públicas, na modalidade de bolsas de graduação-sanduíche, divulgadas no período de 2011 a agosto de 2014.

A primeira grande alteração incidiu sobre a sua execução. Ou seja: antes da sua instituição oficial (de agosto a dezembro de 2011), o Programa foi executado por dois órgãos separadamente, CAPES e CNPq, cada um com sua forma de gestão. Após sua instituição oficial (13 de dezembro de 2011), a execução passou a ser conjunta, por meio de representações nos comitês criados.

Na 2ª convocação (dezembro de 2011), percebe-se que a administração federal do CsF, após oficialmente criado, assumiu completamente a sua gestão, limitando a atribuição das IES brasileiras à homologação de elegibilidade dos candidatos.

Nesse escopo, ampliou o público-alvo por meio da alteração de matriculados em curso de bacharelado para curso de nível superior e também pela aceitação de outras modalidades de proficiência linguística, além de esclarecer dúvidas acerca das áreas contempladas e oportunizar cursos intensivos de idioma no exterior.

Na passagem da 1ª convocação (agosto de 2011) para a 2ª, destaca-se a redução da participação das instituições de ensino superior no processo de escolha do bolsista. No primeiro momento, a IES tinha a responsabilidade pela organização e acompanhamento do processo de apresentação das candidaturas e pela respectiva homologação na CAPES, o que sofre alteração. Ao que parece, o Programa preserva a gestão estatal para não sofrer interferências na sua matriz estrutural.

Identifica-se na 3ª convocação (março de 2012) que o CsF, buscando ampliar o público-alvo, alterou consideravelmente o requisito do período de integralização do curso. Ao transferir de 40%-80% para 20%-90% passam a serem elegíveis os estudantes que cursam o seu primeiro semestre de estudos; assim, dependendo do seu tempo total de curso, terão integralizado até o início da viagem, setembro de 2012, o mínimo exigido. Ao mesmo tempo, os estudantes que estão próximos à finalização do curso também poderão concluir seus estudos no exterior, retornando ao Brasil apenas para colação de grau. Outra medida adotada foi excluir o requisito de apresentação de comprovantes da nota do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) com nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) igual ou superior a 600 pontos para as candidaturas individuais.

Além disso, persistiam os desencontros acerca das áreas e temas prioritários de atuação contemplados pelo Programa. Tal fato levou o Ministério da Educação a publicar, em 9 de janeiro de 2013, a Portaria Interministerial n.1, que delimitou as prioridades.

Até então, ou, mais exatamente, nas 1ª, 2ª e 3ª convocações, as formas de participação no CsF eram duas: por meio das IES brasileiras que fizessem adesão ao Programa e mediante candidatura individual destinada a estudantes das IES brasileiras que não aderiram ao Programa. Porém, na 4ª convocação (agosto de 2012), a modalidade de candidatura individual foi extinta.

Destaca-se na modalidade de participação por adesão das IES brasileiras a obrigatoriedade da candidatura individual apresentar comprovantes dos Prêmios Jovem Cientista, Iniciação Científica e Olimpíadas da Matemática e/ou de Ciências.

Depois da primeira experiência do Programa em enviar estudantes para a Espanha sem exigir o teste de proficiência linguístico foi necessário estabelecer o referido teste, visando melhor desempenho acadêmico e convivência social dos bolsistas, obrigatoriedade incluída na 5ª convocação (novembro de 2012).

Por sua vez, ainda com problemas de interpretação dos cursos elegíveis das áreas e temas, foi anexada em todas as Chamadas da 5ª convocação uma lista dos cursos elegíveis e acrescentados dois subitens que limitavam a participação dos estudantes das áreas de Ciências Biológicas e Saúde no ciclo clínico, ou seja, nas atividades práticas de cursos como Medicina, Enfermagem, Farmácia, entre outros. Além disso, foi limitada a participação dos estudantes das áreas de Comunicação Social, que eram alocados na área *Indústria Criativa*. Nota-se que, mesmo depois da publicação da Portaria do Ministério da Educação que instituiu as áreas e cursos de atuação do Programa, persistiam as dúvidas acerca da área elegível.

Há de registrar, ainda, a criação dos dispositivos Recursos Financeiros, Recursos Administrativos e Impugnação da Chamada, visando proteger o Programa de possíveis ações judiciais.

É igualmente importante evidenciar que somente a Chamada Pública 128 – França (novembro de 2012) ofereceu curso intensivo de idioma aos candidatos escolhidos pelo Programa.

Na 6ª convocação (fevereiro de 2013) tem-se a definição de que cabe a CAPES e ao CNPq estabelecer a elegibilidade da candidatura com relação às diversas áreas e temas, bem como sobre as atribuições das IES e do Programa CsF quanto a sua operacionalização. Ambas as decisões, dadas somente após um ano e meio de execução do CsF, demonstram a forma imprecisa de sua construção.

Resumidamente, da 1ª à 6ª convocação, é possível observar que o Programa foi sendo alterado no sentido de adaptar-se às dificuldades encontradas, seja em relação ao período de integralização do curso que o candidato deve situar-se para sua participação, seja em relação ao curso de idiomas ou na definição dos cursos elegíveis. Sinalizam-se, pois, alterações com o objetivo de obter sucesso na meta estabelecida:

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que estudantes de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. (CsF, 2011g).

Posteriormente, na 7ª convocação (maio de 2013), destaca-se a relação com outra política de acesso por meio do requisito de nota do ENEM, utilizado como prova para ingresso em diversas instituições de ensino superior no Brasil.

Na definição da 8ª convocação (outubro de 2013), chama atenção a ênfase para que os candidatos se inscrevam no processo seletivo interno das IES de

origem. Provavelmente, isso se relacionou à manifestação das IES nas reuniões de Coordenadores Institucionais do Programa CsF, requerendo autonomia institucional. Em outras palavras, significava o pleito de atendimento prioritário às regras próprias das IES, que são deliberadas por seus órgãos colegiados.

Um exame comparativo das informações constantes na 6^a, 7^a e 8^a convocações permite inferir que o Programa CsF foi reagindo às demandas da sociedade, reconhecendo a necessidade de adaptações por meio de ações, desde centralizar a gestão nos órgãos CAPES/CNPq até a parceria com o curso de inglês *online My English On Line* (MEO) para ensino do idioma inglês. No mesmo sentido, posteriormente, a adaptação veio pela criação do Inglês sem Fronteiras. Observa-se, ainda, adequações como a publicação oficial sobre quem define áreas prioritárias, a implementação de dispositivos de segurança jurídica, o veto a Portugal, a ênfase na última convocatória sobre a obrigatoriedade do estudante se inscrever no processo seletivo interno das IES, entre outras.

É notório que o CsF preserva a gestão estatal, com reduzida participação das IES brasileiras, provavelmente, para não sofrer interferências na sua matriz estrutural. Porém, a centralização dá sinais de contrariar um dos objetivos divulgados em seu documento de criação: “[...] IV. Estimular iniciativas de internacionalização das universidades brasileiras [...]” (DECRETO n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011). Essa pode ser vista como uma das contradições identificadas no Programa CsF.

Ainda sobre as convocações relativas ao CsF, em agosto de 2014, foi lançada a 9^a convocação, após dez meses da anterior. Nela, destaca-se a limitação ou exclusão total de alguns cursos das áreas da Saúde, Ciências Biológicas e Indústria Criativa, notadamente Medicina, por alegação de incompatibilidade curricular. Outro destaque nessa convocação, no âmbito do que era gerido pela CAPES, refere-se às vagas por países. De um total de 8.550 vagas, o país de destino com maior número é EUA, com 5.600, seguindo-se: Alemanha, 500; França, 500; Itália: 500; Suécia, 100; Noruega, 100; China, 100; Hungria, 300, Japão, 100; Áustria, 50; Canadá, 200; e Irlanda, 500.

Em suma, entende-se que o desenvolvimento do Programa CsF prima por certos traços:

- Meritocracia. Existe um sistema de classificação pautado em pontuação acrescida para candidatos contemplados por prêmios acadêmicos e de mérito, sendo eles: Prêmios Jovem Cientista, Iniciação Científica e Olimpíadas de Matemática e/ou de Ciências e demais premiações de mérito acadêmico. A pontuação é também acrescida para candidatos que tenham participação em programas de iniciação científica, tecnológica ou

docência e para os que já possuam domínio linguístico em outro idioma. Além disso, leve-se em conta o corte de elegibilidade pela nota no ENEM igual ou superior a 600 pontos, incluído a partir da 7ª convocação;

- Vertente científico-tecnológica. As áreas e temas, apesar das constantes alterações, mantiveram seu foco em cursos determinados, com intuito de suprir a necessidade de mão de obra técnica qualificada, visando empresas como Vale, Petrobras e Eletrobras⁶;
- Parceria com países desenvolvidos. As Chamadas Públicas visavam maciçamente países da América do Norte e Europa, com destaque para Canadá e Estados Unidos da América, que, juntos, somavam 21% do total de Chamadas ofertadas;
- Parceria público-privada. Tanto IES públicas quanto IES privadas nacionais podem enviar bolsistas para as públicas ou privadas no exterior, e vice-versa, garantindo-se o repasse público para pagamento das taxas acadêmicas privadas. Outrossim, identifica-se o interesse de empresas fomentarem bolsas com o objetivo de que os intercambistas, ao voltarem ao Brasil, sejam incorporados ao setor produtivo, na sua área de formação.

Por fim, um traço fundamental do CsF, tendo em vista o foco do presente estudo, refere-se ao pagamento de taxas acadêmicas às instituições de destino estrangeiras por parte do Estado brasileiro, configurando a modalidade transnacional *consumo no estrangeiro*, citada por Santos (2011, p.34):

[...] consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor. É esta atualmente a grande fatia da transnacionalização mercantil da universidade. Um estudo recente da OCDE calcula que este comércio valia, em 1999, 30 bilhões de dólares. No início de 2000, 514 mil estrangeiros estudavam nos EUA, mais de 54% oriundos da Ásia. (SANTOS, 2011, p. 34).

Para ilustrar, o Quadro 2 demonstra os valores iniciais negociados entre o Programa CsF e os parceiros internacionais, em novembro de 2011, às vésperas do lançamento das chamadas da 2ª convocação.

6 Essas são empresas que possuem acordo firmado com o Programa CsF. Trata-se de “empresas financiadoras atuam em conjunto com o CNPq e a CAPES, com a finalidade de apoiar e complementar o Programa Ciência sem Fronteiras [...]” (BRASIL/CsF, 2011d).

Quadro 2 - Custo por bolsista/ano do Programa CsF

País	Valor/ Ano/ por Bolsista CsF	Referência
EUA	US\$35.950	Taxas escolares + Acomodação
Reino Unido	£15.000	Taxas escolares + Acomodação + Curso de Idioma
Alemanha	€ 2.500	Taxas administrativas + Curso de Idioma
Itália	€ 2.500	Taxas administrativas + Curso de Idioma

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na apresentação "CsF: Um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação", (CNPq, nov. 2011).

Portanto, fica evidente que o citado Programa mobiliza o fator mercadológico no seu funcionamento. Agregando-se a outras características que lhe são peculiares, esse traço sinaliza um retraimento dos intercâmbios pautados em cooperação e trocas acadêmicas solidárias.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao silêncio acerca da responsabilidade social do estudante que retorna ao país de origem, após usufruir um benefício custeado pelo Estado. É possível especular que tal questão traga subjacente a ideia de individualidade sobre a de bem coletivo, na medida em que não se estabelece um compromisso na direção da retribuição social.

Considerações finais

A pesquisa apresentada procurou entender como se expressa o Programa CsF, levando em conta os princípios fundamentais da internacionalização e da transnacionalização da educação superior.

Ao que se apurou, o Programa articula-se à presente fase do sistema capitalista no país, que clama por *recursos humanos qualificados* para enfrentar as necessidades próprias do crescimento econômico, no chamado mundo globalizado. Isso se expressa pela intencionalidade de formação nas áreas de ciência, tecnologia e inovação, o que seria estratégico para o país, na medida em que promove a competitividade empresarial nacional e o projeta como potência econômica.

Numa leitura questionadora da realidade em foco, entende-se que não se sustenta o discurso de redenção social via conhecimento e promessa de conduzir a sociedade a um tempo de prosperidade, se o Estado omitir reformas sociais abrangentes, a exemplo de uma efetiva distribuição de renda. No que tange à

educação, reformas abrangentes implicariam, por exemplo, no pleno acesso à educação superior em instituições formadoras, reconhecidas e inspiradas na inserção social ou na atenção a problemas que se relacionam ao bem-estar coletivo.

A propósito, Silva (2008), resgatando Barros (2002), no debate sobre a produção do conhecimento, aponta que em 1995 Estados Unidos, Japão e Europa detinham 74,8% da produção científica mundial, evidenciando a correlação entre capacidade de pesquisa e poder econômico.

Essa análise traz à tona a característica do Programa CsF concernente à parceria com países desenvolvidos, principalmente os Estados Unidos da América, que receberam aproximadamente 30% dos bolsistas. Logo, há de destacar o asseverado por Altbach (2001, p. 71 apud DIAS SOBRINHO, 2005, p. 84, grifo do autor): “As nações do Terceiro Mundo são basicamente ‘consumidoras’ de conhecimento, dependentes das nações industrializadas no que respeita à investigação, às interpretações dos avanços científicos e, em geral, à informação.”

Posto que o CsF foi concebido com vistas a buscar (e referenciar-se) no conhecimento produzido fora do país, admite-se que o Brasil se apresenta na condição de consumidor de conhecimento, ou seja, paga por uma mercadoria posta à venda pelo mercado educacional produzido no exterior.

Em face dessas análises, uma das contradições básicas incide na utilização do termo internacionalização por parte do Programa analisado, que expressa, na verdade, a compra e a venda do produto *conhecimento qualificado*. Em outras palavras, revela-se nisso a transnacionalização da educação superior.

Interpreta-se, portanto, que, em essência, a internacionalização da educação superior oculta a sua transnacionalização. Isso vem no sentido advertido por De Wit (2002, p.114 apud MUELLER, 2013, p. 25) sobre o uso do termo internacionalização da educação superior, que detém interesses e uma estrutura conceitual que o acompanha e se mostra relevante:

[...] à medida que a dimensão internacional da educação superior ganha mais atenção e reconhecimento, as pessoas tendem a usar o termo da forma que melhor satisfaça aos seus propósitos. Uma definição mais focada é necessária para ser entendida com a importância que ela merece. Mesmo se não houver concordância sobre a definição, a internacionalização precisa ter parâmetros para ser avaliada e, portanto, contribuir com a educação superior. Este é o motivo pelo qual o uso de uma definição em construção com uma estrutura conceitual é relevante para internacionalização do ensino superior. (DE WIT 2002, p.114 apud MUELLER, 2013, p. 25).

Vale reiterar que a internacionalização da educação superior tem como elemento norteador o valor universal do conhecimento, nutrindo-se da troca mútua e solidária. Ou seja, existe uma *mão dupla*, traduzida pela busca de soluções para questões humanitárias, que podem ser a fome, doenças, sustentabilidade, violência, etc., ou mesmo a busca por soluções de problemas locais/regionais, que venha a ser compartilhada por sociedades diversas.

Acredita-se que a experiência da cooperação internacional, potencialmente, desenvolva habilidades interculturais, ampliação das vertentes do conhecimento acadêmico, visão holística do saber e, inclusive, promoção do bem-estar social. Ou seja, a educação desenvolvida pode repercutir nos indivíduos participantes de certa modalidade da internacionalização (intercâmbio, pesquisas conjuntas, entre outras experiências), bem como nas instituições de educação superior propriamente e em setores populacionais implicados no processo.

Na outra ponta, a transnacionalização, ao exprimir uma relação mercantil (completada por atributos como: utilitarismo, pragmatismo, lucro, verticalidade, domínio/subalternidade, individualidade), tende a priorizar interesses privados, em detrimento da noção de diálogo e interesse coletivo.

Nos limites do que foi estudado e nos contornos do tempo histórico a que se refere, conclui-se que a concepção e a implementação do CsF expressa, em boa parte, fundamentos da transnacionalização. A partir disso, indaga-se se o referido Programa, por sua visibilidade, centralidade e aporte de recursos, estaria se constituindo no eixo estruturante da política de internacionalização da educação superior no Brasil, difundindo princípios e procedimentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. **País terá R\$ 3,16 bi para formar cientistas**, Brasília, DF, 27 jul. 2011a. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/noticias>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação; Ministério da Educação. Programa Ciência sem Fronteiras. **Chamadas Públicas: CNPq e n.º102 a n.º 204**, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/inscricoes-resultados>>. Acesso em: 5 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso de Chamada Pública n. 1/2011, de 29 de agosto de 2011. Programa Ciência sem Fronteiras – Graduação sanduíche nos EUA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2011c Seção 3, p. 27. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/08/2011&journal=3&pagina=27&totalArquivos=176>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Capex e CNPq realizam reunião com coordenadores do CsF**, Brasília, DF, 7 out. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7192-capes-e-cnpq-realizam-reuniao-com-coordenadores-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>> Acesso em: 25 fev.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Empresas financiadoras**, 2011d. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/sobre>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Destino**, Brasília, DF, 2011e. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/instituicoes-de-destino1>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mercadante lança o Programa Ciência Sem Fronteiras**, Brasília, DF, 27 jul. 2011f. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/noticiais>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa**, 2011g. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 1, de 9 de janeiro de 2013. Institui as áreas e temas prioritários para o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2013. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/MEC_MCTI_institui+%C3%A1reas+e+temas+priorit%C3%A1rios_Ci%C3%A1ncia+sem+Fronteiras.pdf> Acesso em: 25 maio 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2014

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7642, de 13 dez. 2011h. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de regulamentação do programa Ciência sem Fronteiras e de anúncio de chamadas públicas para bolsas de estudo no exterior**, 2011i, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-regulamentacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-e-de-anuncio-de-chamadas-publicas-para-bolsas-de-estudo-no-exterior-brasilia-df>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13005, de 25 jun. 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 set. 2014.

CADE autoriza união de Anhanguera e Kroton, com ressalvas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 mai. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/165944-cade-autoriza-uniao-de-anhanguera-e-kroton-com-ressalva.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wra Maria. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce et al. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

MUELLER, Cristiana Verônica. **O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENA, Rodolfo Alves. Terceira Revolução Industrial. **Brasil Escola**, 2015. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/terceira-revolucao-industrial.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

QS World University Rankings, EUA. Disponível em: <[http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=>](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)>. Acesso em: 31 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação**: a lógica da produtividade em questão. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

THE World Reputation Rankings, Londres. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

Recebimento: 15/10/2015.
Aceite: 01/06/2016.

Moradores de ocupações ilegais urbanas no ensino superior em Recife

Residents of urban illegal occupation in higher education in Recife

Otacílio Antunes SANTANA¹

Resumo

Os objetivos deste trabalho foram quantificar e analisar a expansão das ocupações ilegais urbanas e os moradores dessas ocupações egressos do ensino superior, bem como analisar esses reflexos no mercado de trabalho e na aquisição de novas habitações, no período pós-neoliberalismo (2003-2015), no município de Recife. Análise quantitativas e qualitativas foram utilizadas. Os eixos analíticos qualitativos foram: a) potências individuais e coletivas; b) finalidade da educação; c) posições hegemônicas e contra-hegemônicas. Trânsitos de potências (coletiva-individual-coletiva) e de hegemonias (contra-hegemonia-hegemonia) foram registrados a partir da inclusão na educação e com o esteio de políticas federais, fundamentais no processo.

Palavras-chave: Mudanças Sociais. Finalidade da Educação. Hegemonias. Políticas Públicas.

Abstract

The objective of this work was to quantify and to analyze the expansion of urban illegal occupation and the residents of these occupations that graduates of higher education; as well as to analyze these reflexes in the labor market and in new housing acquisition, in post neoliberalism period (2003-2015), in Recife city. Quantitative and qualitative analysis were used. The analytical qualitative axes were: a) individual and collective potencies; b) purpose of education; c) hegemonic and counter-hegemonic positions. Transits in potencies (collective-individual-collective) and hegemonies (counter-hegemony-hegemony) were recorded from education inclusion and with the mainstay of federal policies, fundamental in all process.

Keywords: Social Change. Education Purpose. Hegemonies. Public Policy.

1 Doutor em Ciências Florestais. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Departamento de Biofísica e Radiobiologia (DBR), Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), Centro de Biociências (CB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Grupo de pesquisa CNPq: Educometria. Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife – PE, CEP: 50670-901. Tel.: (81)21268535. Email: <otacilio.santana@ufpe.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 133-156	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Viver a pensar na utopia pode ser algo abstrato para quem vive em algum lugar legítimo, porém, para quem não tem um lugar, buscar um se torna *sine qua non* para se enquadrar em um cenário ecológico, visto o manejo do ambiente e suas relações pessoais e animais (VILLASANTE, 2004). Se primitivo², a exclusão do *oikos* anula o indivíduo (ODUM; BARRETT, 2011), no concreto institucional, elimina sua identidade e sua subjetividade diante da necessidade de um endereço para qualquer cadastro de pessoa física, na contemporaneidade. Como não é a exceção ou desprivilegio de poucos, indivíduos se unem para ao menos pensar a pantopia (MORE, 1997), na qual, por meio de uma ocupação espacial, buscam a inserção no *oikos-nomos* e no registro físico. Até os nômades possuem, mesmo que temporário, um espaço para construir seu *oikos* e toda relação que dentro e ao entorno emerge.

O aumento da densidade populacional nas cidades e toda complexidade demográfica associada, como processos migratórios, faz suscitar indivíduos marginais³ que não possuem residências fixas, resultados do sistema político-econômico e de outras variáveis. No Brasil, o déficit habitacional, quantidade de casas que faltam para atender todos aqueles que precisam, atinge 22 milhões de pessoas (BOULOS, 2015), o que representa, por critérios quantitativos, o número de famílias que não tem casa e, por critérios qualitativos, o número de famílias que mora sem infraestrutura (energia, água, esgoto, coleta de lixo, segurança e transporte público) ou em coabitação (mora de favor). A partir da união desses indivíduos surge o movimento social de ocupações ilegais⁴ urbanas (Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto – MTST). Essa coesão é justificada

2 Primitivo no sentido das comunidades pré-históricas (antropologia biológica). Não se tem aqui a intenção de cometer um erro de *cum parare* coisas diferentes e não de mesma natureza. Atualmente, o sentido de primitivo é utilizado para opor coisas diferentes como se fossem iguais, a privilegiar a cultura dominante sobre a dita cultura *primitiva*.

3 A *margem* das instituições e não da sociedade. Todos estão dentro da sociedade. A lembrar que há um processo de *criação* de uma margem pelo sistema econômico-político vigente, pelo processo da estrutura da dependência: 'para existir o milionário é *sine qua non* a existência do miserável' (ver SANTOS, 1970).

4 *Illegal* no sentido de não possuir uma escritura pública de cessão de posse. As leis são feitas para 'o outro' (*aos amigos tudo, aos outros a justiça*), por aqueles que têm interesses em uma *legalidade* que os torne vítimas. Ela não pode substituir a única coisa que torna uma ação legítima eticamente: o entendimento do que ela faz e significa. Esse entendimento leva a liberdade de poder traçar caminhos sem determinação prévia que compromettesse a ética e a vontade de querer fazer isso como o melhor possível naquele momento concreto. Não há, efetivamente, para as pessoas em condição de *Rua*, por exemplo, as condições de eticidade para que as leis representem uma alternativa que não seja sua subjugação à escravidão (ver AGAMBEN, 1995).

pela identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos e projetos em comum, os quais definem os atos e situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas (SCHERER-WARREN, 2006).

Ocupar (*Okupar*) é viver em um imóvel ou área urbana sem o consentimento de seu proprietário (PRUIJT, 2004). Não só denominações que se caracterizam pela ação podem identificar esse universo. Na Holanda utilizam o termo *krakers* para designar as pessoas desse movimento social. Em Berlim (Alemanha) se sistematizou o termo *instandbesetzen*, uma fusão entre *instandsetzen* (renovar) e *besetzen* (ocupar). Há denominações de lugares como *crash* (lugares para usar e sair), na Itália, e *squat* (Estados Unidos), lugares privados ou públicos ocupados por uma população marginal. Na Europa, as ocupações urbanas, independentes das nomenclaturas, seguem cinco categorias de classificação (MINTZBERG, 1983): a) as ocupações devido à pobreza (população marginal sem habitação); b) ocupações com estratégia de alternativa de vida (movimentos de contra-cultura); c) ocupação empresarial (recupera ambientes abandonados e instaura serviços e produtos relacionados à marca empresarial); d) ocupação conservacionista (de patrimônios históricos, culturais e ambientais para solicitarem a conservação ou não destruição); e) e ocupações políticas (em sedes governamentais, universidades, empresas públicas, etc.; anarquismo).

Neste trabalho se tratou apenas da primeira categoria, porém algumas ocupações urbanas se encaixam em mais de uma categoria (de pobreza, de estratégia de vida, política e conservacionista). No Brasil, também existem vários termos: favelas, invasões, morros, grotas, baixadas, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros, em que há um consenso em denominá-los comunidades. Tanto na Europa como na América Latina estudos apontaram que nomenclaturas apresentadas, principalmente pela imprensa, tentam reduzir, inferiorizar e estereotipar essas comunidades a oportunistas e desordeiros⁵ (BOULOS, 2015). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classificou essas áreas de *Aglomerados subnormais* no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010). Conceitualmente, o IBGE (2010) descreve que é um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa. Além desse conceito, dois critérios de identificação foram apresentados pelo IBGE (2010): a) ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento

5 O autor desse texto é contrário a teses e a denominações depreciativas as Comunidades mencionadas.

atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); b) e possuir pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes – refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais, construções não regularizadas por órgãos públicos e precariedade de serviços públicos essenciais. Para sistematização deste trabalho se tomou a conceituação do IBGE, mas não a denominação, na qual se tratará aqui de Ocupações Ilegais Urbanas, ilegal no sentido de não possuir uma escritura pública de cessão de posse.

Os movimentos sociais de ocupação em sua ação coletiva são contra-hegemônicos (MESQUITA; NASCIMENTO, 2014), pois enfrentam os modelos políticos e econômicos de acesso à habitação, a especulação imobiliária, a divisão social resultante do processo de estabelecimento habitacional, o patrimonialismo (heranças) de espaços que deveriam ser públicos, a privatização de espaços públicos, a relação do Estado diante das políticas habitacionais *versus* ocupações empresariais, etc. (BOULOS, 2015). Essa contra-hegemonia no momento da ocupação resulta em um poder relativo (*empowerment*), pois o Estado deverá dialogar com quem antes não era atendido e propor saídas aos ocupados (PRUIJT, 2004). Saídas essas que são balizadas pelos movimentos por concessões realizadas pelo Estado a outros movimentos. É contra-hegemônico também pelo cenário que é construído por meio das redes e arranjos com outros grupos, com trocas de experiências, assessorias, consultorias e união no momento do embate com o Poder Público, o que traz ganhos ao movimento, como uma estrutura com assistências geral e mútua, instâncias de razão, associações, assembleias, divisões do trabalho, criações de pequenas instituições (escolas), campanhas organizadas, comitês, etc. Cria-se, com isso, um ser coletivo, um *ontó*⁶ que dialoga, tensiona e resiste (ABERS; BULOW, 2011).

Quando se estabelecem as ocupações nas coesões intersubjetivas emergem as subjetividades e a tentativa individual do retorno ao sistema nacional de educação (GARCIA, 2004). Dissocia-se aí a suposta dicotomia indivíduo-sociedade (LACLAU; MOUFFE, 2001) em que o indivíduo, no âmbito da contra-hegemonia (ocupações), busca se inserir em algo hegemônico (sistema educacional). Por que isso? Qual a finalidade da inserção no sistema educacional? Segundo Pruijt (2004), a busca do sistema educacional pelos indivíduos das

6 *Onto* como um *ser coletivo* é uma posição teórico-didática e imaginativa. O cuidado aqui é não se confundir com o *ser maior* positivista, *onto* como um conceito genérico abstrato ante ao ser real, vivo, corporal, relacional e singular. A intenção positivista de produzir *coisas* conceituais, que analogicamente substituíssem, com valor maior e de maior fundamento, as pessoas vivas que são as que fundam, destituem de cada uma, e, portanto, de todas em conjunto, o seu valor político. Em nome da generalidade do cidadão abstrato que não se é ninguém, e se violenta e mata Maria, João, José, Ana...

ocupações é motivada (potência de agir), (SPINOZA, 2010) pela busca da legitimação pessoal. Se o movimento contra-hegemônico é estigmatizado (ilegal), a educação e sua certificação o traria para a legalidade hegemônica. Outro destaque aqui é que além do sistema educacional (*stricto sensu*), a construção do conhecimento e a apropriação de um saber (*lato sensu*) poderia municiar o projeto em comum do movimento e toda sua articulação por eutopias (SARMENTO, 2002). A educação *stricto sensu* credenciaria o acesso ao mercado de trabalho e à busca de crédito, por vias hegemônicas (desejo de universalização). Haveria então um discurso de ocupação e fixação na área, com essência e materialidade coletiva (comunidades discursivas), e um interdiscurso em direção a uma elevação da potência do sujeito (MAINGUENEAU, 1991), por exemplo, a busca pelo acesso aos sistemas educacionais. E ao estar inserido na hegemonia por essa via qual, então, seria o novo discurso em direção à contra-hegemonia? Mirar a utopia não é um pré-requisito da educação? (SARMENTO, 2002).

O embate pós-ocupação é agravado ou atenuado se o Estado possui uma política habitacional acessível (ABERS; BULOW, 2011). Para os sujeitos dos movimentos contra- hegemônicos retornarem a instâncias hegemônicas fica evidente que o Estado deve planejar e executar políticas afirmativas, no caso deste trabalho, para políticas habitacionais, educacionais e de crédito. Por que o Estado? Os sistemas políticos e econômicos possuem uma responsabilidade na construção de indivíduos e populações marginais, o que tende a desembocar nas ocupações⁷ (PAVLOVSKAYA; BIER, 2012). Por isso programas federais, no caso do Brasil, poderiam minimizar as ocupações ilegais urbanas, e quando não, readequá-las ao sistema urbano funcional e eutópico. No período avaliado deste trabalho, pós-neoliberalismo, de 2003 a 2015, políticas habitacionais (Minha Casa, Minha Vida, BRASIL, 2009), políticas educacionais (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI, BRASIL, 2007), políticas sociais (Bolsa Família, Brasil 2003) e políticas de créditos (redução do *spread* bancário), (DIEESE, 2014) permitiram os primeiros passos para o diálogo em algumas ocupações e finais tópicos, nos quais não se deixou de observar na literatura os conflitos, as resistências, os litígios e os massacres (BOULOS, 2015; GARCIA, 2004).

7 Essa ambivalência se aproxima da figura do *Homo sacer* no limiar da ordem social e da vida humana. A vontade soberana do Estado (dos interesses da elite dominante) estabelece os limites potenciais da ação do indivíduo ou do coletivo para inclusão e exclusão nesse Estado de Direito. O *Homo sacer* é aquele que é incluído pela exclusão e excluído de forma inclusiva. *É uma vida matável por estar fora do direito*. É o que ocorre com os desterritorializados, eles estão expostos à vulnerabilidade da violência por serem desprovidos de qualquer direito, sendo que tal vulnerabilidade se deriva de um ato de direito que os excluíram (ver AGAMBEN, 2003).

Ao final do período neoliberalista, em 2002, o cenário em Recife apresentava uma taxa de desemprego de 12,6 %. Além disso, 56% dos jovens em idade escolar estava fora da escola e registrava-se redução da relação entre taxa de emigração e taxa de imigração. A criação das Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) e o *Boom Imobiliário 2000* mais excluíram e acentuaram a divisão social do que incluíram. Ademais, o processo de extinção da classe média e a manutenção do Índice de Desenvolvimento Humano nos Municípios (IDHM) abaixo de 0,5, entre 1991 e 2000, dentre outros motivos, fizeram com que populações marginais (sem vínculo empregatício formal e sem habitações) ocupassem espaços urbanos abandonados e áreas de proteção ambiental (morros, margens fluviais e áreas costeiras, praias e mangues, e outros) (LIMA, 2012).

Então, a hipótese deste trabalho foi que os moradores de ocupações ilegais urbanas (contra-hegemônicas) se inserem no sistema educacional (ensino superior) e, em consequência, se tornam hegemônicas em relação a políticas habitacionais. O objetivo deste trabalho foi quantificar e analisar a expansão das ocupações ilegais urbanas e os moradores dessas ocupações egressos do ensino superior, bem como analisar seus reflexos no mercado de trabalho e na aquisição de novas habitações, no período pós neoliberalismo (2003-2015), no município de Recife-Pernambuco.

Método e Análise

O método de coleta de dados seguiu duas etapas concomitantes: a quantitativa e a qualitativa. Na primeira etapa foram elaborados dois mapas: um para 2003 (abril) e outro para 2015 (abril), em que foram delimitadas as áreas classificadas como ocupações (ocupação ilegal urbana) e não ocupações no município de Recife. O método de geoprocessamento foi utilizado mediante arquivos *shapes* (shp) e manuseado no programa *ArcGis* (2015), sob imagens de satélite com sensor *QuickBird* (SANTANA; IMAÑA-ENCINAS, 2011). Os critérios para mapeamento e censo foram os mesmos utilizados pelo IBGE (2011) e comprovadas *in situ* quaisquer discrepâncias dos dados. Com o mapeamento se pôde estimar a área ocupada (km²). As principais áreas ocupadas nominadas e mapeadas, pelas informações obtidas na Secretaria do Desenvolvimento e Planejamento Urbano (PREFEITURA DO RECIFE, 2002), foram avaliadas e outras áreas sem nomeações e que se enquadraram nos critérios de classificação das ocupações ilegais urbanas também foram amostradas e analisadas.

Outras variáveis foram levantadas nos dois períodos delimitados (2003 e 2015), para os dois grupos amostrais designados, moradores em áreas de ocupações e não

ocupações, por amostragem censitária (critérios IBGE, 2000), que foram: a) número de residentes nas áreas delimitadas; b) número de egressos no ensino superior; c) participação em programas federais de auxílio para manutenção e bolsas durante o percurso no ensino superior; d) regime da situação empregatícia no momento da entrevista, se pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (BRASIL, 1943), se pela Lei 8.112/90 (Regime Único de Servidores Públicos Civis da União, BRASIL, 1990), se autônomo com recolhimento do imposto de renda, se informais (autônomo sem recolhimento do imposto de renda), e se sem trabalho; e) e se adquiriram algum imóvel e qual a forma de obtenção desse imóvel, se à vista, se financiado, se financiado pelo programa federal *Minha Casa, Minha Vida*, se por outro motivo (herança, doação, etc.), e se ocuparam de forma ilegal outra área ou imóvel. A comparação dos dados e as distinções estatísticas significativas entre os anos levantados e os grupos amostrais foram efetuados por meio do cálculo de p a partir do Teste χ^2 (ZAR, 2010).

No item c), citado anteriormente, a participação em programas federais de auxílio, manutenção e bolsas durante o percurso no ensino superior foram as bolsas federais originadas de Programas Institucionais de Iniciação Científica (PIBIC), de Extensão (PIBEX), de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), de Docência (PIBID); e outros programas. De igual forma, os auxílios à permanência do aluno, como moradia na casa do estudante, auxílio a refeições no Restaurante Universitário e acesso a cuidados médicos no Hospital Universitário; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e outros auxílios (bolsas de acordos internacionais e contratos temporários de prestação de serviço).

No mesmo período de verificação dos dados quantitativos, anos de 2003 (janeiro a abril) e 2015 (janeiro a abril), as entrevistas do tipo narrativo (SCHÜTZ, 2010) foram realizadas nas ocupações ilegais urbanas com mais de 15 anos de estabelecimento, tempo de estabelecimento de difícil remoção ou desapropriação (FERNANDES, 2011). Três pautas foram apresentadas, uma para indivíduos acima de 18 anos, que foram questionados com a seguinte pauta inicial: Por que você participou da ocupação ilegal urbana? Além disso, duas para os egressos de cursos superiores: Qual a finalidade de sua inserção no sistema educacional, particularmente o de ensino superior, na sua vida pós-ocupação?; e: Você voltaria a participar de ações de movimentos sociais de ocupação ilegal urbana? As principais *démarches*⁸ (SANTANA, 2014a; SANTANA, 2014b; SANTANA, 2015; SANTANA et al., 2015; SANTANA, 2016a; SANTANA,

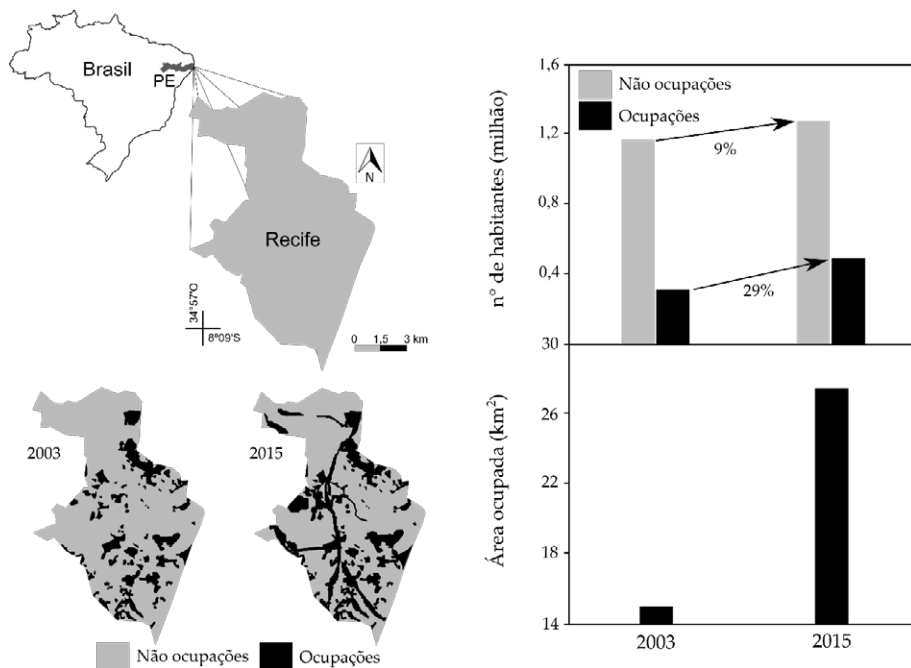
8 No sentido do metamétodo, *démarches* é a extração de partes de uma narrativa ou de um discurso que contribuem para a construção convergente de uma evidência ou síntese.

2016b; SANTANA; PETROVA, 2016) da narrativa foram destacadas para discussão e analisadas conforme as adaptações das categorias utilizadas por Mesquita e Nascimento (2014): a) momentos de elevação da potência coletiva e potência individual diante das situações; b) finalidade do sistema educacional para legitimação diante das instituições (relação com o meio instituído); c) trânsito da contra-hegemonia a hegemonia.

Resultados e Discussão

As áreas de ocupações ilegais urbanas aumentaram em Recife aproximadamente 12 km², de 2003 a 2015, e o número de moradores nessas áreas aumentou para 127.790 habitantes (Figura 1), todos significativamente ($p < 0,001$), população que poderia representar uma cidade média na classificação em urbanismo (SILVA, 1946). O ritmo de crescimento dos residentes nas áreas de ocupações ($\approx 2,5\%$ ao ano) foi maior ($p < 0.001$) do que nas áreas de não ocupações ($\approx 0,8\%$), e o ritmo de dispersão das ocupações teve um acréscimo de 7% ao ano da área. O valor médio da taxa de crescimento da população de Recife no período estudado foi de 1,65%, enquanto que a média nacional para as regiões metropolitanas avaliadas no período (2003-2015) foi de 1,36% (MATION; NADALIN; KRAUSE, 2014) e 1,12% para cidades da América Latina nos anos iniciais do século XXI: Cidade do México (AGUILAR; WARD; SMITH, 2003), Buenos Aires e La Paz (BOLAY et al., 2005). Esses dados ressaltaram a importância de uma política de inclusão para o meio instituído (política habitacional e educacional) nas cidades, visto as taxas de crescimento da população marginal perante as políticas hegemônicas (ORUETA, 2007).

Figura 1 – Número de habitantes e área ocupada (km²) fora e dentro de ocupações ilegais urbanas em Recife, 2003 e 2015

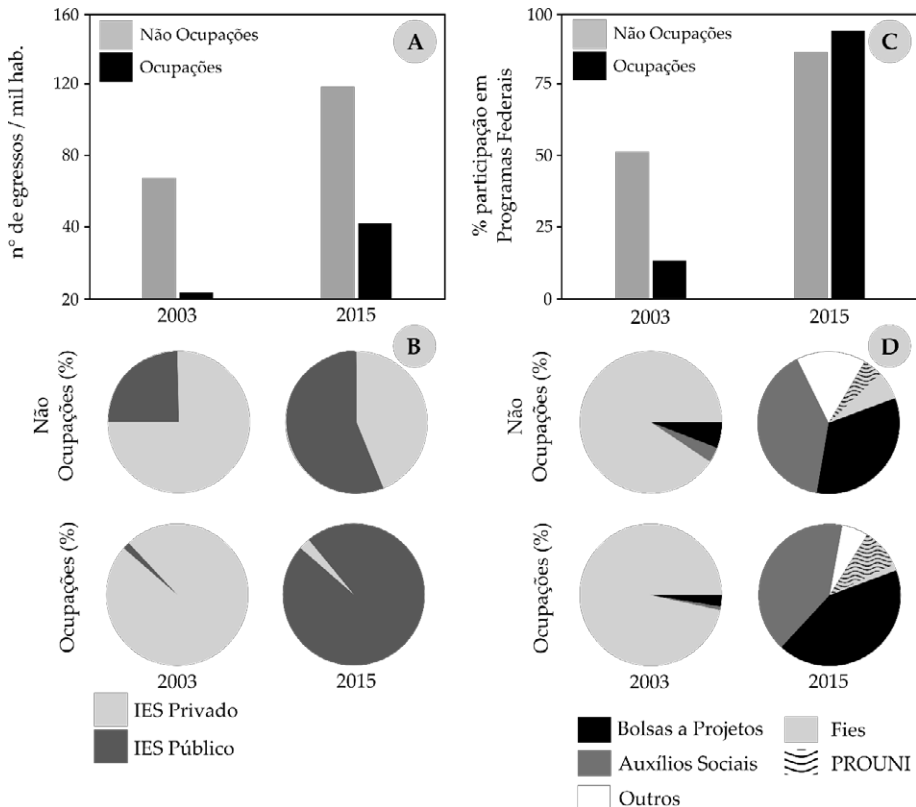


Fonte: Elaborado pelo autor.

O número de egressos no ensino superior aumentou significativamente ($p < 0,001$) de moradores nas áreas não ocupadas ($\approx 67\%$) e nas áreas ocupadas ($\approx 90\%$) (Figura 2A) no período estudado. Nas duas áreas houve aumento ($p < 0,001$) de egressos de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em relação a IES privadas (Figura 2B). Em 2003, em áreas não ocupadas, 84% dos egressos foram de IES privado, e em 2015, foram 43%. Em áreas ocupadas, em 2003, 97% se formaram em IES privadas e em 2015, foram 4%. Esses dados apresentaram o acesso a programas federais de manutenção do aluno na IES (Figura 2C), que aumentou significativamente entre os dois períodos avaliados. Nas áreas não ocupadas, em 2003, 52% utilizaram algum programa federal, enquanto em 2015 79% dos egressos utilizaram. Para áreas ocupadas, em 2003, apenas 11% utilizaram algum programa federal, enquanto, em 2015, 96% dos egressos utilizaram. Em 2003, majoritariamente, se tinha o FIES como auxílio de manutenção do aluno na IES, enquanto em 2015 se expandiu a diversidade do acesso a auxílios e bolsas (Figura 2B). Os programas institucionais de bolsas e os auxílios sociais conjuntamente foram os recursos mais utilizados em 2015, 75% para moradores de áreas não ocupadas

e 85% para áreas ocupadas (Figura 2D). Não há significância ($p > 0,05$) em 2015 entre os grupos amostrais (moradores de áreas não ocupadas e ocupadas) quanto à participação nos programas federais, ou seja, os dois grupos se beneficiaram igualmente do programa federal. Todos esses dados corroboram com os dados nacional (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), ou seja, no período avaliado, houve uma democratização significativa do ensino superior, observado pelo aumento de vagas para o acesso às IES (77%), pela ampliação de políticas de manutenção e recursos (11%) e pelo aumento da relação no número de egresso advindo de IES públicas sobre as IES privadas (11 vezes em Recife).

Figura 2 – A) Número de egressos do ensino superior moradores fora e dentro de ocupações ilegais urbanas; B) Classificação da Instituição de Ensino Superior (IES), se pública ou privada; C) Porcentagem dos egressos que utilizaram programas federais de manutenção; D) Incentivo à permanência universitária utilizado pelos moradores, em Recife, 2003 e 2015

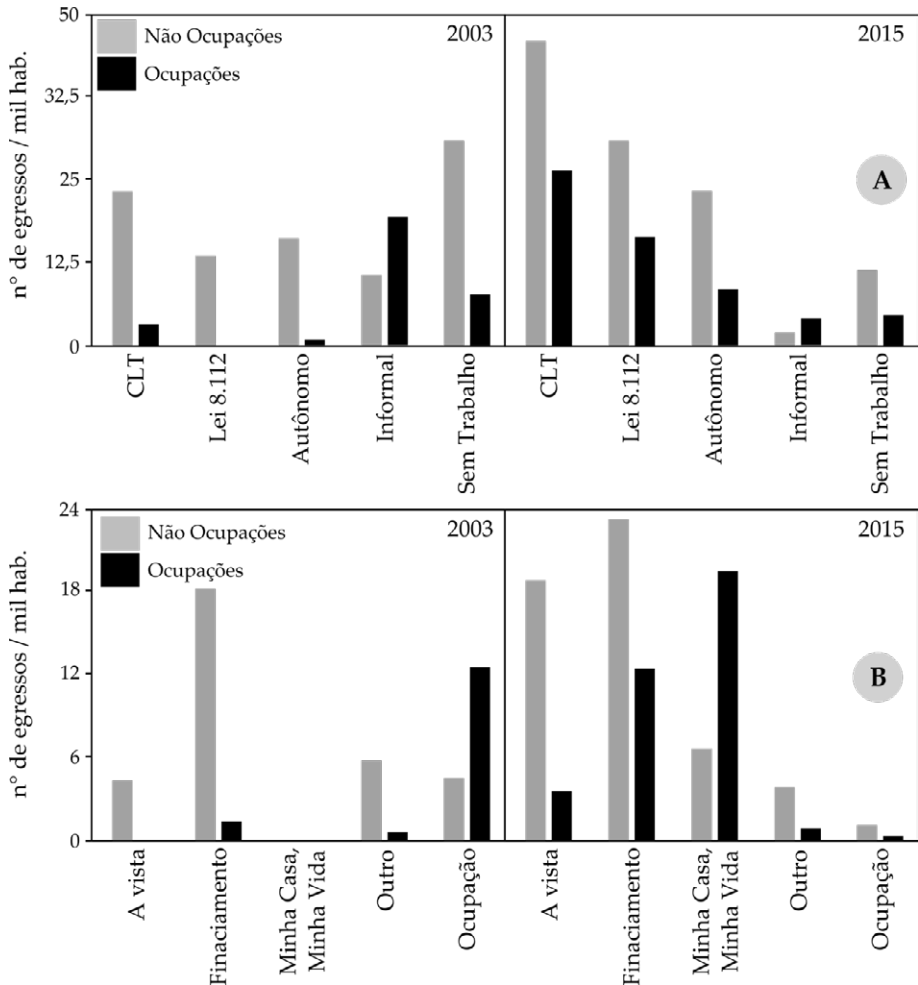


Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos moradores de áreas não ocupadas, em 2003, 54% trabalhavam registrados (25% CLT, 13% Lei 8.112/90 e 16% autônomos); do restante, 37% declaravam que não trabalhavam e 9% trabalhavam informalmente. Em 2015, 89% trabalhavam registrados (50% CLT, 22% Lei 8.112/90 e 17% autônomos), com 2% na informalidade e 9% sem emprego (Figura 3A). Nas áreas ocupadas, em 2003, 13% dos moradores trabalhavam registrados (8% CLT e 5% autônomos); do restante, 16% declaravam que não trabalhavam e 71% trabalhavam informalmente. Em 2015, 82% trabalhavam registrados (36% CLT, 29% Lei 8.112/90 e 17% autônomos), com 8% na informalidade e 10% sem emprego (Figura 3A). Ficou elucidado no universo dos egressos anteriormente analisados o aumento da absorção pelo mercado de trabalho sob regimes empregatícios e de comprovação de renda para os dois grupos amostrais, e principalmente da migração da informalidade para formalidade dos residentes de áreas não ocupadas. Os dados corroboram com a literatura (BOULOS, 2015; GARCIA, 2004; MESQUITA; NASCIMENTO, 2014; ORUETA, 2007), que afirmou que a maioria dos participantes de movimentos de ocupação refere-se a pessoas que não vivem na mendicância, e mesmo que na informalidade⁹, estão em atividades laborais.

9 Pessoas que não estão em atividade laboral regida pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (BRASIL, 1943), ou pela Lei 8.112/90 (Regime Único servidores públicos civis da União, BRASIL, 1990), ou pela autonomia com recolhimento do imposto de renda.

Figura 3 – Número de egressos do ensino superior e seu vínculo empregatício (A) e sua forma de aquisição de imóveis ou áreas (B), em Recife, 2003 e 2015



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse aumento da empregabilidade refletiu no consumo, associado a políticas de créditos e programas federais, na aquisição de imóveis pelos egressos do ensino superior, tendência certificada pela literatura, pelo surgimento de uma nova classe trabalhadora (CHAUI, 2013) e pela política econômica de consumo (BARBOSA, 2013) vividos nos primeiros dez anos após o neoliberalismo. Em 2003, os moradores de áreas não ocupadas adquiriram seus imóveis basicamente pelo

financiamento direto a bancos privados e públicos (70%), e os moradores de áreas não ocupadas basicamente por ocupação ilegal (91%). Em 2015, os moradores, majoritariamente, adquiriram imóveis por financiamento direto a bancos (66%) e à vista (24%), enquanto os moradores de áreas ocupadas pelo programa federal Minha Casa, Minha Vida registraram 56%. Menos que 2% repetiram a participação em ocupações ilegais urbanas dos grupos amostrais avaliados.

Na análise qualitativa, foram entrevistadas e registradas 1.512 pessoas, para o primeiro questionamento, e 707 pessoas para o segundo e terceiro. Quando se questionou *O porquê você da participação na ocupação ilegal urbana* todos inicialmente tentavam explanar sobre o motivo de estar sem casa e alegavam que buscavam um lar (utopia). Enquanto se esperava, a resposta sobre o efeito da ocupação em si se dividia em duas causas: a) o recomeço coletivo a partir da marginalização; b) a indignação com a política habitacional. O desemprego, a promessa do emprego na cidade, a insegurança, o vício, a violência doméstica, o abandono doméstico, a senilidade e o refúgio da seca marcaram as principais causas da marginalização e o ponto de se buscar uma saída para suas situações. Ficou elucidado que a marginalização identificou os indivíduos ao projeto em comum (ter uma habitação), e com isso os mobilizou para a formação de um movimento social de ocupação, corroborado pelas narrativas e pela literatura (MESQUITA; NASCIMENTO, 2014; ORUETA, 2007; PRUIJT, 2004; VILLASANTE, 2004). O *turning point* (ABBOTT, 1997), segundo as narrativas, não foi a marginalização individual (causa) e sim a junção coletiva no projeto comum (potência coletiva) e na ação (efeito de ocupar). Nesse caso, a contra-hegemonia de ocupar nasce e se concretiza por meio da potência coletiva para encarar conflitos e resistir a reações (*empowerment*), (PRUIJT, 2004).

Perdi meu emprego na qual trabalhava há anos, e como envelheci, não consegui me readaptar ao mercado de trabalho. Morava na rua, vivia na insegurança. Ocupar e ter um barraco representa principalmente ter segurança. Me juntar ao movimento me deu segurança e esperança de conquistar algo nessa idade. (Narrativa 1, Ex-cuidadora de idosos, 67 anos, Coque).

Vim de longe trabalhar aqui, com a promessa de fatura, a empresa em que trabalhava faliu e fiquei desempregado. Ocupar para mim é poder reconstruir um espaço para minha família, um ponto de apoio. Juntos se têm mais força para resistir e vigiar a área ocupada. (Narrativa 2, Mecânico, 44 anos, Jordão).

Eu sou dependente químico e meu ex-marido é alcoólatra e me batia. Ele constituiu outra família e me abandonou. Ocupar representa um recomeço, distante do vício, das agressões e do abandono. O vínculo com o movimento me direcionará aos caminhos necessários para a aquisição de meu imóvel. (Narrativa 3, Diarista, 51 anos, Favela do Rato).

Não aguentávamos mais a seca no Sertão, muita fome e não tínhamos perspectiva de futuro. Não adaptamos ao trabalho e aos costumes na cidade. Ocupar poderia ser a última chance de ‘vingarmos’ aqui. Sempre fomos coletivos (no meio rural), lá nos juntávamos para plantar, colher, construir (casas e cercas), festejar, rezar e para nos ajudar. (Narrativa 4, Agricultor, 63 anos, Brasil 2).

Em outras três *démarches* (Narrativas de 5 a 7) emergiram outras causas para integração ao projeto ocupar. Marginalizados não pelos motivos anteriormente apresentados, mas pela política habitacional. Os preços acima do poder de compra da maioria da população, o espaço indigno (proximidade e infra-estrutura), a moradia como direito e a injustiça na relação Estado com marginalizados e com as construtoras emergiram nos relatos. Vários relatos transpareceram o sentimento de injustiça, balizado pelo Artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, [...]”. Esse artigo, associado ao artigo 170º: “[...] A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] III - função social da propriedade [...]” (BRASIL, 1988), são bases legais (depende de interpretação e associação a outras leis) para que os ocupadores justifiquem a posição de injustiçados (falta do poder de compra e indignidade do imóvel), constituam uma potência coletiva ao projeto em comum e revertam as ocupações ilegais em atos legítimos (BOULOS, 2015; SIGAUD, 2004, 2005). Outra injustiça apontada foi a concessão de áreas estratégicas (proximidade a centros comerciais, com entorno ambientalmente preservado, etc.) para as construtoras praticarem especulações imobiliárias (supervalorização do m²) e geração de ilhas de nobrezas, regiões em que classes economicamente elevadas conseguem adquirir algum imóvel, o que exclui outras classes econômicas dessas regiões. Em Recife, um exemplo foi o planejamento da construção imobiliária sob o *Cais José Estelita* (área estratégica), denominado *Novo Recife*, com uma nítida exclusão social (BARBOSA, 2014).

Com o meu salário, o que sobra, quando sobra, eu poderia juntar a vida toda, e mesmo assim nunca conseguirei adquirir um imóvel digno. Todo ano o aluguel aumenta acima da inflação, todo ano. Ocupamos para podermos ter nossos imóveis ainda nessa vida e juntos podemos conscientizar outras pessoas que são enganadas sem saber. (Narrativa 5, Pintor, 49 anos, Canal do Arruda).

O lugar onde tenho condições de adquirir uma moradia não tem infraestrutura (energia, água, esgoto, coleta de lixo, segurança e transporte público) e fica muito distante (> 100km) da área da cidade que me emprega (setores comerciais ou áreas residenciais nobres). Moradia digna é um direito, está na Constituição, se não nos mobilizarmos nunca seremos atendidos conforme a lei. (Narrativa 6, Doméstica, 38 anos, Alto do Refúgio).

Com a especulação imobiliária, as construtoras transformam, em meses, áreas desertas em áreas nobres, com subsídios do Estado, e somos marginalizados. Há um sentimento de injustiça, quando há crises financeiras somos os primeiros a sentir. Ocupamos coletivamente para tentar reduzir as injustiças. (Narrativa 7, Pedreiro, 41 anos, Vila Felicidade).

E qual a finalidade da inserção dos residentes das ocupações no sistema educacional?¹⁰ Duas *démarches* caracterizaram a maioria das narrativas, uma pela inclusão (Narrativa 8) e a outra pela certificação (Narrativa 9). A inclusão no sistema educacional do marginalizado pela sua posição contra-hegemônica (ocupação) o insere no meio instituído (DELEUZE; GUATARRI, 1997), no caso, a Instituição de Ensino Superior. E quando o meio instituído o reconhece, como ingressante, faz com que o indivíduo saia da condição de apenas uma estatística para um *ser* com potencialidades (potência individual) (TONET, 2005). Esse ser reconhecido institucionalmente o faz integrador de um ambiente local (cidade), na qual é regido por direitos e deveres (cidadão) (FREIRE, 1996). Estar em um ambiente contra-hegemônico, em que é estereotipado socialmente como oportunista ou desordeiro, e a qualquer momento poder ser despejado e, posteriormente, estar em um

10 Há a intencionalidade em algumas análises de se trabalhar na interface de uma descrição funcionalista e de uma descrição analítico interpretativista. Isso em direção a um didatismo, e não para um pré-julgamento normativo e valorativo (codificação).

ambiente universitário instituído é o trânsito entre situações contra-hegemônicas para hegemônicas, independentemente de onde parte a visão sobre hegemonia (MESQUITA; NASCIMENTO, 2014): ou da sociedade incluída ou dos residentes da ocupação. Nesse ponto a educação cumpre (ou reforça) aos residentes das ocupações suas finalidades: aprendem a conhecer (adquirir instrumentos de da compreensão), aprendem a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprendem a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente, aprendem a ser (conceito principal que integra todos os anteriores) (DELORS et al., 2010).

Há autores que destacaram a distinção entre educação (*lato sensu*) e o sistema educacional (*stricto sensu*) (DELEUZE; GUATARRI, 1997), em que a primeira é um *fim* e a segunda é um *meio* para um *fim* que lhe é exterior (ZABALA, 2002)¹¹. No caso da Narrativa 9, e conforme pautado pela pergunta deste trabalho (sistema educacional), a inserção nesse sistema seria a maneira de credenciamento ao mercado de trabalho e a ascensão no poder de consumo. E nesse caso se enquadraria com um *meio* para um *fim* exterior, também com potencialidade individual, desapegada dos objetivos contra-hegemônicos do coletivo. E isso é observado nos *curriculumvitarum* dos egressos dessas áreas ocupadas, ou seja, há indicações das atividades e certificações no sistema educacional (hegemônico), mas nenhuma informação sobre um passado de engajamento (*modus vivendi*) em movimentos sociais de ocupação ilegal urbana (contra-hegemônico), contradições descritas pela literatura na culturalização e transformação pós-moderna (SCOTT, 2010).

A finalidade principal é a inclusão. Frequentar uma aula com alunos de outras classes sociais e discutirmos um mesmo conteúdo é gratificante. Com isso, me senti fortalecido como cidadão. Passei a ter pretensões ainda maiores, a visualizar situações que não estavam no cenário da ocupação. (Narrativa 8, Engenheira, 29 anos, Santa Leopoldina).

O meu diploma me credenciou à busca pelo emprego em um nicho específico, tenho um currículo e oportunidades de ter uma renda maior, e com isso alcançar classes econômicas com poder de consumo maior do que o meu. (Narrativa 9, Advogado, 32 anos, Planeta dos Macacos I).

11 Não existe, na prática, nada que esteja fora que não esteja dentro, e nada que esteja dentro que não esteja fora, as coisas estão juntas, são aspectos de uma tecedura única, com relevâncias e destaques diferenciados, que apresentam em dimensões casadas. Não há um meio que tenha um fim, nenhum fim que não seja também meio, o que existe é um processo vivo.

E sobre a pauta se os egressos voltariam a participar de ações de movimentos de ocupação ilegal urbana, houve unanimidade. Conforme apresentado na Narrativa 10, todos negaram futuras participações nesses movimentos, e afirmaram que pretendiam adquirir seus imóveis no universo hegemônico. Esse desejo de se incluir em um agir universalizado e não de *exceção* (ocupações) faz suscitar um potencial coletivo (desejo ideológico de universalização), mas hegemônico, no qual, segundo Habermas (1981), o fundamento do agir moral flui na possibilidade de universalização das pretensões normativas subjetivas¹², observado concretamente na Figura 3 deste trabalho.

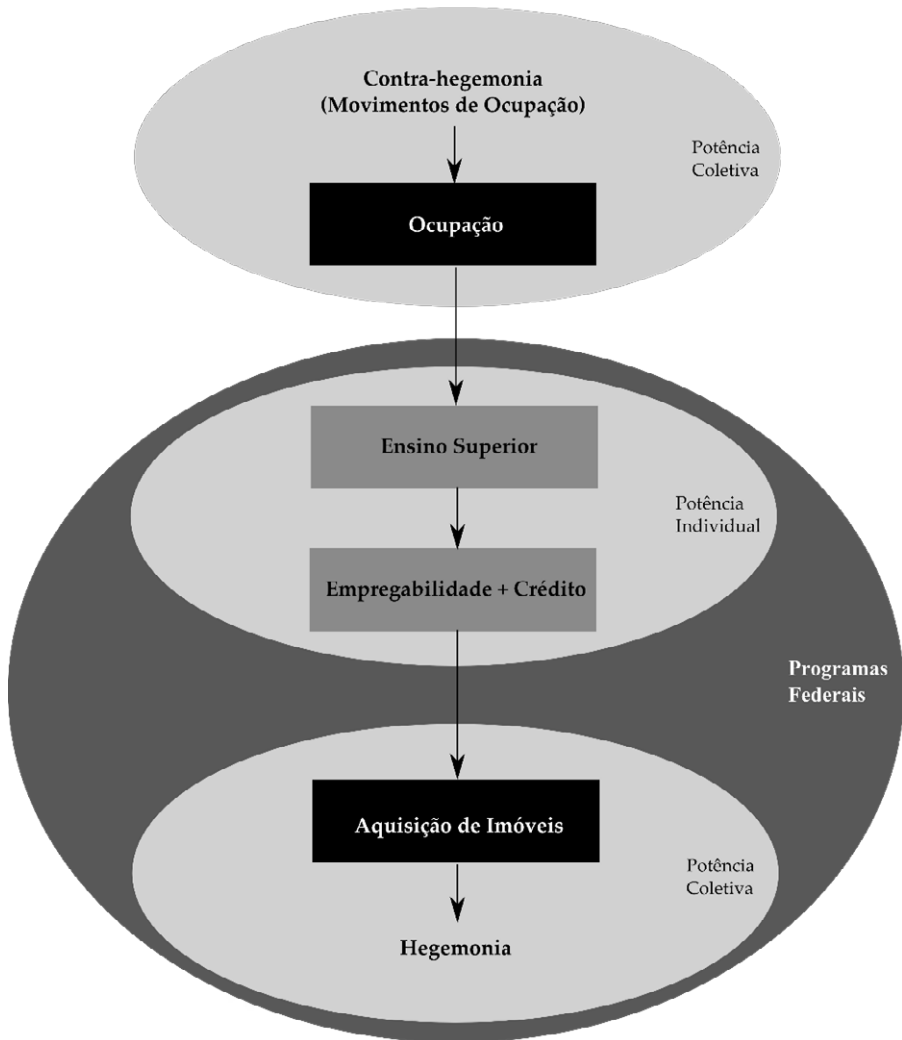
Não, acho que terei a oportunidade de adquirir um imóvel, através do meu acúmulo de recursos ou por créditos que possuo. A conclusão do ensino superior abriu oportunidades que meus pais não tiveram. Batalharei para comprar um imóvel. Ocupar agora seria um retrocesso para mim. (Narrativa 10, Nutricionista, 34 anos, Jardim Monte Verde).

Considerações Finais

Os programas federais de política de acesso às Instituições de Ensino Superior, de manutenção individual nas IES, de habitação e de crédito foram os esteios para o trânsito de um universo de contra-hegemonia (ocupações ilegais urbanas) a um universo de hegemonia (aquisições de imóveis), no espaço estudado (Recife) e entre os dois períodos analisados (2003 e 2015). Há uma complexidade na aceitação da hipótese, porém os dados quantitativos e qualitativos indicaram que inicialmente há uma potência coletiva gerada pela identificação marginal entre indivíduos, pelo sistema a ser *combatido* (política pública habitacional) e pela construção de um projeto em comum (movimento social de ocupação ilegal urbana); depois, uma potência individual por ingressar e egressar na IES; e, ao final, um retorno à potência coletiva em um viés hegemônico de universalização de pretensões subjetivas. Esse trânsito foi sintetizado na Figura 4.

12 Os sujeitos, seja a partir dos princípios *marxista*, ou a partir de princípios normativos éticos (axiológicos), são voláteis da condição *institucional* ou 'legal', ou de um estatuto ético como se fosse uma condição universal. O sujeito é um *ser* peregrinante, *en marche*, não está concluído, irá mudar em situações novas que se apresentem. Ao fazer isso, ele não é aético, ao contrário, a ética é a criação em uma situação que antes não existia, e do caminho possível (ver SARTRE, 1957).

Figura 4 – Síntese das análises quantitativas e qualitativas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A marginalização individual por carência de recursos e a injustiça por falta de acesso a eles foram o estopim para a coesão do movimento de ocupação, segundo relato dos residentes das ocupações. Os dados e a análise permitiram evidenciar que a educação atuou com a finalidade de inclusão cidadã (reconhecimento diante do meio instituído) e o sistema educacional, inserido no universo da

educação, permitiu um *meio* (certificação) para a inserção em classes econômicas de consumo e a aquisição de imóvel. A partir daí *démarches* unânimes sobre o não retorno aos movimentos contra-hegemônicos dos egressos entrevistados marcaram uma transição de marginalizado a incluído em políticas habitacionais.

Há limitações no método, ou seja, Recife não possui limites fechados, há uma mobilidade da população marginal que poderia não representar o universo amostral, a própria amostra perante a representação da população, e outras. Além disso, alguma tentativa pragmatista e reducionista da análise, categorização; porém, os dados quantitativos, qualitativos e a literatura convergiram para um caminho discursivo. Na perspectiva da avaliação de outros espaços e tempos, outras variáveis e análises suscitarão e poderão elucidar erros e acertos metodológicos e analíticos.

Referências

ABBOTT, A. On the concept of turning point. **Comparative Social Research**, Bradford, v. 16, p. 85-106, 1997.

ABERS, R.; BULOW, M. U. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 52-84, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222011000300004>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**. Il potere sovrano e la nuda vita. Torino: Einaudi. 1995.

AGAMBEN, G. **Stato di Eccezione**. Torino: Bollati Boringhieri. 2003.

AGUILAR, A. G.; WARD, P. M.; SMITH, C. B. Globalization, regional development, and mega-city expansion in Latin America: Analyzing Mexico City's peri-urban hinterland. **Cities**, Beijing, v. 20, n. 1, p. 3-21, 2003. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0264-2751\(02\)00092-6](https://doi.org/10.1016/S0264-2751(02)00092-6)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ARCGIS. **Mapa**, 2015. Disponível em: <<http://arcgis.com>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BARBOSA, D. T. **Novos Recifes, Velhos Negócios**: política da paisagem no processo contemporâneo de transformação da Baía do Pina – Recife/PE, uma análise do projeto Novo Recife. 2014. 245f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, N. Dez anos de política econômica. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 123-134. v. 1.

BOLAY, J. C.; et al. Urban environment, spatial fragmentation and social segregation in Latin America: Where does innovation lie? **Habitat International**, Vancouver, v. 29, n. 4, p. 627–645, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2004.05.003>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BOULOS, G. **De que lado você está?** reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

BRASIL. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2002.

BRASIL. **Bolsa Família**, 2003. Disponível em <www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI**. 2007. Disponível em: <reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. **Minha Casa, Minha Vida**. 2009. Disponível em: <www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida>. Acesso em: 16 jan. 2015.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo Editorial; FLACSO Brasil, 2013. p. 123-134. v. 1.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997. 240 p. v. 5

DELORS, J.; et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Destaques. Brasília, DF: MEC. 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). A evolução do crédito na economia brasileira 2008-2013. **Nota Técnica**, v. 135, p. 2-31, 2014.

FERNANDES, E. **Regularização de Assentamentos Informais na América Latina**. Cambridge: Lincoln Institute of Land Policy. 2011. 56p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. G. La Okupación y las Políticas Públicas: Negociación, Legalización y Gestión local del Conflicto urbano. In: ARGILÉS, R. A.; LÓPEZ, M. M. (Org.). **¿Dónde están las llaves?** El movimiento Okupa: Prácticas y contextos sociales. Madrid: Catarata, 2004. p. 35-58.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-263. v. 1.

HABERMAS, J. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2000. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Aglomerados Subnormais**. 2010. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 9 nov. 2010

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2011. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony e socialist strategy**: towards a radical democratic politics. 2. ed. Londres: Verso, 2001.

LIMA, R. M. C. de. **A Cidade Autoconstruída**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. 446 p. v. 300.

MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours**: introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette Université, 1991. 268 p.

MATION, L. F.; NADALIN, V. G.; KRAUSE, C. Favelização no Brasil entre 2000 e 2010: resultados de uma classificação comparável. **IPEA**, Brasília, DF, n. 2009, p. 1-44, 2014.

MESQUITA, R. G. de M. de; NASCIMENTO, G. W. do. Brazil's landless rural workers' movement (MST) education and the crisis of the modern science paradigm. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1077-1099, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900013>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MORE, T. **Utopia**. Brasília, DF: Nova Cultural, 1997. 335 p. (Coleção Os pensadores).

MINTZBERG, H. **Structure in Fives: designing Effective Organizations**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1983.

ODUM, E. P.; BARRETT, G. W. **Fundamentos de ecologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 612 p.

ORUETA, F. D. Madrid: Urban regeneration projects and social mobilization. **Cities**, Beijing, v. 24, n. 3, p. 183–193, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.cities.2006.11.004>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PAVLOVSKAYA, M.; BIER, J. Mapping census data for difference: Towards the heterogeneous geographies of Arab American communities of the New York metropolitan area. **Geoforum**, Dublin, v. 43, n. 3, p. 483-496, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.10.007>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PREFEITURA DO RECIFE. **Secretaria do Desenvolvimento e Planejamento Urbano**. 2002. Disponível em: <<http://dados.recife.pe.gov.br/>>. Acesso em: 1 jul. 2002.

PRUIJT, H. Okupar en Europa. In: ARGILÉS, R. A.; LÓPEZ, M. M. (Org.). **¿Dónde están las llaves? El movimiento Okupa: Prácticas y contextos sociales**. Madrid: Catarata, 2004. p. 35-58.

SANTANA, O. A.; IMAÑA-ENCINAS, J. Leaf Area Index and Canopy Openness estimation using high spatial resolution image QuickBird. **Revista Caatinga**, Mossoró, v. 24, p. 59-66, 2011.

SANTANA, O. A. Ensino de ciências em Braille com histórias em quadrinhos roteirizados por cegos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, p. 711-743, 2014a. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/15164896v20n432014711>>. Acesso em 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A. **Observação da Prática Docente: um método para Licenciatura**. Olinda: Livro Rápido, 2014b. 50 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.12702/978-85-406-0942-6>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A. Teachers in Brazil: Social Mobility and Elements for Federalism Strategies. **Creative Education**, Albuquerque, v. 6, p. 1629-1637, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.4236/ce.2015.615165>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A.; SANTOS, N. K. B.; SILVA, M. M. DA; MORAIS, R. L. DE; ENCINAS, J. I. Árvores potenciais a danos urbanos: manejo através da tecnologia, educação e mobilização social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, p. 71-88, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.3895/rts.v11n23.2748>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, Santa Maria, v. 41, p. 311-327, 2016a. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644415470>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A. Resistência social na Caatinga árida: a narrativa de quem ficou no colapso ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 38, p. 419-438, 2016b. Disponível em <https://doi.org/10.5380/dma.v38i0.43574>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTANA, O. A.; PETROVA, Y. Ludicidade no Ensino da Normalidade em um Ambiente Florestal. **Inter-ação**, Goiânia, v. 41, p. 525-544, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v41i3.41502>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTOS, T. The structure of dependence. **The american economic review**, v. 60, n. 2, p. 231-236, 1970. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1815811>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SARTRE, J. P. C. A. **L'existentialisme est un humanisme**. Paris: Éditions Montaigne. 1957. 70p.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922006000100007>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCOTT, P. **Higher Education and the Transformation of Society**. Oxford: Elsevier, 2010. 376p.

SIGAUD, L. Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. **Cuadernos de antropología social**, Buenos Aires, n. 20, p. 11-23, 2004.

SIGAUD, L. As condições de possibilidade das ocupações de terra. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 256-280, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000100011>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SILVA, M. M. F. Tentativas de classificação das Cidades Brasileiras. **Revista Brasileira de Geografia**, Recife, v. 8, n. 3, p. 3-36, 1946.

SPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2010. 353 p.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. 251 p.

VILLASANTE, T. R. Pan-Topias para Okupas. In: ARGILÉS, R. A.; LÓPEZ, M. M. (Org.). **¿Dónde están las llaves? El movimiento Okupa**: prácticas y contextos sociales. Madrid: Catarata, 2004. p. 11-20.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p.

ZAR, J. H. **Biostatistical analysis**. 5th. ed. New Jersey: Prentice Hall. 2010. 944 p.

Recebimento em: 15/09/2015.

Aceite em: 06/06/2016.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 157-178

jan./abr. 2018

Representações Sociais do uso popular de plantas medicinais: experiência em uma comunidade rural

Social Representation of the popular use of medicinal plants: experience in a rural community

Nelma BALDIN¹

Patricia Mary Real ACOSTA²

Resumo

O artigo é um recorte da pesquisa realizada com crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal e suas respectivas mães e avós, em uma comunidade rural localizada em Joinville-SC. O objetivo centrou-se na busca das representações sociais, culturais e econômicas do uso popular de plantas medicinais pela comunidade. Utilizou-se da metodologia qualitativa fundamentada na teoria das representações sociais e no método fenomenológico. Observou-se que a maioria da população estudada tem alguma espécie de planta medicinal cultivada nas hortas caseiras. E a forma mais comum do uso dessas plantas é o *chá*, ou infusão, e emplastro.

Palavras-chave: Representações Sociais. Plantas Medicinais. Educação Ambiental.

Abstract

The article is part of a research carried with children in the 5th grade of elementary school of the Municipal School and their mothers and grandmothers, of a rural community located in Joinville (SC). The objective focused to seek the social, cultural and economic representations of the popular use of medicinal plants by the community. We used the qualitative methodology based on the theory of social representations and phenomenological method. It was observed that the majority of the study population, have some kind of medicinal plant cultivated in their home gardens. The most common form of the use of these plants as *tea*, or infusion, and plaster.

Keywords: Social Representations. Medicinal Plants. Environmental Education.

1 Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa Conscientização Ambiental. Professora do Programa de Pós Graduação em Saúde e Meio Ambiente e do Mestrado em Educação da Univille. Rua Paulo Malschitzk, 10 - Zona Industrial Norte, Joinville/SC. CEP: 89219-710. Tel: (47) 3461-9000. Email: <nelmabaldin47@gmail.com>.

2 Mestre em Saúde e Meio Ambiente da Univille. Farmacêutica e Bioquímica. Rua Paulo Malschitzk, 10 - Zona Industrial Norte, Joinville/SC. CEP: 89219-710. Tel: (47) 3461-9000. Email: <acosta.patricia1975@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 159-178	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Ao longo da história o homem sempre esteve em contato com a natureza e dela tirou o alimento, o *habitat* e também as substâncias com fins curativos para tratar as doenças de seus povos. Esse conhecimento, milenar, foi sendo repassado para as gerações que se seguiram, constituindo assim o que denominamos patrimônio histórico cultural imaterial, que, nos dias atuais, cada vez mais se confronta com o acelerado desenvolvimento das cidades. Desenvolvimento que leva à industrialização, à urbanização e a mudanças nos estilos de vida das pessoas, ocasionando com isso um distanciamento das tradições e hábitos preservados pelos antigos familiares.

Mas, apesar dessas questões advindas da modernidade, o uso de plantas medicinais ainda é encontrado, e isso a par do avanço tecnológico e científico da medicina convencional e do desenvolvimento de novos tratamentos e descobertas de novos medicamentos. Isso ocorre principalmente nas comunidades ruralizadas e afastadas dos grandes centros, nas mais diversas populações do mundo. Muito provavelmente isto ocorre devido à procura por tratamentos que sejam alternativos e naturais e que não provoquem tantos efeitos colaterais ou tóxicos, como os da medicina tradicional, ou, então, pelo valor econômico muito inferior que o tratamento com as plantas medicinais proporciona (CEOLIN et al., 2011).

Nesse contexto, o objetivo do artigo é analisar quais as representações sociais, culturais e econômicas do patrimônio cultural imaterial *uso popular de plantas medicinais* em uma pequena comunidade rural – Comunidade Estrada Mildau, localizada nos arredores da cidade de Joinville, em Santa Catarina. Em específico, trabalhou-se com crianças dessa comunidade que frequentavam regularmente o 5º ano do ensino fundamental da *Escola Rural Municipal Eugênio Klug* e suas respectivas mães e avós. Objetivos decorrentes e específicos foram também estudados, tais como: reconhecer nas falas das crianças e de suas mães e avós a representação social, cultural e econômica do uso popular de plantas medicinais; avaliar se o conhecimento popular está sendo transmitido das avós para as mães e delas para seus descendentes diretos (crianças); e listar, para revisões posteriores, as plantas medicinais mais utilizadas pelos moradores da comunidade onde foi aplicada a pesquisa. Para tanto, o estudo fundamentou-se na teoria das representações sociais e no método fenomenológico (HUSSERL, 2006; MOSCOVICI, 2009).

A pesquisa foi respaldada em trabalhos já realizados com o mesmo objeto de estudo, como a análise de Veiga Junior (2008), que destaca como são raros os estudos que avaliam o grau de utilização das plantas medicinais e a sua inserção na

cultura popular. Já em *Levantamento Etnobotânico de Plantas Medicinais nos quintais do bairro Novo Horizonte, Ituiutaba, MG*, Liporacci e Simão (2013) enfatizam outra questão: tratam da relevância do conhecimento das plantas medicinais pela população rural e da importância da divulgação desse conhecimento. Outros estudos também se destacam nesse mesmo sentido, como os de Badke et al. (2012) e Heisler et al. (2012), que revelam como o conhecimento cultural é transmitido entre os familiares de grupos sociais distintos e, dessa maneira, perpetuado.

No entanto, a par dos estudos já realizados, durante a fase da revisão bibliográfica para a pesquisa, observou-se a falta de investigações no campo das representações sociais, questão específica na tradição do uso de plantas medicinais. Por esse motivo entende-se a relevância da pesquisa realizada.

Denotou-se a importância da contribuição dos participantes da pesquisa para o entendimento da representação do uso popular das plantas medicinais em relação às três gerações que contribuíram com o estudo. Com essas participações, obteve-se um panorama geral do conhecimento sobre o uso dessa alternativa de tratamento das doenças para as famílias, bem como percebeu-se o significado e a importância desses *saberes* para a comunidade estudada.

Importante considerar, nesse sentido, que em nenhum momento o estudo teve como objetivo realizar uma identificação etnobotânica das plantas medicinais encontradas na comunidade estudada. Portanto, durante toda a pesquisa a nomenclatura utilizada pelas pesquisadoras, quando se referem às plantas medicinais, baseia-se conforme a denominação popular, aquela utilizada na própria comunidade.

As representações sociais e a Fenomenologia

A teoria das representações foi proposta pelo sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), que buscou evidenciar a força da expressão do pensamento social – do coletivo – em relação ao pensamento individual. Para Durkheim, as representações são um conceito que mantém as sociedades coesas e unidas e, em sua visão, as sociedades são centradas na coesão sobre os indivíduos. Ou seja, Durkheim partiu do coletivo para o individual, por isso chamou sua teoria de Representações Coletivas (FAGUNDES, 2009).

Na década de 1960, o psicólogo romeno naturalizado francês, Moscovici (1929-2014), reintroduziu nos meios acadêmicos o termo representações, porém, atribuiu-lhe outro significado. Moscovici deixou de lado o conceito que as representações tinham em Durkheim, no sentido do coletivo, e incorporou uma representação de cunho social e fenomenológico ao conceito, ou seja, conduziu o

estudo das representações para o cotidiano dos atores sociais. Moscovici, portanto, conferiu, à teoria, o caráter social (REIS; BELLINI, 2011).

Nesse encaminhamento, para Moscovici, as representações não são um conceito estático de uma comunidade, mas um fenômeno em constante transformação, dependendo das ideias, crenças e *habitus* dos atores sociais (MOSCOVICI, 2009). E essa mobilidade das representações atribuída por Moscovici é garantida pela comunicação e pela troca de ideias, valores, diversidades culturais, saberes e histórias de vida entre os sujeitos sociais. Quando interagem entre si, as representações vão tomando forma, pois cada ator social contribui com seus saberes anteriores, que vão se agrupando e convergindo e podem levar a um consenso.

Logo, as representações são situações processuais que vão sendo construídas e tomam conta da realidade social, que vai se tornando comum a todos os sujeitos de uma comunidade. Assim, as representações sociais são formadas ao longo do tempo mediante a comunicação entre os atores sociais com o intuito de identificar, nomear e tornar o objeto algo que tenha um sentido comum a todos (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2009).

É importante destacar, portanto, que a teoria das representações sociais foi um amplo projeto de Moscovici para buscar o entendimento da influência do conhecimento científico na cultura e no pensamento comum das pessoas e onde essas pessoas se encaixam no mundo em que vivem para, então, terem condições de compreendê-lo.

Um melhor entendimento do fundamento das representações sociais alicerça-se na fenomenologia ou no estudo dos fenômenos, uma vez que as representações sociais são fenômenos que envolvem os atores sociais. Entre os mais diversos estudiosos da fenomenologia, grande destaque até os dias de hoje se dá ao filósofo alemão Husserl (1859-1938). Para Husserl, a fenomenologia deve ser entendida como a ciência que estuda a realidade, os eventos reais que possuem uma existência efetiva e fazem parte da vida dos sujeitos sociais que pertencem ao “[...] mundo espaço-temporal [...]” (HUSSERL, 2006, p. 23).

Husserl ainda salienta que a fenomenologia não deve ser compreendida como apenas a ciência dos *fatos*, mas como a ciência das *essências* (ciência eidética), dos fenômenos. Fenômenos esses que nas sociedades são transcendentalmente reduzidos. Para alcançar o fenômeno na sua essência Husserl criou o método da *redução fenomenológica* ou, como descreve Zilles (2007, p. 18), Husserl criou o “[...] efeito *epoqué* ou redução à esfera transcendental, onde surgem as vivências puras, a consciência pura.” Para chegar à redução fenomenológica Husserl considerou que a existência do mundo exterior ou dos *preconceitos* e *pressupostos* devem ser suspensos, para, assim, alcançar a essência do fenômeno a partir de sucessivas reduções fenomenológicas (ZILLES, 2007).

Ao conceituar o método da redução fenomenológica Husserl (2006, p. 27, grifo do autor) esclarece:

O método de redução fenomenológica está em conformidade e com o qual poderemos remover as barreiras cognitivas inerentes à essência de todo modo natural de investigar, diversificando a direção unilateral própria ao olhar até obtermos o livre horizonte dos fenômenos ‘transcendentalmente’ purificados e, com ele, o campo da fenomenologia em nosso sentido próprio.

Para Silva et al. (2008) é por meio da redução fenomenológica que se alcançam as estruturas intencionais. Esse processo possibilita o entendimento de que, à medida que os autores colocam entre parênteses ou em suspensão o *fato* e deixam aflorar as ideias e os sentidos desse fato por meio da consciência, estão se permitindo acolher o mundo e os sujeitos (atores sociais) como fenômenos representados. Daí, as representações sociais.

Uso popular de plantas medicinais: patrimônio cultural imaterial

Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), as plantas medicinais são aquelas que têm a função de aliviar as doenças comuns e são extensamente usadas pelas comunidades em geral na forma *in natura*, sem sofrer nenhum processo de industrialização (ANVISA, 2010). Ao receber um processo de industrialização, a planta medicinal passa a ser conhecida como medicamento e a ser chamada de *fitoterápico*. Nesse campo, deve obedecer a regras de fabricação bem como de fiscalização por órgãos competentes, como a própria ANVISA, os quais determinam o processo e a qualidade do produto.

Sabe-se da relevância das plantas medicinais na vida das pessoas desde tempos muito remotos, quando o homem tinha apenas como fonte de recurso de cura a natureza, que lhe provia com os elementos necessários para restaurar suas condições físicas, mentais e espirituais. O conhecimento sobre o uso terapêutico das plantas medicinais foi sendo adquirido pelo homem a partir do uso cotidiano e da experimentação nas pessoas adoentadas, e também nas saudáveis. Assim, foi se aprendendo e formando-se toda uma gama de saberes sobre as plantas medicinais e que vem transpassando incontáveis gerações (TESKE; TRENTINI, 2001).

Muito se perdeu desse conhecimento no passar dos séculos, mas também saberes novos foram sendo agregados aos velhos conhecidos e, dessa forma, os saberes foram sendo renovados. Nesse caminho percorrido pela humanidade, o uso das plantas medicinais tornou-se popular e entendido como um patrimônio cultural imaterial.

Patrimônio cultural imaterial são todas as manifestações populares que decorrem das tradições e costumes que acontecem desde muito tempo em determinadas regiões ou comunidades, e por serem imateriais ou intangíveis, distinguem-se dos monumentos históricos que são bens materiais. Podem ser religiões, danças, festas, culinárias, *habitus*, representações, conhecimentos, saberes, músicas... São todos patrimônios culturais imateriais valorados pelas pessoas, transmitidos aos seus descendentes e que fazem parte da cultura de um povo (GONÇALVES, 2002).

Entre essas crenças, pode-se destacar o uso popular que fazem as pessoas das plantas medicinais praticamente desde o início da história do Homem, e com a finalidade de tratar e aliviar as enfermidades. Embora, ainda, esse saber, esse bem imaterial, não conste oficialmente nos registros como um *patrimônio cultural imaterial*, ele assim é considerado, tendo em vista a característica de intangibilidade e do benefício concedido a todas as pessoas que se abastecem de seus efeitos terapêuticos (GONÇALVES, 2002).

A manutenção, a preservação e a herança de um patrimônio cultural imaterial dependem particularmente do conhecimento e da transmissão do seu valor às gerações que se seguem.

Metodologia

A pesquisa foi aplicada numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo e participativo e também foi referendada pela abordagem quantitativa mediante a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas com vistas à coleta dos dados.

Gonçalves et al. (2014) expressam que a pesquisa qualitativa é a modalidade em que o pesquisador se utiliza da possibilidade de analisar o contexto socioeconômico e cultural de forma que melhor relate a expressão social. Desse modo, há uma maior interação e envolvimento entre o pesquisador e os participantes, o que facilita a busca dos significados que representam a realidade para os sujeitos, e essa realidade é obtida mediante a comunicação recíproca.

Esse entendimento é também reforçado por Ludke e André (2013), que consideram a aproximação pesquisador-pesquisados uma ação permitida pela

pesquisa qualitativa e a veem como uma possibilidade de uma análise detalhada e descritiva de situações subjetivas a partir das falas dos sujeitos pesquisados. Essa aproximação, esclarecem as autoras, compõe uma abordagem do objeto de estudo muito mais direta e estreita e, por isso, a pesquisa do tipo qualitativo tem um caráter de descrição (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A característica ampla e flexível da pesquisa qualitativa tem como ênfase a compreensão do viver situações e não apenas as suas definições ou conceitos. É uma compreensão voltada para os significados do perceber, ou seja, refere-se às manifestações sobre as percepções que o sujeito tem do objeto de pesquisa, as quais se expressam pelo próprio sujeito que as percebe (MINAYO et al., 2007). Esse caráter da pesquisa qualitativa está em contraposição à metodologia quantitativa, que busca controlar a subjetividade, a emoção e a interatividade com os sujeitos. Em outras palavras, a pesquisa quantitativa requer objetividade e controle do pesquisador em todas as etapas do estudo (GONÇALVES et al., 2014).

Nesse embate teórico entre as duas abordagens metodológicas, percebeu-se a ausência de pesquisas no campo das representações sociais específicas para a questão da tradição do uso das plantas medicinais como forma alternativa de tratamento à saúde. Nessa direção, entende-se a relevância da pesquisa realizada ao buscar as representações nos aspectos social, econômico e cultural do uso popular das plantas medicinais em uma comunidade rural. Entende-se ainda que a maior ênfase dessa pesquisa tenha sido manifestada na metodologia qualitativa. No entanto, embora o lastro teórico tenha sido embasado na fenomenologia e nas orientações da pesquisa qualitativa, na aplicação do estudo utilizaram-se as duas abordagens metodológicas. Minayo e Sanches (1993) enfatizam que, embora a pesquisa qualitativa tenha diferenças em relação à pesquisa quantitativa no método e nos instrumentos de trabalho, ambas não se excluem, mas se complementam.

Coleta dos dados – caracterizando o *locus* da pesquisa e os participantes

A pesquisa foi aplicada na localidade conhecida como Comunidade *Estrada Mildau*, pertencente à zona rural do Distrito de Pirabeiraba, na cidade de Joinville, Santa Catarina. Como se lê em Branderburg (2009), a Estrada Mildau é a comunidade mais estruturada da zona rural do Distrito de Pirabeiraba. Tem aproximadamente 3 km de extensão, com início na Rodovia SC-301 e término no Morro da Tromba, sendo que sua via principal é asfaltada, e abriga a maioria dos moradores que possui melhores condições socioeconômicas. A comunidade também dispõe de vias transversais, onde residem os moradores em condições menos favoráveis.

A instalação da Comunidade Estrada Mildau aconteceu no ano de 1870 com a chegada de imigrantes alemães, que arrendaram as terras daquela área e passaram a colonizá-las por meio da agricultura e da exploração da madeira (BRANDERBURG, 2009). Hoje a comunidade mantém-se fiel às tradições de origem, sendo constituída por descendentes dos primeiros colonizadores e formada por 150 famílias de pequenos agricultores, donas de casa e trabalhadores da zona industrial de Pirabeiraba. A comunidade conta com a Escola Rural Municipal *Eugênio Klug*, que abriga as crianças da localidade do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para a comunidade, essa escola é um ponto de referência importante uma vez que é a única na região. Esse é o motivo da escolha dessa localidade e sua escola como *locus* para a realização do estudo.

Objetivando identificar a relação que a Comunidade Estrada Mildau tem com o uso caseiro de plantas medicinais no tratamento de suas doenças, e assim buscar o entendimento de quais as representações sociais, culturais e econômicas as pessoas que ali vivem e fazem uso dessa medicina alternativa têm desse bem imaterial, bem como observar o *como* está acontecendo a transmissão do conhecimento sobre o uso das plantas medicinais nessa comunidade, elaboraram-se determinadas questões que foram aplicadas na forma de questionário: A família cultiva plantas medicinais em casa? Quais as plantas medicinais cultivadas? Quais as plantas medicinais mais utilizadas? Qual o modo de preparo mais comum de usar a planta medicinal? Para quais doenças as plantas medicinais são comumente utilizadas?

A coleta dos dados ocorreu em duas fases distintas: a primeira, acontecida nas residências das famílias, com o grupo das mães e avós, quando foi aplicado o questionário semiestruturado e, após finalizada essa etapa, ocorreram conversas informais com essas senhoras que possibilitaram um contato mais estreito entre as pesquisadoras e as famílias, seguindo-se às orientações expressas em Thiollent (2011). As respostas do questionário e as conversas informais foram todas registradas no caderno de campo das pesquisadoras. Esse é um recurso importante da pesquisa qualitativa, que faculta a possibilidade de haver uma maior compreensão a partir das falas dos sujeitos, o que facilita o entendimento de suas crenças, seus sentimentos, e de captar as lembranças relacionadas à temática em discussão (MINAYO, 2013; THIOLENT, 2011). A segunda fase da pesquisa ocorreu na escola, e somente com as crianças. Essa etapa foi dividida em três atividades sequenciais: aplicação do questionário (as crianças registraram as suas respostas no próprio formulário), apresentação de uma palestra sobre o *uso tradicional de plantas medicinais* e aplicação de um jogo educativo (caça-palavras), com o objetivo de observar as reações e percepções das crianças quanto ao tema em estudo.

Os dois grupos que compuseram a pesquisa, um deles formado somente por alunos do 5º ano do ensino fundamental da já referida escola (18 crianças), e o segundo grupo composto por 17 mães e três avós das respectivas crianças, totalizaram 38 sujeitos participantes. Todos são moradores da área rural na Estrada Mildau e aceitaram espontaneamente participar da pesquisa. Para tanto, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando, assim, os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville (Univille), que avaliou o projeto, e também visando atender às determinações previstas na Resolução CNS 466/2012.

Das crianças que participaram desse estudo dez são meninos e oito são meninas com idades entre nove a 11 anos. As mães compreendem a faixa etária de 29 a 35 anos e as avós de 55 a 68 anos de idade. Quanto à profissão que exercem, das 17 mães, oito delas responderam ser do lar, as demais trabalham no comércio local e duas são aposentadas.

A participação das crianças e suas respectivas mães e avós possibilitou verificar a importância que representa, para essa comunidade, o uso caseiro das plantas medicinais como forma de tratamento alternativo, e também para o entendimento de como se dá o processo de transmissão do conhecimento desse saber entre as três gerações.

No caso da transmissão do conhecimento sobre o uso das plantas medicinais, diversos estudos, como a pesquisa levada a efeito por Ceolin et al. (2011), por exemplo, dão a compreensão de que ocorre mais comumente entre as mulheres da família. Essa, portanto, é a justificativa para a inclusão das mulheres (mães e avós) no estudo, haja vista que a transmissibilidade do conhecimento é considerada de extrema importância para a perpetuação do patrimônio cultural imaterial de um povo.

Para uma melhor compreensão do formato que se deu para a análise dos dados coletados, bem como para a ênfase nas respostas dos participantes da pesquisa, neste artigo demonstram-se as avós com a letra *V*, seguida do número de ordem de aplicação do questionário, por exemplo *VI*, e assim por diante. Utilizaram-se o mesmo procedimento para as mães, com a letra *M*; para as crianças com a letra *A* e, por último, a letra *F* para as Famílias.

Os resultados

No contexto da pesquisa, 80% das mães e avós participantes responderam que cultivam algum tipo de planta medicinal em casa e 20% (especialmente as mães) responderam que não têm o hábito de cultivarem sistematicamente essas plantas. Quanto às crianças, 66,7% relataram que as famílias cultivam sim

plantas medicinais em casa e 33,3% que não as cultivam. Logo, entende-se que essa prática caseira pode facilitar o uso das plantas medicinais para o tratamento de enfermidades uma vez que as famílias, ao cultivá-las, têm um livre acesso a essas plantas.

As mães e avós afirmaram que cultivam em casa as seguintes plantas medicinais: Alecrim, Alface, Alfavaca, Arnica, Arruda, Babosa, Boldo, Camomila, Capim-limão, Carqueja, Erva cidreira, Gengibre, Goiabeira, Guaco, Hortelã, Limão, Louro, Losna, Manjerona Mamoeiro e Maracujá. Dentre todas as plantas que foram citadas ao longo da aplicação da pesquisa, algumas espécies foram consideradas as *mais citadas pela comunidade*: Hortelã, Goiabeira, Limão, Camomila, Boldo, Erva cidreira e o Guaco. Ao analisar essa relação das plantas mais citadas pelos participantes da pesquisa compreende-se que a comunidade faz uso das plantas medicinais para tratar enfermidades comuns, como, por exemplo, doenças dos sistemas digestivo, nervoso, respiratório e urinário. Resultados esses que encontram respaldo em outros estudos executados na mesma linha de pesquisa, como os de Rezende e Cocco (2002), Vendruscolo e Mentz (2006) e Brasileiro et al. (2008).

Considerando-se que a grande maioria da população adulta da comunidade, representada na pesquisa pelas mães e avós das crianças participantes, tem alguma espécie de planta com fins medicinais cultivada em suas moradias, procurou-se entender qual a forma mais comum do uso dessas plantas no tratamento caseiro de enfermidades. Denotou-se que 91,4% dos respondentes consideraram como a mais importante forma de preparo medicinal a popularmente conhecida como *chá*, ou infusão, seguida de emplastro. A forma de preparo das plantas medicinais como *chás* é também referenciada em diversos estudos na mesma linha da pesquisa aplicada, como se lê em Rezende e Cocco (2002), Vendruscolo e Mentz (2006) e Santos et al. (2008).

Durante a realização do estudo houve a possibilidade de elaborar uma listagem das plantas medicinais citadas pelos participantes e relacioná-las com as doenças para as quais são utilizadas na comunidade. Como o demonstrado no Quadro 1, as mães, as avós e as crianças relataram 18 enfermidades que são tratadas com as plantas medicinais caseiras e com fins preventivos ou curativos: verminoses (6), cólicas intestinais (4), diarreias (3), cólicas estomacais (3), fígado/hepatite (9), inflamação (5), tosse (3), calmante (8), insônia (2), infecção (1), emagrecimento (1), afta (1), dor de cabeça (1), cicatrização (2), dor na bexiga (1), bronquite (1), dor de garganta (2) e gripe (2).

Quadro 1 – Relação Enfermidades citadas com uso caseiro de plantas medicinais indicadas para a cura

Enfermidades	Nº de citações	Planta Medicinal mais usada (na forma de "chás")
Verminoses	6	Camomila, hortelã e mamoeiro
Cólicas intestinais	4	Erva cidreira e camomila e manjerona
Diarreia	3	Folha de goiabeira
Cólicas estomacais	3	Arruda, boldo e losna
Fígado/hepatite	9	Boldo, losna e arruda
Inflamação	5	Erva cidreira e arnica
Tosse	3	Guaco, hortelã, gengibre e limão
Calmante	8	Erva cidreira, camomila e maracujá
Insônia	2	Erva cidreira, camomila, maracujá e alface
Infecção	1	Erva cidreira e gengibre
Emagrecimento	1	Guaco, carqueja
Afta	1	Folha de goiabeira e carqueja
Dor de cabeça	1	Erva cidreira, camomila
Cicatrização	2	Folha de goiabeira e Arnica (na forma de emplastro)
Dores na bexiga	1	Camomila
Bronquite	1	Guaco, hortelã, gengibre e limão
Dor de garganta	2	Guaco, hortelã, gengibre e limão
Gripe	2	Guaco, hortelã, gengibre e limão

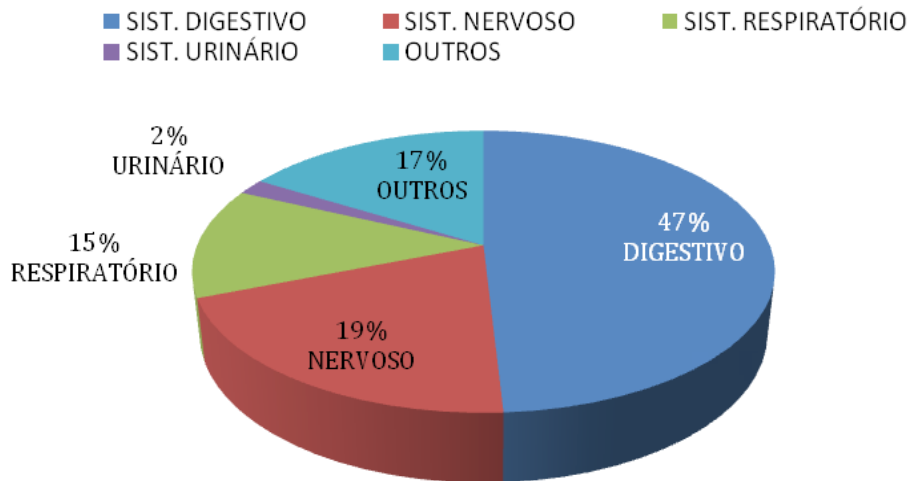
Fonte: As autoras, 2016

Com esses resultados, e utilizando-se dos recursos da metodologia quantitativa, houve a possibilidade de agrupar essas enfermidades conforme o sistema corporal a que se referiam com a finalidade de se obter um melhor entendimento sobre para quais grupos de doenças a comunidade faz uso das plantas medicinais. Foram encontradas 25 citações referentes ao sistema digestivo, dez citações para sistema nervoso, oito citações para sistema respiratório, uma citação para o sistema urinário e nove citações foram consideradas como *outros* (Figura 1).

Percebeu-se, então, que a Comunidade Estrada Mildau faz maior uso das plantas medicinais para tratar ou aliviar as doenças do sistema digestivo, com 47% das respostas; que 19% utilizam plantas medicinais para o sistema nervoso;

15% utilizam para o sistema respiratório; e 2% utilizam para o sistema urinário – dados, corroborados com outros estudos já realizados, como os de Vendruscolo e Mentz (2006), Brasileiro et al. (2008) e Liporacci e Simão (2013).

Figura 1 - Representação das doenças tratadas pela comunidade com plantas medicinais



Fonte: As autoras, 2016

Relacionando-se o uso das plantas medicinais pelas mães e avós com as manifestações das crianças, percebeu-se como se processa a transmissão do conhecimento sobre esse uso na comunidade estudada.

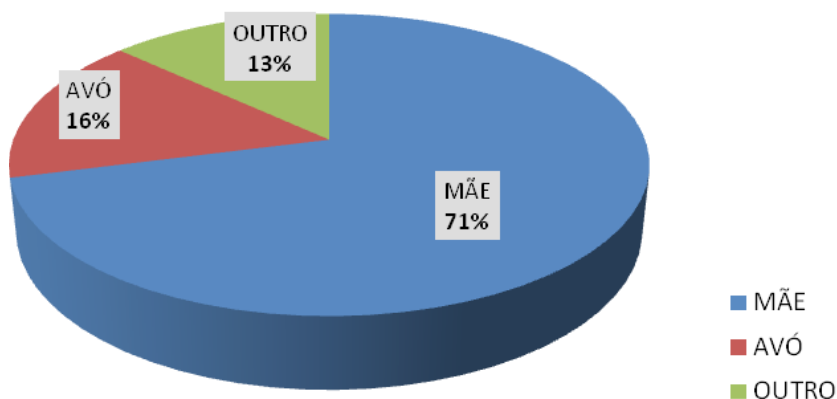
A transmissão de um conhecimento para as próximas gerações é de fundamental importância para que esse conhecimento, no caso de um patrimônio cultural imaterial, por exemplo, mantenha-se vivo e preservado. Gonçalves (2002) expressa que a conservação da herança cultural depende de dois fatores extremamente relevantes: o conhecimento e a transmissão do seu valor para as gerações que se seguem.

Como pode ser observado na pesquisa, 87,0% de citações referentes às avós e às mães demonstram que elas são as detentoras e transmissoras desse conhecimento para seus descendentes. Esse resultado é condizente com os demais estudos científicos realizados na mesma linha de estudo, como descrito nos trabalhos de Santos et al. (2008), Ceolin et al. (2011) e Badke et al. (2012). Os dados, portanto, revelam e confirmam o que já foi apontado pela literatura revista para essa pesquisa: a base do conhecimento e da transmissão do saber do uso das

plantas medicinais realmente é de responsabilidade das mulheres, principalmente as mulheres da família.

Foi possível também realizar uma análise de como ocorre essa transmissão do conhecimento entre as três gerações participantes da pesquisa, como o demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Representação da transmissão do conhecimento sobre as plantas medicinais nas respostas dos participantes



Fonte: As autoras, 2016

Analisando-se a Figura 2 percebe-se que a transmissão do conhecimento sobre o uso das plantas medicinais está ocorrendo de maneira verticalizada na comunidade estudada, considerando-se que 87% dos participantes confirmaram tê-la recebido de suas mães ou de suas avós. Importante considerar que nas três famílias que têm as avós convivendo presentemente no seio familiar, a transmissão do conhecimento se deu de maneira ainda mais acentuada, haja vista a presença da avó, que reforça a passagem do legado, principalmente para as crianças.

Nesse sentido, entende-se que está ocorrendo a transmissão do conhecimento entre as três gerações dos habitantes da Estrada Mildau, e que esse conhecimento está sendo repassado verbalmente entre os membros das famílias.

Representação social do uso das plantas medicinais

Para melhor compreender a amplitude fenomenológica da representação social do uso caseiro das plantas medicinais para as pessoas que vivem na Comunidade Estrada Mildau, buscou-se avaliar a importância cultural desse patrimônio imaterial para essa população. O uso de plantas medicinais em nosso país remonta ao período ainda anterior à época da colonização, tendo em vista que os povos indígenas já faziam uso e respeitavam os poderes curativos da natureza. A análise dos dados da pesquisa levou em consideração essa base histórica e três aspectos quanto às representações: social, cultural e econômico.

Para a totalidade das avós participantes do estudo a representação do uso popular das plantas medicinais tem um significado *tradicional*, ou seja, as avós consideram que esse é um legado que lhes foi transmitido por suas mães e suas avós e que deve ser mantido para as futuras gerações, como citam as participantes V1: *Acho que a vida da gente sem as plantas é como se faltasse um pedaço da gente* [sic]; e V2: *Desde criança eu sempre tomei os chás feitos com as plantas da horta da casa dos meus pais*.

Essa é uma situação também encontrada em outros estudos, como o de Badke et al. (2012), que referem à relação de afeto que as avós sentem ao lembrarem-se do tempo em que eram crianças e suas próprias mães cuidavam da saúde da família com as plantas. Brasileiro et al. (2008) também se referem acerca da detenção do conhecimento sobre as plantas medicinais estar intimamente ligada às emoções das avós.

Dentre as mães, 53% delas consideram que o uso popular das plantas medicinais tem uma importância social, ou seja, relacionam a preferência pelo uso dessa terapia na comunidade por ser mais natural e provocar menos efeitos colaterais que a medicina convencional. A resposta de M16 é um exemplo: *É o meio mais natural de cuidar da família, é muito importante essa pesquisa para as crianças aprenderem mais sobre as plantas*. Ainda, 41% das mães consideram relevante a tradição como representação para o uso popular das plantas medicinais e 5,9% delas consideram que é importante usar as plantas medicinais em vista do *aspecto econômico*, como relata M8: *Tem de usar as plantas da horta como remédio, porque na farmácia os remédios são muito caros*.

Esses resultados demonstram uma diferença no juízo de valor do bem cultural – uso popular das plantas medicinais como forma de tratamento alternativo – entre as avós e as mães. Amorozo (1995) esclarece que a transmissão de uma tradição requer um contato íntimo e contínuo entre as gerações para que se fixe e faça parte da cultura de uma comunidade. Como observado nos resultados da pesquisa, a grande maioria das mães participantes apenas recebeu o conhecimento de suas mães, mas não mantém um contato contínuo e prolongado com elas para maiores

informações acerca desse saber. Esse detalhe da falta de maiores informações sobre os poderes curativos das plantas medicinais foi possível de ser percebido durante as visitas domiciliares para a aplicação do questionário, considerando que apenas três avós moram na comunidade, e as demais residem em outras localidades, por vezes bastante distantes, de modo que os encontros familiares não são frequentes. Esse fenômeno do pouco contato entre mães e avós levou à percepção de que o fato de não ter ocorrido essa influência materna de forma mais incisiva propiciou a uma certa relativização quanto à valoração da tradição do uso caseiro das plantas medicinais, particularmente em relação às mulheres da Estrada Mildau.

A baixa média de idade das mães também pode ter sido um fator de influência nas representações que elas têm do bem cultural, levando-as a conceder uma maior importância social e cultural sobre outra temática qualquer, quando questionadas, que não sejam os valores tradicionais recebidos de suas mães, como o uso caseiro de plantas medicinais.

Em relação às crianças, 56% delas entendem que a transmissão do bem cultural tem valor social, 39% acreditam no valor cultural e 5% apontam o valor econômico. Percebeu-se que os resultados encontrados com as crianças praticamente igualaram-se aos resultados encontrados com suas mães, demonstrando, assim, um certo equilíbrio nessa relação mãe e filhos. No entanto, deve-se analisar, nesse caso, duas questões: a primeira, quanto ao valor que as crianças deram ao social. Pela análise das respostas do questionário e da reflexão sobre as percepções das pesquisadoras quanto às reações das crianças sobre a temática em estudo, constatou-se que elas pensam no social no sentido pragmático, pois, do ponto de vista desses participantes, se há planta medicinal em casa, então a mãe deve usá-la quando se faz necessário, como citou A9: *Temos plantado em casa, então é mais fácil usar*. Por sua vez, A4 expressou: *Se é bom para a saúde e tem na horta de casa, a gente usa* [sic], ao que A13 contestou: *As plantas não são só para a nossa casa, nós também distribuimos para os vizinhos quando eles precisam*.

Na mesma linha de pensamento, diversas outras crianças demonstraram esse raciocínio do uso *social* da planta medicinal. Mas também há aquelas que compreendem que o uso das plantas medicinais significa *um tratamento mais natural do que tomar remédios*, como manifestou A2.

Apenas uma criança respondeu que a representação do uso das plantas medicinais tem expressão econômica, o que condiz com o relato da sua mãe (M8). Nas palavras dessa criança, *tomar o chá das plantas é melhor porque a gente não gasta com remédios*. (A8). Entende-se que para essa família a possibilidade de fazer uso de um tratamento natural, que utiliza um recurso oriundo de sua própria localidade e é cultivado por eles mesmos, pode ter uma representação que vai além de ato de economizar com medicamentos para tratar as doenças da família. Essa é uma

questão que envolve uma rede de outras questões, tais como evitar afastar-se do trabalho para levar o familiar ao médico e, ainda, não raro, pode ocorrer de o profissional médico prescrever medicamentos que não constam na rede pública de saúde e a família necessitar custear o tratamento recorrendo à farmácia tradicional.

Essa análise referente à família de *M8* e *A8* de certa forma pode ser estendida para as demais famílias da Estrada Mildau, pois, mesmo sem perceberem, essas famílias estão economizando no orçamento doméstico ao cultivarem e usarem as plantas medicinais para o tratamento de suas enfermidades, apesar de o resultado estatístico desse dado não ter sido significativo em percentuais para a pesquisa.

Importante analisar as considerações obtidas nas três residências que têm a avó, mãe e criança no mesmo seio familiar (*F1*, *F6* e *F11*), no sentido de se observar a representação social que têm essas famílias quanto às plantas medicinais quando essas três gerações convivem juntas. Na *F11* a representação social do uso caseiro das plantas medicinais é cultural, ou seja, consideram uma tradição. Já na *F6* a mãe e a avó acham que a representação das plantas medicinais também é um hábito, uma cultura, no entanto, quando a criança foi interpelada sobre essa questão, respondeu que para si as plantas medicinais são importantes e têm um significado social e prático, ou seja, *como temos a planta em casa é mais cômodo usá-la. (A6)*.

Nesse caso, embora ocorra o convívio entre as três gerações, observa-se que para a criança o significado do uso caseiro das plantas medicinais é pragmático, pois não tem o mesmo valor que representa para sua mãe e avó. Mas essa é uma situação possível, e como apontou Moscovici (2009), as representações são constantemente modificadas e acolhem as alterações conforme o tempo e o local onde se manifestam. Pelegrini e Funari (2009) relatam que os valores patrimoniais e os juízos de preservação desses valores tendem a mudar com o passar do tempo, uma vez que essas são situações construídas social e historicamente. A referência justificou as diferenças nos resultados obtidos com as análises comparativas entre as manifestações das três gerações.

Considerações Finais

A descoberta das virtudes terapêuticas das plantas pelas civilizações foi acontecendo empiricamente, baseando-se nas experimentações que os *sábios* das comunidades faziam nas pessoas com enfermidades, uma vez que praticamente era esse o único recurso que dispunham para tratar suas moléstias.

Esse saber empírico, ao ser praticado cotidianamente na vida das pessoas, foi sendo então transmitido ao longo das gerações, e assim permanece vivo até os dias de hoje como forma de patrimônio cultural imaterial, pertencente à categoria dos saberes e crenças que fazem parte da vida de um povo.

No entanto, percebe-se que com o progresso, o desenvolvimento das cidades e as mudanças nos estilos de vida das pessoas essa tradição cultural do uso caseiro de plantas medicinais está cada vez mais perdendo espaço para a medicina tradicional. Dessa forma, recua dos grandes centros para as localidades rurais, mais afastadas, que tendem a manter ainda vivas as crenças e tradições de sua população, como é o caso da Comunidade da Estrada Mildau.

A intervenção da pesquisa na Comunidade Estrada Mildau proporcionou uma sensibilização nas crianças participantes do estudo e em suas famílias, em especial para o ato da reflexão sobre o uso caseiro das plantas medicinais e o que esse hábito representa para a comunidade. Por isso, entende-se que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados, pois a comunidade despertou seu olhar para a questão do entendimento do que são plantas medicinais, a sua real importância para as famílias na prevenção e tratamento de doenças e no valor de manter a tradição desse uso. Mas, principalmente, o maior destaque se deu no entendimento e na compreensão de que as plantas medicinais fazem parte do patrimônio cultural imaterial daquela população e localidade.

Com a pesquisa, houve a possibilidade de se construir um panorama de como se apresenta nesse momento histórico a representação social do uso popular das plantas medicinais na comunidade estudada, e isso se deu a partir dos questionamentos com as três gerações participantes, todas moradoras da zona rural da localidade.

Nesse contexto, percebeu-se que está ocorrendo uma alteração no juízo de valor entre as primeira e segunda gerações dessa comunidade. Essa mudança de valores da geração das avós para a geração das mães fica explícita quando se analisam os dados encontrados para as representações sociais, culturais e econômicas do uso das plantas medicinais. Para as avós, o maior significado está ligado às suas raízes, às memórias da infância, aos velhos tempos, pois são crenças transmitidas por suas mães e avós como uma herança cultural. Por isso, as avós entendem que esse saber faz parte de suas vidas e, conseqüentemente, transmitiram tal saber aos seus filhos, filhas e também netos.

Para as mães e as crianças, as representações sociais, culturais e econômicas resultaram em valores aproximados, sendo que o mais significativo, tanto para as mães quanto para as crianças, centrou-se no *social*. Pode-se compreender que na segunda e na terceira gerações está ocorrendo a influência do momento histórico e cultural que essas duas gerações estão construindo, muito diferente do tempo em que suas mães e avós foram criadas e das influências recebidas de seus familiares. Ou seja, atualmente os tempos são outros e, por isso, os valores e as representações também vão acompanhando as mudanças da sociedade e assim se alterando.

Como enfatizado por Moscovici (2009), as representações sociais não são estáticas, e justamente por isso, elas estão em constante transformação, dependendo dos fenômenos e do momento que os atores sociais estão vivendo. Mesmo estando a Comunidade Estrada Mildau localizada em uma área rural ela recebe as influências do avanço da modernidade. A tecnologia chega, por exemplo, por meio da televisão e da escola. É notável a representação que essa nova geração tem desse bem cultural imaterial que é utilizado na sua comunidade e cuja interpretação que fizeram é diferente de como interpretaram suas mães e especialmente suas avós, que viveram grande parte de suas vidas em outra época cultural e social.

Entende-se a importância dessa pesquisa uma vez que busca compreender a representação social do uso popular das plantas medicinais em uma comunidade rural. E percebe-se também a importância da pesquisa para a própria comunidade, que, ao envolver-se no estudo, resultou sensibilizada e estimulada a pensar no bem cultural que utiliza cotidianamente, mas que não tinha conhecimento da importância cultural da sua conservação como tradição.

Nesse sentido, a partir dos dados e do panorama geral da representação social do uso caseiro das plantas medicinais encontradas na Estrada Mildau, recomenda-se uma futura intervenção na área e que seja amparada, essa intervenção, na Educação Ambiental e na Educação Patrimonial.

Espera-se que esse estudo seja focado nas famílias, e principalmente nas crianças, para que, bem embasados, esses atores sociais possam, via um conhecimento mais aprofundado, proteger essa tradição, que transpassou gerações para chegar até o momento presente. E que essa tradição tenha prosseguimento em seu caminho de valorização desse bem cultural tão significativo para a humanidade como são as plantas medicinais.

Referências

AMOROZO, M. C. M. A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, L. C. (Org.). **Plantas medicinais: arte e ciência**. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: UNESP, 1995. p. 47-59.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Uso de plantas medicinais da tradição popular**, 2010. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BADKE, M. R; et al. Saberes e práticas populares de cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 363-70, abr./jun. 2012.

BRANDENBURG, B. Estradas e famílias – colonização de Pirabeiraba. **Revista Pirabeiraba 150 anos**, Joinville, p 15-20, abr, 2009.

BRASILEIRO, B. G. et al. Plantas medicinais utilizadas pela população atendida no “Programa de Saúde da Família”. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas *Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences***, Governador Valadares, MG, Brasil, v. 44, n. 4, out. /dez. 2008.

CEOLIN, T. et al. Plantas medicinais: transmissão do conhecimento nas famílias de agricultores de base ecológica no Sul do RS. **Revista Escola de Enfermagem - USP**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 47-54, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIO KLUG (EMEK). Disponível em: <<http://www.emegenioklug.blogspot.com.br>, 2015>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FAGUNDES, B. A teoria das representações sociais nos estudos ambientais. **Revista RA'E GA**, Curitiba, n. 17, p. 129-137, ago. 2009.

GONÇALVES, J. R. S. Memórias e patrimônio: ensaios contemporâneos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 26., 2002, Caxambu. **Mesa Redonda...** Caxambu: Editora DP & A, 2002. p. 21-24.

GONÇALVES, M. L. **Fazendo Pesquisa: do Projeto à Comunicação Científica**. 4. ed. Ver. e ampl. Joinville: Univille, 2014.

HEISLER, E. V. et al. Saber popular sobre a utilização da planta *anredera cordifolia* (folha gorda). **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 937-44. out./dez., 2012.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras. 2006.

JODELET, D. Représentations Sociales: um domaine em expansion. In: D. Jodelet (Ed). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão técnica de Alda Judith Alves Mazzotti. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Educação, 1993.

LIPORACCI, H. S. N; SIMÃO, D.G. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais nos quintais do bairro Novo Horizonte. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 529-540, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU. 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigações em Psicologia Social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PELEGRINI, S. C. A; FUNARI, P. P. A. **O que é patrimônio cultural imaterial**. 3. Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

REIS, S. L. A; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Revista Acta Scientiarum Humanand Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159. 2011.

REZENDE, H. A.; COCCO, M. I.M. A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. **Revista Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 282-8, 2002.

SANTOS, J. F. L; AMOROZO, M. C. M; MING, L. C. Uso popular de plantas medicinais na comunidade rural da Vargem Grande, Município de Natividade da Serra, SP. **Revista Brasileira Plantas Mediciniais**, Botucatu, v. 10, n. 3, p. 67-81, 2008.

SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar./abri. 2008.

TESKE, M.; TRENTINI, A. M. M. **Compêndio de Fitoterapia**. 4. ed. Curitiba: *Herbarium* Laboratório Botânico Ltda, 2001. 317p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA JUNIOR, V.F. Estudo do consumo de plantas medicinais na região centro-norte do estado do Rio de Janeiro: aceitação pelos profissionais de saúde e modo de uso pela população. **Revista Brasileira de Farmacognosia**. v. 18, n. 2, p. 308-313, abr./jun. 2008.

VENDRUSCOLO, G. S; MENTZ, L. A. Levantamento etnobotânico das plantas utilizadas como medicinais por moradores do Bairro Ponta Grossa. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Iheringia, sér. botânica**, Porto Alegre, v. 61, n. 1-2, p. 83-103, jan./dez. 2006.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 216-221, 2007.

Recebimento em: 11/01/2016.

Aceite em: 18/10/2016.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 179-223

jan./abr. 2018

Ensino primário e municipalidade: um estudo dos Relatórios Intendenciários das primeiras décadas do século XX

Primary education and municipality:
a study of the Intendenciários reports of
the first decades of the twentieth century

Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA¹
Giana Lange do AMARAL²

Resumo

Nas primeiras décadas do século XX, a educação era abordada pelo governo de Pelotas, localizada no Rio Grande do Sul, nos Relatórios Intendenciários, que se destinavam a apresentar os resultados das ações governamentais durante um ano. A partir da década de 1910, passaram a contar com fotografias sobre diversos temas, inclusive instituições de ensino municipais. O objetivo deste artigo é analisar o papel do ensino primário nos referidos documentos publicados entre 1900 e 1920. Verificou-se que o ensino primário foi integrado a esses temas e que tal vinculação encontra-se relacionada ao higienismo e às preocupações com a formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino Primário. Imagens de Discentes. Primeira República. Cultura Escolar.

Abstract

In the first decades of the twentieth century, the issue of education has been presented by the municipal government of Pelotas, located in Rio Grande do Sul, in their Intendenciários Reports, that intends to present the results of the governmental actions during a year. From the 1910 decade, they started to have photographs about different themes, included municipal schools. This paper's objective is analyzing the role of the primary education in the Intendenciários Reports. We realize that the primary education was integrated to these themes and that happened in relation to the hygienist and the concernment to the citizenship formation.

Keywords: Primary Education. Students Images. First Republic. School Culture.

- 1 Doutora em Educação – linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, integrante do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Rua Santos Dumont, 2127 – Osório/RS. CEP: 95520-000. Tel.: (51) 36013500. Email: <martiarena.augusta@gmail.com>.
- 2 Doutora em Educação – linha de pesquisa História da Educação, integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, R. Cel. Alberto Rosa, 154 - Centro, Pelotas/RS. CEP: 96020-220. Tel.: (53) 3284-5523. Email: <gianalangedoamaral@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 181-201	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

As primeiras décadas do século XX coincidem com o período político denominado Primeira República, República Velha e República do café com leite, o qual se iniciou no final do século XIX. Nesse contexto, a educação escolar tornou-se um tema amplamente debatido em esfera nacional, seja pelo elevado número de analfabetos, herdados do Império, seja pela necessidade de formar os cidadãos para as necessidades do novo regime³. Nesse sentido, as iniciativas particulares não eram suficientes para modificar o quadro de analfabetos, logo, os estados e, posteriormente, os municípios, precisaram incrementar a sua rede de ensino.

O objetivo deste artigo é analisar o papel do ensino primário nos Relatórios Intendenciais das duas primeiras décadas do século XX, ou seja, compreender como os intendentos (gestores municipais) da cidade de Pelotas abordavam o tema do ensino público primário. Destaca-se que os resultados apresentados são parte integrante de uma pesquisa maior, na qual foram analisadas as instituições e as práticas escolares na referida cidade, durante a Primeira República. O presente estudo torna-se relevante no sentido de que possibilita a compreensão histórica do papel do ensino primário entre as preocupações do governo municipal, bem como a forma com que o ideário de que a educação constituir-se-ia na resolução dos problemas sociais passou a ser dominante entre os gestores. Esta investigação encontra-se ambientada na cidade de Pelotas, localizada na parte sul do estado do Rio Grande do Sul. Durante a Primeira República, esse estado brasileiro foi governado por membros do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), o qual foi influenciado pelo Positivismo⁴. Assim como ocorreu no contexto estadual, a cidade de Pelotas também foi governada por gestores vinculados ao PRR. As reformas estaduais influenciaram sobremaneira a postura do governo municipal em relação à educação, o que se fez claro no papel ocupado pelo ensino primário nos documentos oficiais. Deve-se ter em conta, entretanto, que pela *tradição* atribuída à cidade de Pelotas⁵, cujo ápice econômico esteve relacionado com a produção de charque e esse crescimento levou ao reconhecimento do Município como um espaço de desenvolvimento cultural, em algumas oportunidades houve uma concorrência entre as gestões estadual e municipal. Faz-se necessário mencionar

3 Sobre o tema ver Carvalho (1998) e Nagle (1974).

4 Sobre a influência do Positivismo na educação gaúcha, sugere-se a leitura de Tambara (1995).

5 Sobre o tema, sugere-se a leitura de Jantzen (1990).

que, conforme Magalhães (2010), correlativamente às abordagens gerais, a história da educação encontrava no local e no institucional uma perspectiva de renovação, na medida em que se centrava na interação sujeito-realidade e consequentemente ampliava as fontes de informação e conferia significado aos acontecimentos e testemunhos regionais e locais. Ressalta-se que, segundo o autor, o local não deve ser compreendido como uma réplica do global, mas como uma singularidade, cujas marcas de diferenciação atribuir-lhe-iam uma existência como totalidade, seja em organização, seja em evolução.

Para a realização deste artigo, utilizou-se como fontes de pesquisa os Relatórios apresentados anualmente no mês de setembro, os quais, além de impressos na forma de livretos, eram publicados no jornal *Diário Popular*, órgão oficial do PRR em Pelotas. As fotografias foram extraídas do Relatório de 1915, porém, outros Relatórios da década de 1910 são mencionados como fontes escritas. Realiza-se, portanto, uma análise histórica, baseada em documentos escritos e iconográficos.

O ensino primário nos Relatórios Intendenciários das primeiras décadas do século XX

Ao realizar uma periodização da história da escola pública brasileira, Saviani (2004) define como marco inicial do que considera o *longo século XX* o ano de 1890⁶. Para justificar tal escolha, o autor menciona vários fatores: economicamente, os cafeicultores estabeleceram-se; politicamente, a Monarquia encontrou o seu fim e instaurou-se a República; socialmente, grupos sociais que vieram a pressionar a classe agroexportadora já haviam surgido, como a classe média, os trabalhadores assalariados urbanos, a imigração estava estabelecida e havia ocorrido a abolição; culturalmente, o Positivismo, o evolucionismo, o darwinismo, o romantismo encontravam-se na cena acadêmica.

Nesse turbulento contexto histórico, a escola ganhou um papel primordial na formação dos cidadãos da república nascente. Seja com o intuito de republicanizar, disciplinar e afirmar o regime, seja com o objetivo de reduzir o analfabetismo que ainda atingia níveis altíssimos, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas governistas, especialmente na figura do grupo escolar, ou seja, com classes seriadas.

6 Embora o ano de 1890 faça parte do século XIX, o autor justifica a sua escolha por propor uma periodização que não se baseia apenas nos marcos temporais tradicionais. Além disso, a última década do século XIX é a primeira de efetivação do regime republicano no Brasil.

Outra questão não menos importante que envolve a escola foi citada por Hilsdorf (2005) e refere-se ao voto. Segundo a autora, a educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, sendo oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano. Dessa forma, a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola seriam responsáveis pela formação do homem progressista, adequado aos tempos modernos, transformando o súdito em cidadão ativo. Gil (2016) afirma que

A propaganda republicana acerca da eficácia da escola seriada para a difusão da educação popular, em consonância com os imperativos da modernidade, circulou amplamente em discursos políticos e especializados que se propunham a pensar, regular e promover a educação primária no país. Ao longo das primeiras décadas do século XX, esse modelo escolar foi sendo progressivamente instalado e difundido nos diversos estados brasileiros. (GIL, 2016, p. 264).

Essa autora informa, ainda, que a difusão da escola seriada não teria acontecido sem resistência. Mesmo que esse modelo tenha predominado nos discursos circulantes ao longo do século XX, em termos quantitativos, Gil (2016) acredita que a matrícula nas escolas formadas por apenas uma sala de aula, usualmente denominadas de escolas isoladas, manteve-se expressiva.

Na primeira década do século XX, a educação ocupava um pequeno espaço nos relatórios dos intendentess pelotenses. Em 1909, na gestão de Barboza Gonçalves, publicaram-se algumas considerações sobre as *aulas municipais*⁷. De acordo com o intendente:

Conhecidas as vantagens de disseminar a instrução, fazendo-a chegar, prompta e fácil, ao alcance de todas as classes, principalmente as mais desfavorecidas da fortuna, a Administração julgou-se no dever de estabelecer, dentro da cidade, diversas aulas.

Mantidas em favor dos que, sequiosos de saber, mas impedidos, pelas prementes necessidades da vida, que procuraram nas horas de seu funcionamento as aulas do Estado, só possam dispor das horas da noite para satisfazer

7 As aulas municipais aqui mencionadas constituem-se em aulas isoladas, conforme descritas por Faria Filho (1996) e Gil (2016).

esse dever que cabe a todo cidadão, não foi esse um baldado empenho nem semente lançada, entre abrolhos. As aulas municipais são muito procuradas, tem boa frequência e vão preenchendo perfeitamente o seu fim. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1909, p. 24).

Por meio das afirmações de Gonçalves percebe-se que as aulas municipais visavam ao atendimento de uma classe menos privilegiada, principalmente alunos trabalhadores, e tinha por finalidade uma educação rudimentar, no sentido de alfabetização e não a preparação para o ingresso no ensino superior. Durante o período Republicano, o ensino primário passou a ser um cuidado do Estado e do Município. O primeiro se dedicou à expansão da rede pública de ensino, antes do âmbito municipal, porém, não foi suficiente, o que forçou os municípios a oferecerem aulas públicas⁸. Destaca-se que as camadas superiores já eram atendidas pela iniciativa privada.

Dessa forma, lentamente, o tema educacional começou a perpassar os discursos intencionais. José Barboza Gonçalves afirmava: “O povo em que a média da instrução se patenteia mais elevada, também se revela o mais forte, o mais industrioso, o mais capaz” (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1910, p. 16), e Cypriano Corrêa Barcellos: “Não é descuidada entre nós: desenvolve-se, progride e segue marcha desassombrada, com forte empenho do poder público em difundil-a e pol-a a fácil alcance” (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1913, p. 10). Ele afirma ainda:

A cada passo, revelam os esforços pertinazes de seus competentes directores e provectoros mestres, que, numa conjucção de labores profícuos, hão conseguido conservar em destaque o bom nome do professorado Pelotense. Se, por um lado, se vêem em tão lisonjeiro estado as faculdades, os gymnasios e as aulas particulares por outro, os collegios elementares e os estadoaes, os subvencionados e os do Municipio correspondem perfeitamente a seus fins. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1916, p. 19).

As palavras do intendente Cypriano Corrêa Barcellos demonstram a satisfação e o orgulho que o governo sentia em relação ao desenvolvimento das instituições educacionais e do próprio professorado. Além disso, o intendente se mostrou

8 As aulas públicas aqui mencionadas são aulas isoladas mantidas com recursos públicos.

bastante satisfeito com a forma como essas instituições cumpriram as suas finalidades. Diante dessa afirmação, que demonstra uma grande satisfação pelas instituições públicas e privadas, parte-se para outro ponto, decorrente do ideário, seja Positivista, seja maçônico (como será abordado a seguir). Não houve, nesse período, uma concorrência entre o setor público e o privado, mas um incentivo ao desenvolvimento de ambos os setores. Isso se devia, em especial, ao fato de que as doutrinas que influenciavam o pensamento da época destinavam os cuidados da educação primária para o Município e para o Estado, sugerindo que os ensinamentos secundário e superior deveriam estar nas mãos da iniciativa privada. Além disso, como mencionado anteriormente, as camadas socialmente mais elevadas muitas vezes realizavam seus estudos em instituições privadas. O espaço para a iniciativa privada esteve presente, também, nos discursos dos intendentes, como pode ser percebido nas palavras de Cypriano Corrêa Barcellos: “A seu turno, se manifesta, poderosamente, a iniciativa particular, cuja acção, se evidencia de modo eloquente” (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1913, p. 10). Conforme a citação de José Barboza Gonçalves:

Conscio da missão que lhe assiste, o poder publico deve auxiliar o desenvolvimento da instrucção, sob qualquer aspecto que se apresente, não reconhecendo privilégios académicos, não fazendo questão de diplomas, deixando exercer-se a livre concorrência, para estímulo das aptidões, e auxiliando a capacidade proveitosa, onde quer que Ella se encontre. Em vez do ensino official, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a effectividade que, muitas vezes, só premeia um esforço de occasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua disseccante atmosphera, o gérmen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de acção constante, estabelece-se a plena liberdade, que leva o espirito desempedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para a firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1910, p. 15).

As palavras de Gonçalves apontam para uma situação característica da Primeira República: a teoria Positivista se mostrava favorável às iniciativas particulares no âmbito educacional, o que fica claro quando o intendente menciona as expressões *livre concorrência, plena liberdade, autônomo*. Ao mesmo tempo, deve-se ter em conta que, durante a República, conforme Tambara (1995) e Corsetti (1997), o incremento do ensino público primário ocorreu num processo desenvolvido pelo

governo estadual. Tal processo fica evidente nas palavras do referido intendente, o qual demonstra que a difusão do ensino primário em Pelotas, pelo governo municipal, não foi uma singularidade da cidade, mas estava vinculada a um processo que ocorria concomitantemente em âmbito estadual e por iniciativa do governo estadual:

A administração municipal, no intuito de auxiliar a acção fecunda do governo do Estado, que, além de, com nobre empenho e franco successo, acelerar a diffusão da instrucção elementar por todas as classes, presta ainda valioso apoio aos institutos de ensino superior, não podia deixar de contribuir, na força dos seus actuaes recursos, para o augmento do numero de aulas. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1909, p. 21).

Ou, conforme as palavras do mesmo intendente em Relatório do ano seguinte:

E, procurando cooperar com o Estado na disseminação do ensino, além das aulas que o Municipio já mantém na cidade, estabeleci outras nos Districtos Ruraes, localisando-as nos pontos julgados mais convenientes, de forma que seus benefícios alcancem o maior numero possivel de creanças, e preparando por methodo pratico e efficaz cidadãos úteis a si, á família e á Patria. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1910, p. 15).

Nos anos de 1912 e 1913, as preocupações do então intendente Cypriano Corrêa Barcellos se mantinham centradas no saneamento, tema que, nesse período, mostra-se relacionado com a educação. Nesse sentido, a função da educação seria a formação integral do cidadão, levando-se em conta os aspectos físico, cívico e moral e se daria de forma a levar em consideração os conhecimentos científicos de maneira organizada. Em 1912, o intendente aprovou o *Regulamento da Instrucção Pública Municipal*⁹, pelo Ato n. 642, de 24 de janeiro. O referido Regulamento consta de 18 artigos, nos quais foram abordados temas como: o caráter leigo e gratuito do ensino municipal; a divisão em dois cursos (primário e técnico para profissões elementares); o currículo de tais cursos e o público a quem era destinado; a inspeção do ensino; o cronograma das atividades; as atribuições dos estudantes e dos professores, entre outros temas. O desenvolvimento de uma

9 O Regulamento da Instrucção de 1912 se encontra publicado no Relatório Intendencial do mesmo ano.

legislação que regulasse a instrução municipal demonstra que o funcionamento das aulas municipais existentes exigia uma organização.

No ano de 1913, o governo estadual criou, em Pelotas, dois *collegios elementares*¹⁰ estaduais, o que denota um incremento, a partir da década de 1910, do ensino público. Além disso, nessa mesma década, Cypriano Corrêa Barcellos encontrava-se bastante satisfeito com a situação da instrução:

Problema que attrahe e prende a atenção dos dirigentes em todos os paizes, muito principalmente naquelles que, como o nosso, iniciam as primeiras pugnas da grande campanha, não tem a instrucção permanecido estacionaria em nossa terra nem se apresenta em plano inferior.

Ao contrario, pode-se affirmar, com justa ufania, que seu útil desdobramento é continuo e de excellentes resultados, tornando-se já conhecidos, dentro e fora do Estado, os nossos estabelecimentos de ensino.

Noveis ainda quase todos, offerecem, entretanto, provas inconcussas da bem constituída organisação de que são dotados. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1916, p. 19).

As palavras de Cypriano Barcellos representam o entusiasmo pela educação vivido na segunda década do século XX, pois relaciona a educação com o desenvolvimento. Além disso, o intendente se vangloria do crescimento que a instrução tem apresentado e do renome dos estabelecimentos de ensino. Nesse ponto, é possível entender que o intendente não aborda somente o ensino primário, mas, de forma geral, referindo-se ao reconhecimento, dentro e fora do Estado, das escolas de ensino superior, especialmente a Escola de Agronomia e Veterinária.

A década de 1910 foi caracterizada pela preocupação e desvelo com o ensino superior em âmbito municipal. No entanto, foi nesse período que o interesse pelo ensino primário iniciou a sua intensificação, especialmente por estar integrado em um processo de expansão da rede pública de ensino em nível estadual. O referido processo pode ser percebido pela criação dos dois *collegios elementares* e do incremento dado às aulas municipais e às subvenções. Embora a década de 1920 represente o decênio de criação do maior número de escolas municipais, foi na década anterior que se iniciou o discurso de importância da instrução como meio de elevação intelectual e econômica das nações.

10 Os *collegios elementares* eram escolas seriadas semelhantes aos grupos escolares, criadas no Estado do Rio Grande do Sul. Sobre o tema ver Peres (1995).

De acordo com Araújo, Souza e Pinto (2013) em estudo sobre período contemporâneo a essa investigação, em dez estados brasileiros e um território, as mensagens dos presidentes de províncias desvelavam a necessidade de modernizar o método de ensino, bem como a manutenção de número elevado de escolas isoladas. Tal contexto representava um modelo de desigualdade, marcado por disputas entre poderes municipais e estaduais. A leitura dos relatórios intendenciasais aponta para momentos de comunhão e momentos de disputas entre o Município de Pelotas e o governo do Estado do Rio Grande do Sul. Embora as disputas fiquem mais claras na década de 1920¹¹, a década de 1910 representa a necessidade de ampliação da educação pública, a qual aconteceu mediante influência do governo estadual.

Além disso, a educação se desenvolveu no âmago da modernidade e da urbanização, contando com o *status* de prática modernizante, o que se insere no discurso mencionado anteriormente, sobre a educação como caminho necessário para o crescimento dos países. Pode-se dizer que, no Brasil, as grandes cidades passaram, durante a Primeira República, por um forte processo de urbanização e modernização urbana. Assim como essas grandes cidades, Pelotas viveu a sua modernização urbana notadamente a partir da década de 1910, em especial no governo de Cypriano Corrêa Barcellos, cuja reeleição permitiu que governasse por praticamente todo o segundo decênio do século XX.

Tais intendentess (Barboza Gonçalves e Cypriano Barcellos), ainda que não tivessem clara a necessidade de expandir o ensino público municipal, já apresentavam o tema da educação em seus relatórios, recaindo, inicialmente, no ensino superior, especialmente na Escola de Agronomia e Veterinária e, mais tarde, ampliando os seus interesses para o ensino primário.

No Relatório Intendencial de 1915 foram publicadas quatro fotografias da 6ª Aula Municipal, as quais foram posteriormente publicadas no Almanach de Pelotas de 1916. O referido relatório foi o segundo a incluir imagens fotografias nas suas páginas. O primeiro foi o Relatório de 1914, no qual foram apresentadas as seguintes fotografias: Intendencia Municipal, Salão principal da intendência municipal onde funciona o conselho, trecho da Rua 15 de novembro, trecho da Rua Marechal Floriano, Escola de Agronomia e Veterinária, Chafariz no centro dos jardins da Praça da República, vista dos Jardins da Praça da República, forno de incineração, Hospital da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, antigo Mercado, um trecho do novo mercado frente leste e novo Mercado frente oeste.

11 Sobre o tema ver Oliveira (2005, 2012).

As fotografias presentes no Relatório de 1914 e o estudo do governo de Cypriano Barcellos demonstram que a real modernização de Pelotas nesse período se relaciona com a urbanização da cidade, especialmente da zona central. Além disso, as fotografias apresentam prédios novos e a reurbanização da praça, mas, ao mesmo tempo, apresentam prédios antigos, como o da Intendência, o da Santa Casa e da Escola de Agronomia e Veterinária. Os referidos prédios foram construídos no século XIX, quando a elite da cidade se encontrava em um período economicamente favorável. Deve-se mencionar, ainda, que apenas uma instituição educacional fora apresentada, o que, em conjunto com todo o discurso sobre urbanização e saneamento básico¹², demonstra que a educação não era o foco principal do referido governo. Além disso, o Município não contava com um número relevante de escolas. Ressalta-se que a instituição educacional representada, no referido relatório, era de ensino superior e, no que tange ao tema da educação, era a que mais espaço possuía nos relatórios intencionais.

No Relatório de 1915, no entanto, todas as imagens apresentadas se referem à educação. O número de imagens apresentado é muito inferior ao do Relatório apresentado no ano anterior. Às quatro fotografias já mencionadas, acrescenta-se uma gravura do mapa dos dados da instrução pública em Pelotas. Das fotografias, duas foram produzidas no pátio da escola e duas no interior da escola. As fotografias são de baixa qualidade, o que traz prejuízo à sua análise.

Primeiramente, deve-se mencionar que existe uma intencionalidade de apresentar as fotografias dos alunos da 6ª aula municipal. A referida aula passou a ser mencionada nos Relatórios Intencionais, a partir de 1913, quando o Professor José Francisco Duarte, responsável pela sua manutenção, foi premiado com medalha de ouro e diploma pelo fato de seus alunos terem alcançado a média mais elevada no total das aprovações. Ressalta-se que os prêmios escolares eram uma prática deveras comum em âmbito nacional e internacional.

Além disso, em Pelotas, os exames finais costumavam ocorrer na Escola de Agronomia e Veterinária e verificavam determinados conhecimentos:

O adeantamento revelado pelas creanças, em geral, foi satisfactorio e confirmativo não somente da assiduidade ás aulas, como também do interesse com que os preceptores cumpriram seus deveres.

O termo de exame registrou para os collegios o conhecimento

12 Foi durante o governo de Cypriano Barcellos que Saturnino de Brito, renomado sanitaria brasileiro, foi trazido pela primeira vez para atuar em Pelotas. Além disso, o governo municipal se dedicou à instalação de luz elétrica e de bondes. Sobre esse sanitaria ver Faria (2015).

de leitura corrente, de dictado, de grammatica, de noções de geographia, de historia pátria e das operações fundamentaes. Em mais de um delles, porem, sabem os alumnos fracções ordinárias e decimaes, regras de juros e proporções, exhibindo as meninas da 15.a aula apreciáveis trabalhos de agulha. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1913, p. 11).

Percebe-se que era avaliado um conhecimento geral, baseado notadamente nos conhecimentos de leitura, gramática, geografia e história nacionais (como continuidade da formação moral e cívica), matemática e trabalhos manuais para meninas. As alunas da 15ª aula foram novamente mencionadas no Relatório de 1914, por seus trabalhos com agulhas.

Ressalta-se, ainda, que os referidos exames ocorriam normalmente no mês de dezembro e eram realizados em conjunto com a solenidade de encerramento do ano letivo. Os exames eram realizados perante uma banca. Em 1913 e 1915 a banca foi composta por Manuel Luiz Osório, Manoel Serafim Gomes de Freitas e Gregorio Romeu Iruzum¹³. Deve-se salientar que Manoel Luiz Osório era o inspetor do ensino de Pelotas durante o governo de Cypriano Barcellos.

Em 1914, de acordo com o Relatório Intendencial, vários alunos da 6ª aula não compareceram à chamada para realização dos exames devido a engano na interpretação de ordem, ou seja, houve um problema de comunicação entre a intendência e a escola no momento de definir os horários dos exames. Contudo, essa aula teve um dos maiores índices de alunos premiados. O incidente anteriormente mencionado mereceu uma menção ao trabalho do Professor José Francisco Duarte, docente de aula municipal:

Esse facto veiu baixar a relação de entre presentes e matriculados, sem diminuir comtudo o mérito do respectivo professor, que, leccionando 117 creanças, pelo resultado patenteado, tornou-se digno de elogios. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1914, p. 22).

Aos prêmios escolares já oferecidos pelo Município, a partir de 1915 se integraram as doações realizadas por Edmundo Berchon des Essarts, em memória

13 Entre os examinadores constam professores de instituições de ensino locais bastante renomadas, como a Escola de Agronomia e Veterinária e o Gymnasio Pelotense. Sobre essas instituições ver Oliveira (2012) e Amaral (2005).

à sua esposa, Antônia Berchon des Essarts¹⁴. Em 1915, o referido prêmio consistiu em “[...] dez cadernetas da Caixa Economica do Estado, do valor de 50\$000 cada uma” (RELATÓRIO INTENDENCIAL DE 1915, p. 24). Nesse mesmo ano, foi instaurado o Prêmio *D. Antonia* para os órfãos que apresentavam os melhores rendimentos escolares. A empresa Echenique & C. também disponibilizou artigos para estudos, os quais eram distribuídos como prêmios aos alunos que mais se destacavam.

Dentre as aulas que receberam premiações, a 6ª aula destacou-se, tendo sido premiados 14 alunos, enquanto as outras aulas municipais foram brindadas com duas, três ou quatro premiações. Essa diferenciação em relação às outras aulas municipais levou o Município a um maior dispêndio de atenção com essa instituição escolar. Em 1914, foi mencionada a implantação de aulas de música na referida aula:

Já se iniciou o ensino da musica, na 6.a aula, com elevado intuito de estimular o sentimento artístico entre os menores, facultando-lhes ao mesmo tempo uma profissão que talvez um dia lhes possa ser útil. O instrumental necessário encomendou-se a Reimers & Loessl, de Hamburgo, tendo iniciado as licções theoricas o maestro Salustiano Penteado, desde julho ultimo. (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1914, p. 22).

Pode-se dizer, então, que a 6ª aula municipal, ao se destacar, recebeu mais cuidados da Intendência Municipal, como a implantação de aulas de música. Os instrumentos, nessa época, eram importados da Europa, especialmente da Alemanha, o que denota certos investimentos com o ensino musical nas escolas. Além disso, eram necessários professores com conhecimentos específicos para ministrar as referidas classes.

As fotografias da 6.ª Aula Municipal

Ao utilizar-se fotografias como fontes de pesquisa, deve-se ter em conta que fotografias impressas podem receber, ainda mais do que as originais, retoques. Dessa forma, identificar a origem da fotografia é um dos pontos primordiais na sua análise. Além disso, destaca-se que as fotografias integraram-se às fontes históricas

14 Edmundo Berchon des Essarts foi um cidadão pelotense que instituiu uma modalidade de prêmios em homenagem à sua falecida esposa. Tal atitude insere-se nas práticas filantrópicas amplamente usuais durante os séculos XIX e XX. Sobre os prêmios sugere-se a leitura de Oliveira (2005).

somente em um período de *revolução documental*, tendo em vista que existia uma primazia das fontes escritas em relação às fontes iconográficas. Ao mesmo tempo, a fotografia recebeu, por muito tempo, um tratamento de *espelho da realidade*. De acordo com Burke (2004, p. 29, grifo do autor): “[...] a expressão *câmera inocente*, cunhada na década de 1920, levanta um aspecto genuíno, embora a câmera tenha de ser empunhada por alguém e alguns fotógrafos sejam mais inocentes que outros.” Característica que se perdeu a partir do momento em que os historiadores definiram métodos para o tratamento e análise das imagens fotográficas.

As aulas municipais encontravam-se entre as antigas aulas isoladas e os colégios elementares ou grupos escolares. Embora semelhantes às aulas isoladas, elas viviam forte inspeção do Município e do Estado, ao mesmo tempo em que começam a instalar-se em prédios próprios para escolas. A seguir, as figuras 1 e 2 demonstram que a escola do Prof. José Francisco Duarte possuía salas de aula cujo espaço se encontrava adequado à prática do ensino. As referidas imagens encontravam-se em uma mesma página do Relatório Indentencial de 1915, dispostas uma acima da outra, na mesma página, pois faziam parte de um mesmo contexto, cuja legenda é *6ª Aula Municipal*. Ambas as imagens representam a mesma sala de aula, mas de ângulos diferentes.

Figura 1 – 6.ª Aula Municipal



Fonte: Relatório Intendencial de 1915

A fotografia que ocupava a parte superior da página em que foi publicada (figura 1) apresentava um grupo de alunas sentadas em suas carteiras, o que demonstra que a escola já estava dotada de mobiliário, senão o adequado, mas mais próximo ao que se esperava de uma instituição escolar durante a Primeira República. A fotografia possui um equilíbrio assimétrico, pois as fileiras de alunas desenhavam uma linha transversal que cruza a imagem, partindo da parte inferior direita da imagem, dirigindo-se à parte superior esquerda. Nas paredes, percebe-se uma série de instrumentos didáticos e de símbolos nacionais, com a finalidade de formar cívica e moralmente o cidadão: um mapa do Brasil e três bandeiras, das quais, acredita-se que uma é a do Brasil.

Figura 2 – 6.ª Aula Municipal



Fonte: Relatório Intendencial de 1915

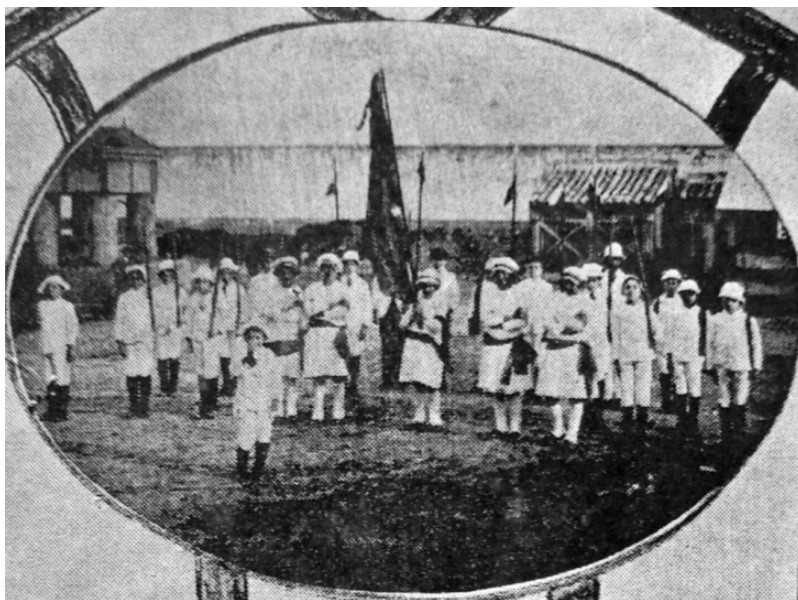
A figura 2, que ocupava a parte inferior da página do Relatório, possui o mesmo equilíbrio assimétrico que a imagem anterior. A fotografia refere-se ao lado esquerdo da sala de aula, no qual se sentava um grupo de alunos. Ao fundo da sala também é possível perceber a existência de uma série de materiais didáticos, provavelmente mapas. Na parede ao lado dos estudantes é possível perceber cabides, nos quais foram dispostos os seus chapéus. O chapéu e a boina

ou boné, nesse período, eram elementos marcantes da indumentária masculina. Dessa forma, ao lado dos meninos, encontravam-se elementos das representações sociais da masculinidade.

Deve-se ressaltar que as figuras 1 e 2 podem indicar que a aula era mista. Entretanto, essa prática pode ser questionada, tendo em vista que o fato de os alunos se encontrarem na mesma sala não é necessariamente um indicador de que as aulas eram comuns a todos. Na imagem, as meninas sentavam-se de um lado da sala, enquanto os meninos sentavam do outro. Essa divisão sexual pode ter ocorrido apenas para a realização da fotografia ou não, tendo em vista que se trata de uma imagem oficial. Destaca-se que todas as crianças encontravam-se na mesma posição: com os braços cruzados sobre a mesa, o que ressalta quão posada era a fotografia. A utilização de uniforme, aparentemente, não era um costume diário na 6ª Aula Municipal, embora os alunos se encontrem uniformizados na figura 3. Pode-se perceber que, tanto entre as meninas como entre os meninos, existem alunos de várias alturas, o que pode denotar idades diferentes. Isso pode representar que a aula municipal não era seriada, como as antigas aulas isoladas acima mencionadas, ou que alunos de diferentes séries foram reunidos para que a imagem fosse produzida.

Ademais, faz-se mister ressaltar que, ao levar-se em conta a análise das vestimentas utilizadas pelos estudantes, a escola contava com alunos de diferentes origens socioeconômicas, o que era comum nas escolas de ensino primário. Além disso, entre os meninos havia alunos negros, o que aparentemente era menos recorrente entre as meninas. Os alunos negros sentavam-se ao fundo da sala, o que denota as dificuldades de inserção das crianças negras nas instituições educacionais, as quais se encontravam, nas primeiras décadas do século XX, em número menor em âmbito local e nacional. A quase ausência de meninas negras pode ser um indicativo de como a mulher negra encontrou ainda mais dificuldade de inserção na esfera educacional, pois era duplamente vítima de preconceito: sexual e racial.

As figuras 3 e 4 foram realizadas em partes externas da escola. Assim como as fotografias antes abordadas, essas figuras fazem parte de um mesmo contexto e representam os alunos no pátio da escola.

Figura 3 – Alunos da 6.ª Aula Municipal

Fonte: Relatório Intendencial de 1915

A fotografia que ficava na parte superior da página do Relatório (figura 3) apresenta os alunos (meninas e meninos) uniformizados, segurando bandeiras e vara-paus (aparentemente o mesmo tipo que os escoteiros utilizavam para realizar os seus exercícios). Essa imagem representa a preocupação existente, e já mencionada anteriormente, com a formação moral e cívica dos estudantes. O uniforme da escola era branco. Os meninos usavam botas, enquanto as meninas usavam meias três-quartos e sapatilhas. Ambos usavam chapéus, no entanto, os dos meninos eram diferentes dos das meninas, pois os delas eram arrematados com um laço. Entre as alunas, uma aparentemente é negra. Uma das meninas segurava uma bandeira, provavelmente a nacional. Os alunos estavam dispostos em duas fileiras e apenas um aluno encontrava-se adiantado, o qual se encontra em primeiro plano. Ao fundo, vê-se uma espécie de galpão ou casa do zelador e, do lado esquerdo, uma construção cujo formato é hexagonal e possui aberturas, como se fosse um poço.

Figura 4 – Alunos da 6.^a Aula Municipal



Fonte: Relatório Intendencial de 1915

A figura 4 apresenta uma disposição bastante comum nas fotografias de alunos¹⁵. Os estudantes encontravam-se nas escadarias que se dirigem ao pátio da escola. Formavam fileiras de maneira a constituir uma figura em forma de triângulo ou trapézio. A fileira em primeiro plano era composta pelos alunos de menor estatura. Pode-se perceber que os estudantes uniformizados e os sem uniformes misturavam-se. Ao fundo, via-se a porta de entrada para a escola. De acordo com Borges (2003), as imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social.

15 No Relatório Intendencial de 1928, do governo de Augusto Simões Lopes, constam duas fotografias realizadas na porta dos fundos do Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção: a fotografia do Grupo de Escoteiros Municipais e a fotografia da Distribuição do *Côpo de Leite*. Estudos sobre tais fotografias podem ser encontrados em Oliveira, Amaral e Tambara (2009) e Oliveira, Amaral e Tambara (2010).

Considerações finais

Tal como afirma Magalhães (2010), o local não é uma miniatura do universal, mas está imbuído de singularidades. A sua compreensão se dá a partir da comparação e das relações, seja com a esfera regional, seja nacional. Nesse sentido, pode-se perceber que o ensino primário passou a integrar os discursos intencionais na cidade de Pelotas durante as primeiras décadas do século XX, espaço que até então era ocupado praticamente pelo ensino superior, notadamente pela Escola de Agronomia e Veterinária. Destaca-se que tal posicionamento diante do ensino primário se deu, de certa forma, em razão da influência estadual no intuito de ampliar a oferta de ensino primário. A alfabetização constituiu-se em problema nacional expressivo, ao mesmo tempo em que os gestores locais reproduzem o discurso da higiene física e moral por meio da escola. Esse período é marcado, ainda, pela ocupação dos espaços tanto por escolas graduadas como por aulas isoladas, fossem públicas ou privadas. As aulas públicas municipais eram aulas isoladas mantidas com os recursos públicos, as quais proliferaram nesse período.

A valorização desse papel disciplinador e higienista tornou as instituições escolares como possibilidades de divulgação da ação política, o que justifica a utilização de fotografias que as retratassem. Ao analisar-se as fotografias de discentes, os quais se constituem em elementos da cultura escolar, percebe-se a relevância que tais elementos tiveram no âmbito da representação social sobre a cidade de Pelotas e sobre o papel político do ensino primário para o governo municipal. Deve-se ter em conta que tais temas ganharam as páginas dos Relatórios Intencionais, pois representavam temas que a municipalidade tinha interesse em destacar.

Embora a década de 1920 configure-se como o período em que o ensino primário foi o foco principal da propaganda governista em Pelotas, na década anterior já era perceptível o interesse em aumentar a rede pública de ensino primário. Pode-se afirmar que, embora o Positivismo previsse que o ensino primário poderia ficar a cargo da iniciativa privada, ela não foi capaz de suprir todas as necessidades de alfabetização. Nesse sentido, o governo estadual foi o primeiro a iniciar a ampliação da rede pública de ensino, seguido pelos municípios.

A divulgação das fotografias de discentes em um Relatório Intencional demonstra a relevância que esse tema passaria a ter a partir de então. Destaca-se, também, que a escolha da aula retratada se refere ao destaque que teve no que tange aos exames finais. As fotografias, como fontes de pesquisa, permitem a análise de uma série de elementos, como as divisões por gênero, as vestimentas dos alunos e as práticas escolares. Evidentemente, as imagens foram produzidas em situações cerimoniais e tratam-se de fotografias posadas. Entretanto, essa prática mesma já é um indício da aura que envolvia o ambiente escolar e da importância que ele passaria a receber.

Referências

- AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria**: uma face da História da Educação em Pelotas. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005.
- ARAÚJO, José Carlo S.; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A escola primária e o ideário Republicanista nas mensagens dos Presidentes dos Estados (1893-1918). In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSE, 1998.
- CORSETTI, Berenice. **O poder em migalhas** – a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte. São Paulo: USP, 1996.
- FARIA, Teresa de Jesus Peixoto. Os projetos e obras do engenheiro Saturnino de Brito e mudança na paisagem urbana. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. especial, p. 115-122, 2015.
- GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2 (41), p. 261-284, abr./jun. 2016.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- JANTZEN, Sylvio Arnoldo Dick. **A ilustre Pelotense**: tradição e modernidade em conflito. Um estudo histórico da Universidade Federal de Pelotas e suas tentativas de racionalização. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco: escola e modernização** (séculos XVIII – XX). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PERES, Eliane Teresinha. **Templos de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **A educação no governo de Augusto Simões Lopes** (1924 – 1928). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930): imagens e imprensa**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; AMARAL, Giana Lange do; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A distribuição do Cópo de Leite: análise da fotografia de uma forma de assistência instituída em Pelotas durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928). **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 189-202, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2284/1872>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; AMARAL, Giana Lange do; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Imagens do cotidiano escolar: uma análise das fotografias de práticas escolares publicadas no Relatório Intendencial de 1928, do governo de Augusto Simões Lopes (1924-1298), Pelotas, Brasil. **Revista Lusofona de Educacao**, v. 16, p. 89-102, 2010.

RELATÓRIO INTENDENCIAL apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro 1913 pelo intendente engenheiro Cypriano Corrêa Barcellos. Bibliotheca Publica Pelotense, Pelotas, 1913.

RELATÓRIO INTENDENCIAL apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1914 pelo intendente engenheiro Cypriano Corrêa Barcellos. Bibliotheca Publica Pelotense, Pelotas, 1914.

RELATÓRIO INTENDENCIAL apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1915 pelo intendente engenheiro Cypriano Corrêa Barcellos. Bibliotheca Publica Pelotense, Pelotas, 1915.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9 - 58.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação**: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.

Recebimento em: 04/05/2015.

Aceite em: 18/01/2016.

O manifesto dos professores públicos primários da Corte Imperial e a emergência do associativismo docente¹

The manifest of public primary teachers of the Imperial Court and the emergence of teachers associations

Daniel Cavalcanti de Albuquerque LEMOS²

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o manifesto dos professores públicos primários da corte, escrito em 1871, e suas relações com o associativismo docente e o processo de profissionalização do magistério. A análise do manifesto fornece possibilidades para pensar as condições de surgimento do movimento de professores, suas formas de organização, reivindicação e atuação. Utiliza-se como fonte para este trabalho o manifesto dos professores públicos primários da Corte, a legislação do período, com destaque para os relatórios do ministro dos negócios do Império e outros escritos de professores, como abaixo-assinados e jornais pedagógicos.

Palavras-chave: Manifestos. Educação no Período Imperial. Profissionalização Docente. Escolas Primárias.

Abstract

This article aims to discuss the manifest of public primary teachers of the Court, written in 1871, and its relations with the teachers associations and the process of professionalization in teaching. The analysis of the manifest provides opportunities to think about the conditions of emergence of the teacher's movement, its forms of organization, demands and acting. I use as a source for this paper the manifest of public primary teachers of the Court, the law of the period, especially the reports of the minister of the Empire, and other teachers' writings such as petitions and educational journals.

Keywords: Manifests. Education in the Imperial Period. Teachers Professionalization. Primary Schools.

1 Pesquisa realizada como parte das atividades do estágio de Pós-doutorado realizado no Proped-UERJ com financiamento da CAPES.

2 Doutor em educação, professor do departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. End.: Faculdade de Educação, Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, Bairro São Pedro. Juiz de Fora/MG. CEP: 36036-900. Tel.: (32) 2102-3650. Email.: <daniel.cavalcanti@ufjf.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 203-223	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Os manifestos constituíram importantes marcos na história da educação brasileira. Manifestos que lançaram movimentos, constituíram identidades, organizaram e agruparam os signatários.

Em julho de 1871, um grupo de professores públicos primários da Corte se reúne e lança um manifesto que alcançou grande repercussão na sociedade imperial, fato atestado pelos debates que suscitou na imprensa, entre os professores e as autoridades. Conforme os manifestos do período republicano, levou a público denúncias, declarou princípios e apresentou propostas que visavam alertar as autoridades competentes, esclarecer e mobilizar a opinião pública, funcionando, ao mesmo tempo, como dispositivo que organizava setores do próprio professorado.

O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1871, se encontra profundamente marcado pela atmosfera social de sua época, assim como o Manifesto de 1932, já que ambos os períodos estavam carregados pelos debates ideológicos do seu tempo, pela expectativa de mudança na política e na sociedade. Eram, enfim, momentos marcados por desejos de transformações sociais.

Ao tentar construir um olhar sobre o Manifesto de 1871, é fundamental entendê-lo no momento de efervescência porque passava o Império na década de 1870³, período em que se verifica no Brasil o crescimento dos movimentos republicanos, o declínio do regime monárquico.⁴ Em 1870 foi lançado o manifesto do Partido Republicano, e em 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre. Nesse momento, um grupo de professores públicos primários da Corte se reúnem e elaboram uma série de quatro cartas/manifestos, três dirigidas às autoridades e uma aos concidadãos, nas quais descrevem a situação da instrução e dos professores. Entre as autoridades estava ninguém menos que o próprio imperador Pedro II.

A leitura do Manifesto de 1871 dá indícios do quadro de disputas e problemas que permeavam a educação e que esses professores divulgavam. Entretanto, os manifestos não constituem um documento único a exprimir o debate no qual a corporação docente encontrava-se envolvida. É importante perceber que os discursos contidos nos manifestos não são expressões de sujeitos individuais e devem ser compreendidos inseridos em um campo de força complexo, de debates, tensões e articulações no interior da corporação docente.

3 Carvalho, J. M. (2003).

4 O declínio do regime monárquico não se relaciona com falta de popularidade do Imperador, que, segundo Schwarz (1998), viveu na década de 1870 o auge da sua popularidade.

Como demonstra De Certeau (2002) em seu estudo sobre a escrita da história, as práticas e a escrita dessas práticas são regidas por regras distintas, havendo a irredutibilidade da primeira em relação à segunda. Assim, De Certeau adverte para a impossibilidade do emprego da ideia de encontrar, no discurso escrito, uma completa descrição do real ou, poderíamos dizer, uma verdadeira descrição do real que, no limite, seria uma espécie de espelho do próprio real.

Junto a essas questões, é importante alertar que interpreto o manifesto em sua materialidade, não apenas como fonte, mas principalmente como objeto de estudo, entendendo-o em seu lugar de aparecimento como um importante monumento, peça emblemática para a compreensão da participação organizada de professores nos rumos da educação, e como promotor da valorização do papel social e político do professor. Entendo esse documento como uma ferramenta de auxílio na legitimação do campo profissional, que tem um importante papel na articulação e criação de associações profissionais, possibilitando, assim, perceber as demandas de seus autores, a conjuntura política da época e as repercussões desse tipo de intervenção. Com esse entendimento, devemos perceber, no local de produção, as relações e os sujeitos envolvidos na elaboração do manifesto, entendendo que a escrita se encontra determinada pelos constrangimentos e interesses desse meio. O discurso do manifesto produz e está articulado com estratégias e práticas que pretendem produzir uma autoridade baseada no local de fala dos manifestantes, construindo representações do mundo com base nos projetos aos quais os formuladores se filiam.

Trabalho com o entendimento de De Certeau de que o documento pode ser compreendido como um monumento, resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é opaco. Cabe ao historiador lidar com qualquer documento, considerando que um monumento é, em primeiro lugar, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos – monumentos (DE CERTEAU, 2002).

Dessa forma, ao estudar os manifestos dos professores públicos da Corte, é possível perceber, por um outro ângulo, que não o da documentação oficial do Estado, determinados problemas e situações do ensino no século XIX, perceber quais questões mobilizavam os professores, como eles se organizavam diante de tais fatos e desdobramentos causados por essas iniciativas. Um dos efeitos pode ser exatamente a consolidação dos docentes funcionando como atores corporativos, mutação em relação à qual esse tipo de documentação pode ser entendido como um dos sintomas. Nessa linha de raciocínio, os manifestos podem ser indícios da

criação dessas associações, estando relacionados à existência prévia de um trabalho coletivo e do entendimento, por parte dos professores, da existência de problemas comuns a todos, e de que, organizados, poderiam se fazer melhor representar diante do Estado e da sociedade.

A análise dos manifestos escritos por professores, no caso o de 1871, fornece possibilidades para se pensar as condições de surgimento do movimento de professores. Pensar, igualmente, suas formas de organização, reivindicação e atuação, funcionando os manifestos como estratégias para reunir e publicar as suas iniciativas, de forma a dar ao público uma ideia da trajetória por eles percorrida em busca de reconhecimento, melhores condições de trabalho e por uma melhor remuneração para a classe. Da mesma forma, a análise possibilita pensar sobre os sujeitos que os assinam captam, reúnem e firmam opiniões e posições, o que, em grande medida, também pode ser entendido como um mecanismo que leva à própria constituição desses indivíduos como agentes históricos que procuram deliberar acerca de questões de seu interesse.

No caso do tipo particular de fonte com a qual trabalho, trata-se de um texto que, se não redigido por todos, tarefa impossível diante do tamanho do grupo que ele pretende representar, busca assumir essa identidade, formal e publicamente reconhecida pela coletividade que representa. Trata-se, portanto, de uma escrita coletiva. Há que se considerar o próprio gesto da escrita dos manifestos, o qual supõe uma articulação entre sujeitos que, minimamente, impõe a necessidade de um encontro do signatário com o texto para que o mesmo seja subscrito. Gesto que termina por apontar para o próprio reconhecimento e constituição dos assinantes, já que, de acordo com Foucault, escrever é “[...] mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (1992 p. 145).

Essas fontes desenham as linhas de identificação de um grupo, cujo traço mais acentuado se refere ao seu caráter reivindicatório, pois são cartas que demandam. Manifestos que assinalam pontos a serem corrigidos, preenchidos. Desse modo, essa escrita adquire um caráter oficial ao se tornar coletiva. A marca da oficialidade se faz presente quando se observa que eles são redigidos em nome da coletividade dos professores, em nome do grupo que se pretendia constituir, algo maior que a individualidade das assinaturas, ou mesmo de todos os professores. O face a face instalado por esse tipo de correspondência também possui a marca do remetente, que se constrói como potência e como vazio, configuração pendular que deixa em aberto o que pode vir a ser. Imprevisível, já que, ao afirmar posições, contraria outras e, nessa disputa, o remetente aposta em um desejo de alcançar visibilidade e simpatia para o seu manifesto.

Nesse mesmo face a face, nos manifestos estudados os signatários encontram-se descritos fundamentalmente como potência, seja tratando a educação como

coisa pública, objeto de interesse coletivo, seja demarcando posições, clamando pela responsabilidade do Estado diante das questões manifestadas.

Ao trabalhar com os manifestos, busco pensar numa política dos usos e efeitos, numa tradição de se manifestar e na invenção dessa tradição, operando assim com três temporalidades, no momento de sua enunciação, como um marco no seu presente, um efeito para a frente, projetando um futuro, e outro para trás, para o passado, ressignificado na leitura oferecida pelo manifesto.

Ao revisitar o passado, rever o que foi manifestado, reencontrar esses manifestantes e suas motivações, encontramos indícios, pegadas dos professores e de seus movimentos.

No que tange à prática de manifestos e à participação de professores organizados, ao contrário do que nos apresenta a historiografia consagrada, podemos afirmar que ela não foi exclusiva do sistema republicano. De acordo Martinez (1998, p. 2), o manifesto de 1932 foi tomado pela historiografia como marco da reorganização do campo educacional no Brasil. Os educadores atuantes no movimento conhecido como *escola nova* constituíram uma tendência na história da educação, que diluiu “[...] a memória da educação nos períodos Colonial e Imperial, chamando a atenção para a relevância de suas propostas e a ação de um Estado que visavam (re)construir.”

Manifestos de uma classe deslembada

Quando uma sociedade se sente abalada em seus alicerces pela corrupção, que tudo tem invadido, quando a descrença nos homens e nas cousas é geral como acontece entre nós, a salvação da pátria só pode depender do apelo as inteligências ainda tenras das gerações novas. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DA CORTE, 1871, p. 1).

Assim se inicia o *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*. Datado de 28 de julho de 1871, declara a situação de abalo, corrupção e descrença da sociedade imperial, apontando a educação como possibilidade de mudar o estado das coisas. O manifesto que analiso está localizado na Biblioteca Nacional (BN) e foi impresso pela Tipografia de J. Villeneuve e Cia. Possui o formato de um pequeno livro de 21 páginas, sendo composto por quatro cartas.

O grupo de professores públicos primários da Corte que elaborou esta série de cartas/manifestos na década de 70 do século XIX tinha à frente três professores públicos, Candido Matheus de Faria Pardal, João José Moreira e Manoel José Pereira Frazão, que assinam o manifesto *em nome da classe*. O professor Frazão foi o relator desse manifesto e o expoente desse grupo que participou de muitas outras

iniciativas em *nome da classe*, sendo reconhecido por suas tentativas de organizar uma associação de professores, o *Instituto Profissional dos Professores*. Em 1863, com 27 anos⁵, entrou para o magistério primário. Nessa mesma época começou sua atuação militante, escrevendo artigos relativos à situação da instrução pública na Corte, que foram publicados no jornal *Constitucional* em março e abril de 1863. Esses artigos continham críticas à política e às condições salariais a que estava submetida a instrução pública nesse momento. Frazão fazia as críticas sobre o pseudônimo de *Professor da Roça*.

Aposentou-se depois de 32 anos de magistério, em 1895, já na República. Ao longo desse período, ocupou assento no Conselho da Instrução Pública, inclusive sendo enviado para a Europa com o objetivo de estudar a organização do ensino público. Essa trajetória lhe valeu um verbete no dicionário Biográfico de Sacramento Blake (1889), sendo seu nome considerado digno de registro com outros nomes influentes do período. Nesse verbete, há o relato de *seus grandes feitos*, estando registrado como um dos maiores destaques a autoria do *Manifesto dos Professores Públicos da Instrução Primária*, ao lado de Candido Matheus de Faria Pardal e João José Moreira.

João José Moreira foi professor público da instrução primária no Rio de Janeiro. Moreira foi membro da Sociedade Propagadora das Bellas Artes e de outras sociedades, bem como participou de jornais e outras iniciativas de professores.

Candido Matheus de Faria Pardal foi professor do Colégio de Pedro II; e da instrução primária; depois de obter em ambos sua jubilação, exerceu ainda o cargo de diretor das escolas da municipalidade. Também atuação destacada nas iniciativas de professores nas décadas de 1870 e 1880.

Falando *em nome da classe deslemburada*, esses professores tiveram uma atuação combativa em defesa dos interesses profissionais da docência, ainda que a denominação de *deslemburados* tenha sido dada pelo próprio Imperador Pedro II em um discurso para a assembleia do império. É fácil perceber que o Estado Imperial não havia se esquecido dos professores ou da instrução pública, como faz parecer o discurso do Imperador, pois a instrução pública era intensamente vigiada e controlada pelos poderes do Estado.

Podemos comprovar sua presença e atuação pelos relatórios do Ministro dos Negócios do Império, nos quais havia uma seção sobre a instrução em seus diferentes níveis de ensino, e pela criação e atuação da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte – a IGIPSC. A instrução era

5 Há no AGCRJ, no código 10-4-8, o certificado de batismo de Manoel José Pereira Frazão, apresentado em 1863, no momento de sua nomeação.

atentamente acompanhada pelos poderes do Estado, que buscavam moldar e controlar os conhecimentos ensinados por intermédio de mecanismos como a formação e seleção de professores⁶, a seleção de professores⁷, a adoção e circulação de livros, os debates das Conferências Pedagógicas⁸ e a atuação dos delegados. Se a classe não estava realmente deslemburada, podemos ver, pelos mesmos relatórios do Ministro dos Negócios do Império⁹, que ela não figurava entre as que recebiam maior atenção na divisão de recursos, e isso se fazia sentir nos locais utilizados, como escolas, nos materiais escolares (ou melhor, na falta deles) e principalmente nos salários dos professores, conforme foi denunciado, mais de uma vez, na imprensa da época. Professores Pardal, Faria e Frazão redigem o manifesto em nome dos deslemburados, sendo a primeira carta destinada ao Conselheiro Paulino José Soares de Souza, em 25 de agosto de 1870; a segunda é dirigida ao corpo legislativo, em 20 de junho de 1871; e, devido à recepção dos manifestos anteriores, uma terceira foi escrita, para ninguém menos que o próprio Imperador Pedro II, e enviada *poucos dias antes de sua partida para a Europa*. A última carta foi datada de 28 de julho de 1871, sendo dirigida aos concidadãos. Essas cartas foram reunidas em julho de 1871 e publicadas com o título de *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*, denunciando problemas que envolviam a instrução pública e os professores.

6 Acerca da formação dos professores na Corte e das Escolas Normais, cf. Uekane (2005).

7 Para saber sobre o processo de seleção de professores nas escolas da Corte ver Pinto (2005).

8 Sobre as Conferências pedagógicas, cf. Borges (2005).

9 Com o ato adicional de 1834, a instrução elementar ficou como responsabilidade das províncias, o que criou uma situação singular para a instrução elementar na Corte, que era de responsabilidade do Governo Imperial.

**Figura 1 - Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte Imperial, 1871.
Capa do Manifesto de 1871.**



Foto do autor. Original sob guarda da Biblioteca Nacional.

Sobre a estrutura do Manifesto impresso pela Tipografia J. Villeneuve é interessante perceber que consiste em uma reunião de várias iniciativas dos professores que já haviam sido levadas a público e ao conhecimento das autoridades por meio dos jornais e de ofícios ao Governo, compiladas naquele momento, para serem divulgadas em conjunto. Os materiais foram organizados cronologicamente, de início com a carta mais recente, destinada

aos concidadãos, encerrando com a destinada ao Conselheiro Paulino, demonstrando assim a trajetória percorrida pelos professores e certo grau de organização e articulação. Percebe-se que não se tratava de iniciativas isoladas e descoordenadas e, ainda que fosse esse o caso, pretendia-se, com a reunião dos textos, dar-lhes outra forma.

Outro ponto significativo a se observar é quem eram os destinatários. No entendimento dos professores, as autoridades interessadas e envolvidas com o poder de modificar a situação eram: o Imperador, os legisladores, o Ministro dos Negócios do Império e os *concidadãos*. Os destinatários fazem parte de um cálculo realizado pelos professores: ocupantes do poder, a quem os professores levaram as queixas e propostas; sem conseguir o que buscavam, encaminham seu manifesto aos *concidadãos*, ao *poder real da nação*, adotando a estratégia de ir à população como forma de pressionar os ocupantes do poder.

A carta endereçada aos concidadãos, no seu início, marca o momento de valorização do patriotismo vivido pela sociedade brasileira com a vitória na Guerra do Paraguai, e refere-se às reformas que eram esperadas com o fim do confronto, inaugurando um período de justiça em relação aos direitos dos negros, descritos no documento como uma parte da humanidade *oprimida*. É interessante notar que essa abertura concentra as principais discussões do período, em relação às quais os professores não se omitem. Como exemplo dessas discussões, há o debate referente à aprovação da Lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, que reforçava a importância da instrução popular, ajudando a colocar em evidência essa preocupação. O Manifesto foi publicado um mês antes dessa lei, mas a busca por direitos reconhecidos de que falavam, e que eram esperados pelos signatários do Manifesto, tratava-se da abolição, que só viria 17 anos depois.

Nesse manifesto os professores centram as críticas na forma como eram tratados pelos poderes do Estado, pela apatia dos concidadãos e aproveitam para evidenciar duas questões que estiveram no centro dos debates naquele momento: a questão salarial e a crítica à construção dos modernos edifícios escolares, os *palácios*¹⁰, como foram conhecidos na época.

10 O Professor Candido Matheus de Faria Pardal, signatário do manifesto, foi escolhido para diretor de um dos 'palácios' que ele criticava no manifesto.

Figura 2 – Palácio – Escola da Freguesia da Glória, construído em 1874 – atualmente Colégio Estadual Amaro Cavalcanti



Lemos (2014, p.95).

A segunda carta que aparece no *Manifesto dos Professores Públicos da Instrução Primária da Corte*, publicado em 1871, tem como título *A. S. M. o Imperador poucos dias antes de sua partida para a Europa*. Isso demonstra como os professores se esforçaram para dar ciência ao Imperador das queixas da classe, mesmo que: “[...] poucos dias antes de sua partida... Cumprindo que Vossa Magestade não deixasse de ser informado desta resolução da classe antes de sua partida” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 12).

É interessante confrontar a estratégia presente nessa carta ao Imperador com a destinada aos concidadãos. Nela, os professores afirmavam que o povo *constitui o poder real da nação*, e queixam-se dos *poderes do Estado*. Já diante do Imperador, queixam-se da sociedade, o que, em certa medida, pode ser entendido como uma crítica também ao Imperador, que prometeu em sua fala do trono que ia cessar de haver uma classe *deslemburada entre as classes de funcionarios públicos*.

Os professores informam ao Imperador que:

Concluída a guerra, os professores se dispunhão a dar um passo no sentido de implorar a protecção de Vossa Magestade, quando Vossa Magestade se antecipou a pronunciar a palavra INSTRUCÇÃO, cedendo em favor desse elemento cardeal da sociedade algumas vantagens que lhe erão offercidas. Agitou-se o paiz inteiro á influencia da palavra mágica de V. M. Imperial. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 12).

As promessas de uma reforma na lei da instrução geraram esperança nos professores, esperança que, segundo eles, se dissipou com o projeto apresentado pelo então Ministro dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Souza, alvo principal das críticas dos manifestantes. As críticas dirigem-se especialmente à questão financeira, já que o projeto apresentava apenas algumas gratificações a serem atribuídas na proporção de serviços prestados e a prestar, o que causou grande descontentamento nos professores:

É impossível descrever a Vossa Magestade o profundo desgosto que se apoderou da classe; tão profundo era, que quasi tocava a indignação! Signaes de cohesão começarão então a notar-se. Creou-se uma comissão incumbida de zelar os nossos interesses e de levar as queixas da classe a todos os poderes do Estado, inclusivamente ao poder real. Era e é o programma da comissão pedir, rogar, implorar, e finalmente queixar-se amargamente a sociedade pela imprensa contra o seu mesmo indifferentismo, se porventura fossem improficuos os outros meios impregados. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 13).

Já no manifesto enviado ao legislativo, os professores iniciam informando que o requerimento já havia sido apresentado, e que fora: “[...] prejudicado pelo projecto de reforma da instrucção publica, elaborado pelo Exm. Sr. Conselheiro Paulino José Soares de Souza, quando Ministro do Império” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 15).

O requerimento dos professores públicos da Corte pedia aumento de ordenados. Para tanto, os signatários do manifesto se apresentam como representantes dos professores: “[...] constituídos por seus companheiros de infortúnio seus legítimos representantes” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 16). Buscavam nesse momento *licença a V. Ex. para ponderar-lhe que aquelle projecto*, segundo os professores, em

nada melhoraria as condições da “[...] infeliz classe que os abaixo assignados tem a honra de representar” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 16). Afirmam ainda que já haviam apresentado suas ponderações ao mesmo Conselheiro Paulino, em um memorial que também encaminharam para a Assembleia.

Para justificar o pleito, utilizam um argumento interessante, que, de certa forma, demonstra a possibilidade de se pensar a constituição da profissão a partir das falas dos próprios professores. No momento em que se descrevem como mercedores dos pedidos feitos, assim se autorrepresentam: Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repellar (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 17).

Uma marca nesse conjunto de manifestos é a dureza das palavras, considerada por alguns professores como demasiada e ofensiva¹¹. Essa marca de escrita está presente em outros textos assinados pelo professor Frazão, que, nesse momento pede perdão pela dureza das expressões, mas justifica seu uso dizendo que “[...] a dor não tem juízo [...]” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 17) e que:

[...] não conhecemos dor maior do que a que sente um homem de dignidade quando se vê desconhecido por aquelles mesmos que o devião acoroçar e estimular o trabalho honesto, uma das mais importantes condições de nobreza do século Actual. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p.17).

A publicação do *Manifesto* dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte (1871) se encerra com a carta de 25 de agosto de 1870, dirigida ao Conselheiro Paulino José Soares de Souza, sendo necessário destacar que é a carta mais antiga, e que há, em todas as outras três, referências a ela ou aos relatórios redigidos por Paulino. No momento da publicação do manifesto, o Conselheiro Paulino já não ocupava mais o cargo de Ministro do Império, no Gabinete do Visconde de Itaboraí¹². Devido a esse fato, o manifesto apresenta tal carta com a seguinte ratificação: “Ao Senhor Conselheiro Paulino quando Ministro do Império.”

11 Debate travado entre os Jornais a Instrução Publica e a Verdadeira Instrução Publica, a respeito de uma carta publicada no Jornal do Commercio, em 1872, sobre o manifesto dos professores de 1871.

12 Esse gabinete foi substituído em 29 de setembro de 1870 pelo Gabinete do Visconde de São Vicente, tendo como novo ministro João Alfredo Correia de Oliveira.

Quando foi escrita e publicada pela primeira vez no *Jornal do Commercio*, em 30 de julho de 1870, a carta cumpria a função de deixar público para o então Conselheiro e para a sociedade as dificuldades pelas quais atravessavam os professores, que, naquele momento, pediam aumento dos seus salários. Aumento que, aliás, o Conselheiro havia se comprometido. Queixavam-se também do projeto de reforma da instrução pública apresentado por ele à Câmara dos Deputados, pois, apesar de dar ao governo autorização para elevar até mais um terço os vencimentos dos professores na razão de serviços prestados e por prestar, segundo os professores:

[...] uma tal concessão em nada altera as condições actuaes da infeliz classe que os abaixo assignados tem a honra de representar. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostrado no leito da dor. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 19).

O desacordo dos professores com o projeto apresentado pelo Conselheiro Paulino transpareceu até no manifesto destinado ao Imperador, o qual diz:

Exultarão os professores, porque a reforma da instrução publica estava na boca de todos. Entretanto esta ilusão em breve se dissipou: appareceu o projecto do Sr. Conselheiro Paulino José Soares de Souza, [...]. É impossível descrever a Vossa Magestade o profundo desgosto que se apoderou da classe; tão profundo era, que quasi tocava a indignação. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 12).

O manifesto destinado ao Conselheiro Paulino afirma que ele

[...] que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria! Sim, Exm. senhor, é preciso que se diga toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da Corte vivem, na miséria. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 19).

A Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte já tinha conhecimento da reivindicação dos professores, por meio dos delegados de distrito, e no momento que o Manifesto chegou às mãos do Imperador houve uma grande agitação na cúpula da Inspeção, com trocas de ofícios e cartas em caráter reservado entre o Inspetor Geral e o Ministro do Império. Em um desses documentos, o conservador José Bento da Cunha Figueiredo prometia ao ministro João Alfredo obter informações *sobre os procedimentos a que podem estar sujeitos os professores Frazão, Pardal e Moreira, pelo manifesto publicado no Jornal do commercio, no dia 30 do mês de julho.*

Porém, apesar de o governo buscar uma forma de punir os professores, devido às dificuldades legais na sua execução, o Inspetor sugeriu que o Ministério dos Negócios do Império fizesse apenas uma *repreensão* por escrito.

A presença da carta destinada ao Conselheiro Paulino, mesmo ele já tendo deixado o cargo do Ministro dos Negócios do Império, e o fato de ser essa a mais antiga entre as publicadas no *Manifesto de 1871*, pode ser explicada pela importância do Conselheiro para o movimento dos professores. No seu relatório de 1868, apresentado na legislatura seguinte¹³, o Conselheiro Paulino informa na parte dedicada à instrução: “Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa Corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes” (BRASIL, 1868, p. 23) e atribui isso ao fato de haver na Corte poucas escolas. Segundo ele, as escolas ficavam aquém do que poderiam apresentar, por “[...] falta de bons professores” (p. 24). Trabalho com a hipótese de que tal *acusação* fez surgir nos mestres das escolas uma indignação e os motivou a criar um espírito de grupo, ou nas palavras dos próprios manifestantes: “Signaes de cohesão começarão então a notar-se” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 6).

Tanto que a primeira carta dirigida aos concidadãos denunciava que uma classe inteira de funcionários públicos, “[...] classe talvez a mais importante dos servidores do estado, vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e a que mais é humilhada pela injustiça em que os poderes do estado a apelidão constantemente de ignorante!” Ainda segundo o manifesto, “[...] não há ministro novo que não diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo reconhecendo a injustiça que nos fez!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 19).

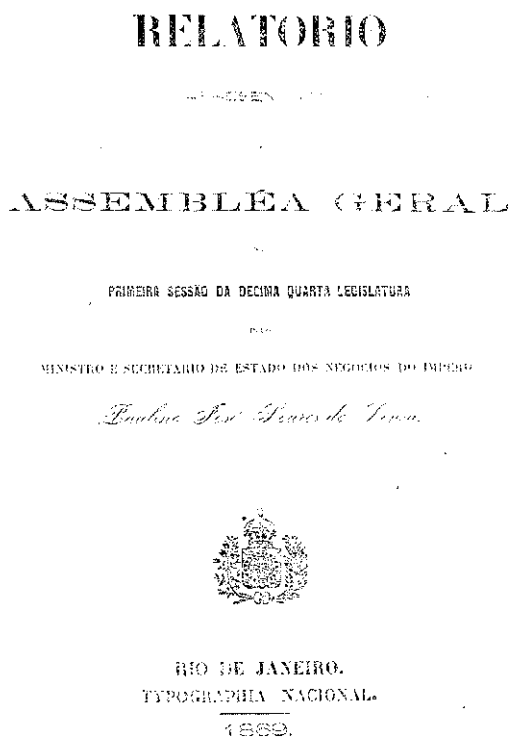
Reclamam também do valor do salário de que dispõem para pagar moradia, médico, botica e sustentar mulher e filhos, o qual, afirmam, os coloca na miséria: “Sim, Ex., senhor, é preciso que se diga, toda a verdade a V. Ex.: os professores

13 Colleção de Leis do Império (1888).

públicos da Corte vivem na miséria.” Indagam ainda ao Conselheiro se não seria indecoroso ao Estado que: “[...] os professores, continuem estes a ter de ordenado 66\$666, e sejam forçados a deixar suas mulheres e filhas entregues talvez a prostituição, se lhes não valer o pão da caridade?!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p.18).

A forma dura como o manifesto trata o Conselheiro Paulino foi motivo de ruptura no grupo dos professores que apoiou inicialmente o seu lançamento. Essa ruptura foi explorada em um editorial do jornal *A Instrução Pública*, que valeu resposta quase imediata do professor Frazão por meio do jornal *Verdadeira Instrução Pública*. No meio desses debates, o professor que havia iniciado a troca de acusação aparece no *Jornal do Commercio*, reafirmando suas críticas aos termos usados pelo professor Frazão para expor a situação; porém, reafirma também seu apoio ao manifesto: sua crítica estava na forma, e não no conteúdo, que era por ele considerado verdadeiro.

Figura 3 - Relatório apresentado a Assembleia Geral, 1869.



Relatório do Ministro dos Negócios do Império. BRASIL (1845 – 1880).

As republicações: construindo uma história

Se o primeiro sentido de apresentar esses manifestos fica evidente ao ler o seu conteúdo e ver a sua destinação, qual seria o sentido de suas republicações? A primeira delas foi feita no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, em 1871.

Esse foi o momento em que o grupo de professores que buscava representar a *classe* tomou a resolução de apresentar, de forma organizada, a trajetória por eles vivida, a aqueles a quem denomina *o poder real da nação*, poder que não seria do Ministro, do Parlamento ou mesmo do Imperador e, sim dos Concidadãos. Com isso, os professores deixam claro suas desilusões com os poderes do Estado, no caso o executivo e o legislativo.

No jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, o Manifesto destinado a Paulino foi republicado mais uma vez no aniversário de um ano da edição de 1871. Nesse momento, o Conselheiro Paulino, que havia sido o alvo do primeiro manifesto, em 1870, já não ocupava mais a pasta de Negócios do Império e a inclusão da carta destinada a ele, além de demonstrar a trajetória dos manifestantes, indica sua importância para o movimento.

Sua republicação cumpre o papel de marco, é comemorativa e, nessa perspectiva, a relação é menos com o tempo ou com as demandas de quando foi escrito, e mais com o poder de intervir e construir sentidos, dar visibilidade a uma trajetória. Já não é mais o que foi construído para ser; agora é um monumento para os professores, que nas suas republicações lhe atribuíram e agregaram outros sentidos, calculando novos efeitos: a fundação de uma identidade, a invenção de um *nós*. Temos, então, a evidência de uma história que se oferece como suporte e como fundamento para outras iniciativas.

Um manifesto/identidade, renovado a cada leitura, que faz reviver um passado e que ajuda a restaurar um esquecimento e encontrar os movimentos pelos sinais por eles deixados. Quando retomamos as suas práticas e analisamos os traços encontrados, esse documento já não é mais a fonte, e sim um objeto, sintoma de todo um movimento, cujas causas exatas nos escapam. Assim, a tentativa de busca por sua causa original, pela essência exata do momento, nos remeteria a retornos sem fim, e esse afastamento demonstraria que “[...] atrás das coisas há algo inteiramente diferente [...] que essa essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2002, p. 18).

Figura 4 - Primeiro número do jornal A Verdadeira Instrução Publica, 1872.

Sabbado 15 de Junho de 1872.

A VERDADEIRA INSTRUCCÃO PUBLICA

Orgão dos professores publicos de instrucção primaria da côrte.

Redactor, o Professor Manuel José Pereira Frazão.

peridico, exclusivamente dedicado aos interesses da Instrucção publicca, não aceita a
relativos á politica.

O que somos

tor. Hugo publicou os seus *Miserereis*, em que
itos volumes um pensamento que, mais re-
usado, grande impressão no mundo, appareceu
nsto que, sob o pseudonymo, de Eugenio de
blicou — *Os Verdadeiros Miserereis* — provando
ia que a cegueira com que o demagogo at-
nde friueza, o tinha impellido até o absurdo;
oso escriptor concluiu que dentro os verda-
eis, o mais miseravel era sem duvida o autor

Ma facto similhante se ha de dar-se entre nós:
ublica sopra a todos os ventos que o profes-
is na côrte é ignorante; e dá tal força a seus
appo já poder contar victoria plantando seus
umphantes sobre as cinzas já frias da digni-
classe inteira, a quem insulta, envolvida nas
ipndas do manifesto de 30 de Julho!

a intriga vil suscitada calculadamente no seio
classe para operar a sua desunião. Foi preciso
typographia, para se vir dizer ao publico que
as está entregue a si deite as primitivas passas

folha. A explicação é intuitiva. Uma vez que
collegas reunidos em grande numero á honr
de uma commissão de confiança, e que os co
commissão me quizerão ceder o logar de honr
quer delles tinha incoutestavelmente mais di
ingratidão de minha parte negar-lhes agora
gente do trabalho recusandó collocar-me á te
presa que requar energia, vigor e força de voi
que sou tão auxiliado, ou antes dirigido pelas
selhos de collegas experimentados, que por ce
tirio que eu deixo naufragar este hotel, em q
os fragmentos esparsos de uma classe nobre,
por pequenos resentimentos, iustigados por m
inimigos que esperdo ganhar com a nossa desi

Com os olhos, pois, em Deos e a mão na mini
eu ousa bridar aos meus companheiros de infou
coragem! tudo não está perdido. Temos a fr
ção Publica um ancão respeitavel por suas
patriotismo já provado, por sua importante
e que alem de tudo encanecceu nas lides do ma
portanto, melhor do que ninguem, conheço
e o respeito que se deve guardar para com un
sitaria da mais alta confiança da nação! Ma

A Verdadeira Instrução Publica (n. 1, de 15 de junho de 1872). Original sob a guarda da Biblioteca Nacional

Ao que aparenta pelos manifestos, o relatório de 1868, do Ministro dos Negócios do Império, apresentado por Paulino, em 1869, auxiliou os professores a criar um espírito de grupo, ou, nas palavras dos próprios manifestantes, *Signaes de cohesão* começarão então a notar-se. Esses sinais de coesão, ao que tudo indica, levaram à republicação dos manifestos escritos em 1870, incluindo o destinado ao Conselheiro Paulino, e até à criação do já mencionado jornal pedagógico *A Verdadeira Instrução Publica*, em 1872.

Dessa forma, ao se analisar os *Manifestos dos Professores Públicos da Corte*, é possível perceber, juntamente, a visão dos professores sobre os problemas e a situação do ensino no século XIX. Da mesma forma, perceber as questões que mobilizavam os professores, as tentativas e estratégias postas em ação e combinadas visando a monumentalização do Manifesto de 1871, época em que, segundo Nóvoa (1991), foram produzidas mudanças sociológicas no corpo docente primário que criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais e que a emergência desse ator corporativo constituiu a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente. Nessa linha de raciocínio, os manifestos podem ser entendidos também como indícios da criação dessas associações, sendo assim sumamente importante *criar uma história* com seus protagonistas, seus marcos e marcas.

O Manifesto de 1871 ficou esquecido numa história que apagou as disputas e iniciativas da educação na Corte, num período que passou a ser entendido como um vazio em matéria educacional de um regime que havia ficado para trás. Daí a importância de entender esses manifestos em perspectiva, no momento que propiciou sua condição de aparecimento e no momento de suas republicações. Perceber, inclusive, nesses diferentes momentos, as mutações atribuídas ao manifesto e, dessa forma, a tentativa de construir tradições.

O manifesto e suas republicações indicam a experiência de organização de um grupo como ator social em formação, como nos demonstra Thompson (1987), em *A Formação da classe operária inglesa*, onde trabalha a ideia de *fazer-se*. Fazer-se, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. Os professores da Corte Imperial estavam presentes no seu próprio *fazer-se* como classe profissional. Constituíam-se a partir das lutas empreendidas os professores e as professoras. Estavam no olho do furacão, submetidos a determinadas relações de poder e também definindo-as.

Assim como já alertava Marc Bloch (2001, p. 27), “A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas.” Por mais interessante que possa ser a análise do manifesto, hoje, no século XXI, se não o colocarmos junto a outros testemunhos dos momentos e buscarmos entendê-los dentro de um complexo campo de forças, corremos o risco

de não irmos além das palavras impressas no papel, de perdermos os movimentos, debates e disputas que essas palavras nos apontam. Assim, talvez, cumpra-se o que seus signatários queriam, transformando-o em manifesto/monumento¹⁴.

Deste estudo não busquei recuar no tempo e estabelecer algum tipo de continuidade nas práticas de manifestações; ao contrário, busquei estudar os manifestos em seus momentos de aparecimento, colocando-os em relação a outros documentos, constituindo séries e relações entre eles. Assim, as análises dos manifestos fornecem possibilidades para se pensar as condições de surgimento do movimento de professores, das suas formas de organização, reivindicação e atuação, funcionando como uma estratégia dos professores para reunir e publicar as suas iniciativas de forma a registrar os caminhos por eles percorridos em busca de reconhecimento, melhores condições de trabalho e por uma melhor remuneração para a classe.

Classe essa que, ao que parece, ainda hoje, no século XXI de um Brasil Republicano, permanece entre as *deslembradas* do poder e que, tal como no Brasil do Império, tem de organizar-se e ir a público, tem que se manifestar.

Referências

BLAKE, Sacramento. **Diccionario Biographico do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1889.

BLOCH, Marc. **Apologia à história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, A. **Governo dos professores primários na Corte Imperial**: um estudo acerca dos dispositivos de inspeção docente. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

BORGES, A. **A Ordem do ensino**: a inspeção dos professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Colleção das Decisões do Governo do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

14 A ideia que busco é a de sacralização, de monumentalização de determinada obra, que fique como uma construção, símbolo de uma vitória, marca de uma luta e identidade, um marco.

BRASIL. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império (1845 – 1880)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL, Ministério do Império. Ministro P. J. Soares de Souza, **Relatório do Anno de 1868**, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª legislatura.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem - Teatro das Sombras: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

De CERTEAU, M. **A escrita da história** 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

FERNANDES, Rogério. Um projeto de jornalismo pedagógico Luso-Brasileiro no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 7, p. 21-40, abr. 2000.

FERNANDES, Rogério. **O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)**. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, 1989.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: IICALP, 1992.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**. Sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. Tradução de Antonio Cascais e Eduardo Caeiro. Lisboa: Vega/Passagens, 1992

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IV Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FRAZÃO, Manoel J. P.; PARDAL, Candido M. F.; MOREIRA, João J. **Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte**. Rio de Janeiro: Typographiade J. Villeneuve e Cia, 1871.

FRAZÃO, Manoel J.P. **A verdadeira Instrução Pública**. Rio de Janeiro, 1872.

GARCIA, I. **Certames de Atletas Vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

GONDRA, José. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Práticas de memória docente**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003 (Série Cultura, Memória e Currículo).

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

LEMOS, Daniel. C. A. Professores, escolas e palácios: a instrução pública nas freguesias da Cidade do Rio de Janeiro (1870-1890). In: MIGNOT, Ana C; SILVA, Alexandra Lima da; SILVA, Marcelo Gomes da. (Org.). **Outros tempos, outras escolas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

LEMOS, Daniel. C. A. **O discurso da ordem**: a Constituição do campo docente na Corte Imperial. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

LEMOS, Daniel. C. A., TEIXEIRA, G. B. Adoção de livros escolares no século XIX: entre práticas e tensões. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO**, 2, 2004, São Gonçalo, RJ. **Anais...** São Gonçalo, RJ: Eduerj, 2004. p.108.

MARTINEZ, Alessandra F. **Educar e instruir**: a instrução pública na Corte Imperial (1870 – 1889). 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de História, UFF, Niterói, RJ, 1998.

NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

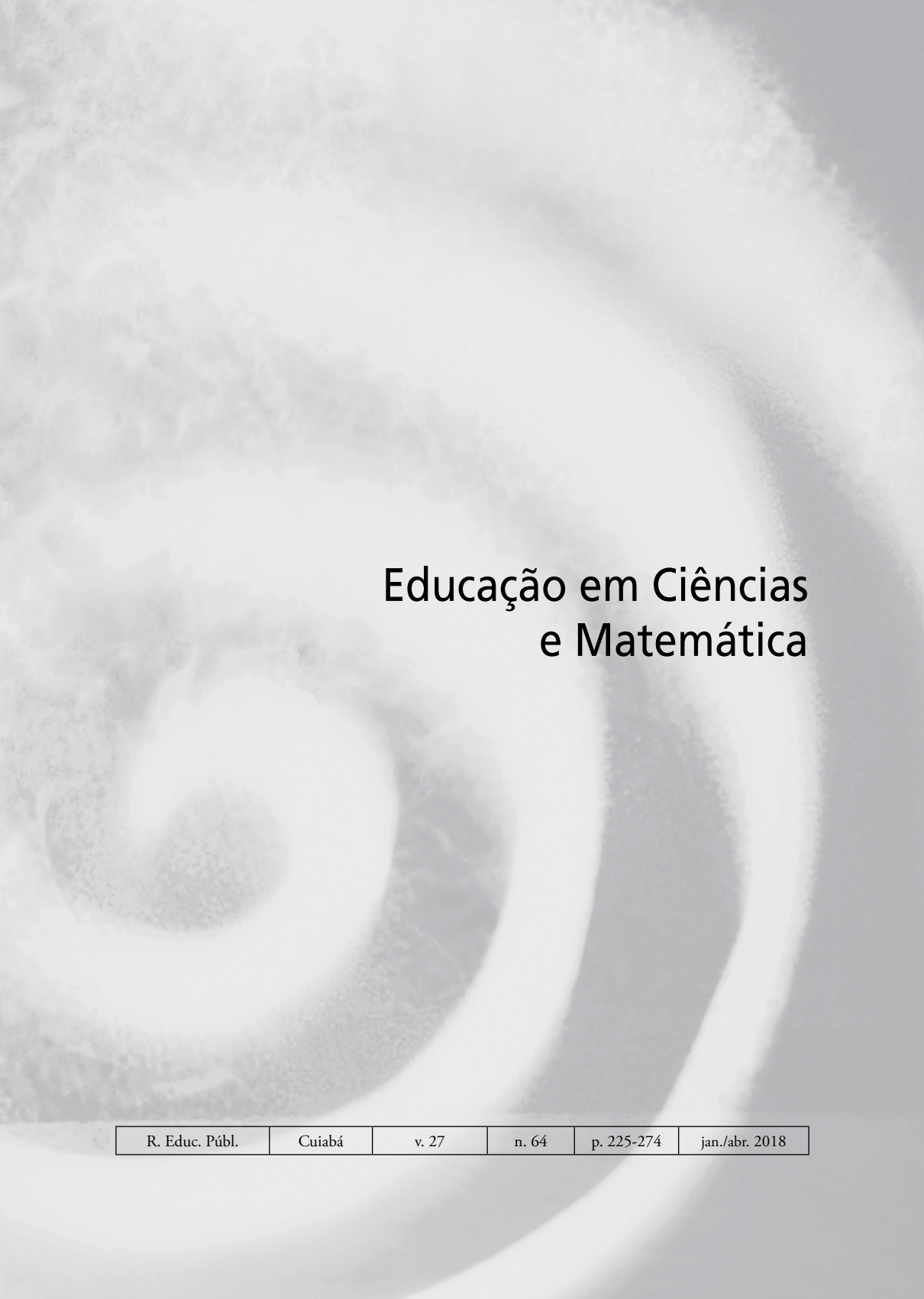
RAGO, M. Foucault um pensamento desconcertante – o efeito Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 67-82, 1995.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

UEKANE, Marina Natsume. **Educar no método de Educar**: um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854 – 1888). Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

Recebimento em: 16/09/2015.

Aceite em: 14/06/2016.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 225-274

jan./abr. 2018

Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada

Conceptions of EJA and Mathematics Education of teacher trainers and their repercussions on continuing education

Osinéia Albina BRUNELLI¹
Marta Maria Pontin DARSIE²

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar a análise das concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de ensino e de aprendizagem de matemática de quatro formadores de professores dos CEFAPROS e verificar as possíveis implicações de suas concepções na formação continuada por eles realizada. O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo com análise interpretativa. Os dados foram coletados por meio de questionários, documentos e entrevistas semiestruturadas. A investigação revelou que os formadores possuem concepções que contribuem para uma sólida formação em educação matemática na EJA. No entanto, atualmente os formadores não ministram formação em educação matemática para esse público. Ou seja, os professores da rede pública estadual de Mato Grosso que atuam nessa modalidade de ensino, não participam de formação continuada.

Palavras-chave: EJA. Ensino. Aprendizagem. Matemática.

Abstract

The purpose of this article is to present the analysis of the conceptions of Youth and Adult Education (EJA), of teaching and learning of mathematics of four CEFAPROS teachers' trainers, and to verify the possible implications of their conceptions in their continuing education. The research method used was the qualitative one with interpretative analysis. Data were collected through questionnaires, documents and semi-structured interviews. Research has revealed that trainers have conceptions that contribute to a strong background in mathematics education in the EJA. However, the trainers do not currently provide training in mathematics education at the EJA. That is, the teachers of the state public network of Mato Grosso who work in this type of education do not participate in continuing education.

Keywords: EJA. Teaching. Learning. Mathematics.

1 Mestra em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GRUEPEM), Secretaria de Estado de Educação/MT, Av. Dep. Osvaldo Cândido Pereira, 365, Bairro: CPA. Cuiabá/MT. CEP: 78.055.210. Tel.: (65) 36413039. Email: <osineia.albina.brunelli@gmail.com>.

2 Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GRUEPEM), Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8000. Email: <marponda@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 227-250	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Estudos como os de Gonçalves (2000), Melo (2010) e Bitencourt (2006) revelam que a formação inicial, especialmente em Matemática, apresenta fragilidades no que se refere ao preparo para o exercício da profissão docente. Nóvoa (2009) também afirma que a formação inicial do educador não inclui eixos fundamentais para o ofício de ensinar. Observam-se limitações ou dificuldades de alguns profissionais da educação quando desafiados a trabalhar com a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos desses profissionais, quando questionados sobre o assunto, informam que a formação inicial não contemplou essa modalidade de ensino. Essa também é a realidade da maioria dos sujeitos de nossa pesquisa.

A primeira experiência, no ano de 2009, como formadora de professores no CEFAPRO³ revelou o nosso despreparo em gerir formações na área. No exercício da função deparamo-nos com diversas situações desafiadoras que sinalizaram a urgente necessidade de qualificação profissional. A título de exemplo citamos nossa primeira incumbência na instituição: planejar e executar uma formação em alfabetização matemática para EJA.

Foi diante desse desafio que começamos a questionar quais seriam os saberes necessários para o formador gerir a formação continuada do professor de matemática que atua na EJA? E quem forma e como formam os formadores de professores de matemática para essa modalidade de educação? Foi em meio a essas indagações que surgiu a pesquisa de mestrado. Portanto, o presente trabalho visa divulgar os resultados dessa investigação, que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Levantamentos realizados por Leite e Darsie (2009) e Vanin e Darsie (2010) destacaram a pouca produção de pesquisas voltadas para a área de Educação Matemática na EJA. Outro levantamento realizado por Gonçalves e Fiorentini (2005) elucidou que o campo de investigação referente à formação de professores que ensinam matemática é pouco explorado. Ao estudarem a formação e o desenvolvimento profissional de docentes que formam professores de matemática, os autores elucidaram que no Brasil são raros os estudos nessa área. De 112 dissertações e teses sobre a formação de docentes que

3 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, criados desde 1998, ligados à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

atuam no ensino de matemática, Fiorentini et al. (2002) encontraram apenas quatro trabalhos que apresentaram como foco a formação, o pensamento e a prática de formadores de professores de matemática. Chamou-nos a atenção o número insuficiente de pesquisas que discutem o tema e a partir de então nos sentimos motivadas a desenvolver o estudo nessa área.

Além disso, a orientação e o apoio encontrado nos colegas do grupo de estudos durante o mestrado nos fizeram ampliar ainda mais os questionamentos anteriormente levantados, surgindo a partir de então o problema de pesquisa: *em quais concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática os formadores de professores do CEFAPROs se fundamentam para organizarem a formação continuada dos docentes de matemática que atuam na EJA?* Portanto, o objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de quatro formadores de professores dos CEFAPROs e verificar as possíveis implicações de suas concepções na formação continuada por eles ministradas.

As diferentes concepções de Educação de Jovens e Adultos

A cada realização das Conferências Interamericanas de Educação de Adultos (CONFINTEAs), os países participantes apresentaram uma concepção diferenciada de EJA. A concepção que mais se firmou nos ambientes educativos foi a concepção supletiva, disseminada na terceira CONFINTEA, realizada em 1972 no Japão.

A quinta versão desse evento, realizado em 1997 na Alemanha, apresentou uma concepção para a EJA adaptada às condições locais, ancorada numa formação prática intensiva, visando instruir o sujeito a participar na sociedade, assumindo plenamente sua cidadania. Em nossa pesquisa, a essa concepção da EJA denominamos emancipadora. Contudo, estudiosos e pesquisadores da área afirmam que na prática escolar ainda prevalece uma concepção supletiva de EJA. Desconstruir essa concepção cristalizada nos espaços escolares para conceber a EJA em uma perspectiva *reparadora, qualificadora e equalizadora* ainda é um desafio.

As perspectivas anteriormente citadas são apresentadas no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2000). Reparadora – que repara o direito que fora negado na infância. Equalizadora – compreendendo que a única forma de assegurar igualdade no direito é priorizar os que estão distantes dele. Qualificadora – estabelece para a EJA a consciência na necessidade de um aprender por toda a vida.

Assim, ao procurarmos destacar as mais diferenciadas conceitualizações concernentes à situação da EJA no decorrer de seu processo histórico, constatamos a presença de perspectivas distintas. De um lado, encontramos uma perspectiva de EJA concebida como suplência. Uma modalidade de ensino compreendida como uma educação repositora da escolaridade formal não realizada na infância ou adolescência. Essa perspectiva considera o jovem e o adulto analfabeto ou de baixa escolarização como um ser incapaz e marginal. Nesse mesmo ideário de educação, o ensino ministrado não possui proposta pedagógica direcionada às especificidades de seu público.

Por outro lado, encontramos uma EJA com as finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora. Ou seja, uma educação que pretende incluir ao invés de fomentar a exclusão. Uma modalidade que leva em consideração a diversidade de seus sujeitos. Enfim, uma EJA que compreende que a educação é um direito de todos e que deve acontecer ao longo da vida. A essa perspectiva de EJA, chamamos de emancipadora. Para melhor distinguirmos as duas perspectivas de Educação de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir um quadro-síntese das suas concepções.

Quadro 1 - Características da EJA na perspectiva tradicional e na perspectiva emancipadora

Perspectiva Tradicional da EJA	Perspectiva Emancipadora da EJA
<ul style="list-style-type: none"> - Destaque em uma educação compensatória; - Foco no ensino supletivo; - Ênfase na educação utilitária e funcional; - Voltada aos interesses da classe dominante; - Revela aspecto conservador e assistencial; - Atende aos interesses do capital na produção de mão de obra mais produtiva; - A educação formal é o único meio de obter o reconhecimento, a certificação e a legitimação da escolarização; - Investimento em programas de curta duração por não compreender que o conhecimento se constrói ao longo da vida; - Concebe o jovem e o adulto analfabeto ou de baixa escolarização como um ser incapaz e marginal; - Proposta pedagógica não direcionada às especificidades de seu público; - Visão preconceituosa quanto à cognição da pessoa jovem ou adulta; - Currículo linear e inflexível; - Não considera as características socioculturais dos seus sujeitos; - Fomenta o processo de exclusão de seus alunos; - Não compreende que os seus educadores necessitam de formação específica; - O aluno é um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriza a “leitura do mundo” de seus alunos, por meio da legitimação de seus conhecimentos prévios; - O educando é o sujeito da sua própria aprendizagem; - O educador não é o detentor do saber, mas o agente responsável em criar situações provocadoras que promovam desequilíbrios nos esquemas prévios dos educandos; - Procura meios de promover a inclusão de seus sujeitos; - Reconhece que existem outros ambientes formativos além do espaço escolar, e vê neles um lugar potencializador de aprendizagens; - Permite a flexibilização do currículo, dos espaços e tempos de aprendizagem da organização escolar; - Reconhece as características socioculturais de seus sujeitos; - Acredita na capacidade cognitiva de seus alunos; - Investe em formação específica para os seus educadores; - Utiliza currículos que atendem às especificidades de seu público escolar; - Atua com a finalidade de reparar, equalizar e qualificar; - Luta para garantir o direito de todos por uma educação pública de qualidade e que deve acontecer ao longo da vida.

Fonte: Brunelli (2012)

Destacamos que as categorias para análise dos dados da pesquisa emergiram da própria construção teórica sobre o tema da investigação, das informações que encontramos nos questionários respondidos, da leitura dos documentos que foram selecionados para a análise (planos de formações) e das transcrições das respostas encontradas nas entrevistas. Portanto, esboçamos a análise de dados fundados nessas duas perspectivas distintas de EJA e cujas características fundamentais se encontram no quadro-síntese anteriormente apresentado.

As concepções de educação matemática presentes no contexto escolar

Acreditamos que as concepções de educação matemática presentes no contexto escolar se constituem em formas de organizar, de ver o mundo e de pensar. Divergem dos conceitos específicos, pois não dizem respeito aos objetos ou às ações determinadas. Não se reduzem aos aspectos prontamente notáveis do comportamento humano, além de não se revelarem com facilidade aos outros e inclusive a nós mesmos. Possuem características essencialmente cognitivas, agindo como uma espécie de filtro. Atuam como elemento bloqueador em relação às novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão, todavia, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas (PONTE, 1992).

À luz desse entendimento, defendemos que as práticas pedagógicas dos educadores são influenciadas ou até mesmo determinadas pelas concepções que eles possuem. A maneira como os professores veem a matemática na EJA e o modo como o aluno aprende essa disciplina são de fundamental importância para a construção de suas concepções educativas.

De acordo com Thompson (1992), existe uma diversidade de fatores que devem ser considerados no estudo das concepções de ensino e de aprendizagem de matemática dos professores. Dentre eles podemos citar: a função e o propósito da escola, os objetivos do ensino, as abordagens pedagógicas, o papel do professor, o controle na sala de aula, a noção do que são os procedimentos matemáticos, o entendimento de como os educandos aprendem e o modo de avaliá-los.

O mesmo entendimento é apresentado por Fiorentini (1995), ao pontuar que para a realização de um estudo aprofundado das diferentes maneiras de ensinar matemática, necessitamos levar em consideração um conjunto de

fatores que de certa forma interferem na prática do educador. Sobre esse assunto o autor revela:

À primeira vista, poderíamos supor que seria suficiente descrever os diferentes modos de ensinar matemática. Porém, logo veremos que isso não é tão simples, e muito menos, suficiente, uma vez que, por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de matemática e de educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e da finalidade que o professor atribui ao ensino da matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem. (FIORENTINI, 1995, p. 4).

Desse modo, compactuamos com Fiorentini (1995), por sua vez fundamentado em Libâneo, a compreensão de que as concepções adquirem forma na prática escolar por meio de condicionamentos sociopolíticos e ideológicos. Portanto, na opinião do autor:

A escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade que, por sua vez, apresenta-se constituída por classes sociais com interesses antagônicos [...] Fica claro, portanto, que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam os conteúdos escolares, ou escolhem as técnicas de ensino e a avaliação, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (FIORENTINI, 1995, p. 19).

Sendo assim, um educador que define a matemática como uma ciência exata, logicamente organizada, a-histórica, pronta e acabada, com certeza apresentará uma prática pedagógica diferente daquele que a concebe como uma ciência viva, dinâmica e historicamente construída pelos homens, a serviço dos interesses e das necessidades sociais.

Da mesma maneira, o professor que concebe que o aluno aprende matemática por meio de memorização de fatos, acontecimentos, normas ou regras transmitidas pelo educador ou pela repetição enfadonha de exercícios, também terá uma postura em sala de aula diferente daquele que acredita que o aluno aprende construindo os conceitos mediante ações reflexivas

sobre materiais e atividades ou por intermédio de situações-problema e problematizações do conhecimento matemático (FIORENTINI, 1995).

Por certo, as concepções apresentadas pelos professores em relação à matemática, ao seu ensino e à sua aprendizagem podem estar relacionadas a algumas perspectivas que se propuseram explicar como se dá o processo de construção do conhecimento no indivíduo. Assim, para que melhor pudéssemos compreender o objeto de estudo de nossa pesquisa, tornou-se relevante refletir sobre as bases epistemológicas que sustentam algumas das concepções de ensino e de aprendizagem de matemática presentes hoje nas instituições escolares.

Saxes (1991) e Darsie (1999) relatam três grandes escolas de pensamento que se propuseram a explicar como se dá o processo de apropriação do conhecimento pelo indivíduo: a empirista, concebida filosoficamente por Locke e pedagogicamente por Gagné; a racionalista, de origem filosófica em Platão; e a interacionista, fundamentada filosoficamente em Kant. Em face do que foi dito, nos fundamentamos nessas três grandes escolas para identificarmos as bases epistemológicas que dão sustentação às diversas concepções de ensino e de aprendizagem presentes atualmente nas unidades escolares.

Para os empiristas o conhecimento vem primeiro, mediante informações sensoriais, transmitidas do exterior para o interior por meio dos sentidos. Portanto, para eles, o “[...] conhecimento tem sua fonte fora do indivíduo e é internalizado através dos sentidos” (KAMII, 1968 apud DARSIE, 1999, p. 10).

As pessoas ao nascerem são consideradas por essa corrente epistemológica como uma tábula rasa. O sujeito vai inscrevendo o conhecimento (de fora para dentro por meio dos sentidos) à medida que se dá o crescimento. “Essa maneira de conceber o conhecimento influenciou amplamente teorias psicológicas e pedagógicas que traduziram em concepções de ensino e de aprendizagem também empiristas” (DARSIE, 1999, p. 10).

A corrente racionalista se desenvolveu contrapondo-se ao empirismo. O racionalismo rejeita a informação sensorial como a principal fonte de verdade e defende ser a razão pura o melhor caminho para alcançar o verdadeiro conhecimento. A concepção racionalista admite que o indivíduo torna-se capaz de conhecer porque já traz algo, ou inato ou programado, na bagagem hereditária para amadurecer mais tarde, em etapas previstas. Tal concepção também é conhecida por apriorismo.

Para a posição interacionista ou construtivista os aspectos fundamentais do conhecimento não vêm pré-formados nos genes nem são diretamente

adquiridos do mundo exterior, mas são, antes, construídos pelo próprio indivíduo. A visão construtivista ganhou espaço na psicologia com os trabalhos de Jean Piaget e a sua introdução na área da Educação Matemática se deve a Ernest Von Glasersfeld.

Piaget discordava da visão dos racionalistas no que diz respeito a uma capacidade inata de raciocínio que se impõe como fruto da maturação.

Piaget é um interacionista relativista que crê na construção do conhecimento pela interação da experiência sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra. Assim, o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e esta construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio. (DARSIE, 1999, p. 14).

Piaget, por meio de suas pesquisas, mostrou que o sujeito humano é um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação.

Portanto, destacamos que, ao refletir sobre as bases epistemológicas que sustentam algumas concepções de ensino e de aprendizagem de matemática, notamos que essas concepções se identificam com os ideais defendidos tanto pelo empirismo, quanto pelo racionalismo ou até mesmo pelo interacionismo. Ao analisarmos de forma mais aprofundada as concepções fundamentadas no empirismo e racionalismo notamos que se aproximam de um ideário de ensino de matemática que em nosso trabalho denominamos tradicional. Ao investigarmos mais detalhadamente as concepções que possuem como base o interacionismo, percebemos que as suas convicções convergem para o entendimento de um ideário que convencionamos chamar de emancipador de educação matemática.

Portanto, no intuito de melhor entendermos as principais características desses ideários, apresentamos a seguir um quadro-síntese das concepções das perspectivas tradicional e emancipadora de educação matemática.

Quadro 2 – Concepções das perspectivas tradicional e emancipadora de educação matemática

Concepções	Perspectiva tradicional de educação matemática	Perspectiva emancipadora de educação matemática
Sobre a Matemática	Caracteriza-se por uma visão estática, a-histórica e dogmática das ideias matemáticas, sendo elas obtidas por descoberta. O conhecimento matemático emerge do mundo físico que é extraído pelo homem por meio dos sentidos ou a matemática é autossuficiente, sendo inteiramente desvinculada do mundo físico. Portanto, ênfase na matemática pela matemática, sendo ela neutra e sem interesses sociais e políticos.	A matemática é uma construção humana, sendo formada por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais e possíveis. O conhecimento matemático é um saber prático, relativo, dinâmico, não universal e, portanto, produzido histórico-culturalmente nas mais variadas práticas sociais.
Sobre o Ensino	Ensino racional, rigoroso, mecanizado e desvinculado da vida social dos alunos. Centrado no professor, que expõe e demonstra tudo no quadro negro. Tem por principal finalidade preparar o indivíduo, tornando-o capaz e útil ao sistema, para tanto, utiliza-se de técnicas de ensino tipo 'instrução programada'.	Prioriza um ensino de caráter estritamente formativo, bem como trabalha para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e a pensar de maneira lógico-formal. Valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. É comprometido com a formação da cidadania. Utiliza-se de atividades ricas em significado, levando em consideração a maneira pela qual os alunos aprendem.
Sobre a aprendizagem	O aluno aprende por meio de um processo de repetição, ou seja, aprende reproduzindo linguagem e raciocínios lógico-matemáticos ditados pelo professor.	A apreensão se dá de forma operativa e na interação, a partir de abstrações reflexivas. O processo de aprendizagem se efetiva mediante o entendimento da maneira de pensar e o modo de saber dos educandos. O aluno aprende, atribuindo sentido e significado às ideias matemáticas.

Fonte: Brunelli (2012)

Em relação às concepções de ensino e de aprendizagem de matemática, apresentamos a análise de dados fundamentados também em duas perspectivas distintas, denominadas tradicional e emancipadora de educação matemática,

cujas características principais se apresentam no quadro-síntese anteriormente apresentado. Portanto, esclarecemos que ao realizarmos a análise das informações levantadas pelos instrumentos de coleta de dados, tivemos como suporte para identificarmos as concepções dos sujeitos de nossa pesquisa tais quadros.

Todavia, quando selecionamos as categorias de análise, não tivemos a intenção de engessar sujeitos no sentido de enquadrá-los em uma ou outra perspectiva. O que fizemos foi apenas dizer que a postura de determinado sujeito tende em algumas situações a demonstrar certas características de determinadas perspectivas. Ressaltamos ainda que estamos cientes da natureza dinâmica e complexa do pensar e do agir humano, e por isso, defendemos uma perspectiva emancipadora de EJA, de formação continuada e de educação matemática, pois sabemos que a própria função docente está em constante transformação e desenvolvimento, num processo contínuo de (re) elaboração de saberes.

O percurso metodológico da investigação

Apoiada na perspectiva de investigação qualitativa interpretativa, definida por Bogdan e Biklen (1994), Fiorentini e Lorenzato (2006), a pesquisa contou com a participação de quatro sujeitos, sendo eles identificados pelos pseudônimos: João, Fernanda, Magda e Luana. Os dados de que dispusemos para a investigação foram coletados por meio de sete questionários, análise de planos de formação elaborados pelos formadores e uma entrevista semiestruturada.

O primeiro questionário teve por objetivo caracterizar os CEFAPROs. O segundo, caracterizar os sujeitos. O terceiro, levantar as concepções de EJA. O quarto, as concepções de ensino. O quinto, as concepções de aprendizagem. O sexto, investigar a formação inicial e continuada do formador. O sétimo, levantar as concepções dos formadores sobre a formação continuada de matemática na EJA.

Desenvolvemos um roteiro individualizado com questões abertas para a entrevista semiestruturada, pois tínhamos a intenção de esclarecer alguns questionamentos que emergiram a partir da leitura dos dados obtidos por intermédio dos questionários. Na realização das entrevistas, tivemos por objetivos esclarecer as concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática dos sujeitos, bem como levantar informações sobre como acontece a formação continuada dos educadores de matemática que atuam na EJA.

Por meio do questionário de caracterização obtivemos a informação de que todos os sujeitos cursaram o mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. João tem 17 anos de magistério e cinco anos como formador no CEFAPRO. Fernanda atualmente está fazendo o doutorado em Educação pela

UFMT. Ela tem dez anos de magistério e cinco como formadora no Centro de Formação. Luana tem 24 anos de magistério e 12 como formadora no CEFAPRO. Magda tem 24 anos de magistério e cinco como formadora no Centro de Formação.

Alguns resultados da pesquisa

A maioria dos sujeitos da pesquisa relatou que a principal função da EJA é reparar uma falha. Ou seja, oportunizar o acesso à educação que muito tempo foi negado a esse público excluído do processo educativo e da maioria dos bens de consumo.

Eu vejo a EJA mais como uma função reparadora no sentido mesmo de reparar ou corrigir um erro cometido com essas pessoas que por muito tempo estiveram excluídas do processo educacional. (FERNANDA).

Eu vejo a EJA como uma oportunidade, mas não é um favor que as autoridades ou que o governo presta a esses sujeitos, mas é uma dívida que o poder público tem que sanar com essas pessoas. (JOÃO).

A EJA é uma modalidade necessária porque existem muitas pessoas com pouco estudo. Acho que hoje a sociedade tem uma dívida com aquelas pessoas que não estudaram. Agora eles já têm esse direito garantido em lei. (MAGDA).

Essa reparação da qual citaram os colaboradores do estudo é assegurada no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), que traz para a EJA três funções: equalizadora, qualificadora e reparadora. Essa última é destacada pelos sujeitos quando eles revelam que a sociedade, e especialmente o poder público, tem uma dívida social com as pessoas que não tiveram acesso à escolarização. Os formadores evidenciaram aspectos de uma educação emancipadora voltada para a inclusão, ao compreenderem que a principal função da EJA é atuar no sentido de reparar um direito negado, demonstrando uma compreensão de que o acesso à educação não se constitui em favores prestados, mas em direito constitucional garantido aos jovens e adultos que não concluíram os estudos em tempo dito regular.

Os formadores em geral demonstraram compreender que a ação de um educador deve diferenciar-se substancialmente quando dirigida às crianças e

quando dirigida aos adultos. Com esse posicionamento, os sujeitos revelaram um entendimento de que os alunos da EJA necessitam de um ensino específico, voltado para as suas necessidades, cuja particularidade é apresentada pelo perfil distinto de seus educandos. Eles reconheceram que os jovens e adultos da EJA, apesar de excluídos que foram do sistema educacional, são possuidores de uma riqueza de conhecimentos provenientes de suas experiências pessoais e coletivas.

O que diferencia a EJA das outras modalidades são suas especificidades. Na Educação de Jovens e Adultos nós temos um público heterogêneo com relação à variação das idades: jovens, adultos e idosos com grandes experiências de vida, portanto, o ensino deve ser diferente. Além da questão cronológica diferente, os interesses também são distintos em relação à educação dita 'regular'. (JOÃO).

O público da EJA é diferente e requer do professor um tratamento metodológico também diferente, pois são pessoas com uma experiência grande de vida. (FERNANDA).

Primeiramente o professor precisa conhecer o sujeito que faz essa modalidade e sua forma de aprender, pois é um público distinto e possuidor de uma grande bagagem de conhecimentos prévios. (LUANA).

Na EJA têm que trabalhar de forma diferenciada para atender as necessidades do seu público, que é diferente do ensino regular, levando em conta as suas necessidades e o conhecimento prévio dos alunos. (MAGDA).

Ao evidenciarem um ensino adequado às etapas de desenvolvimento humano, ou seja, diferente daquele destinado ao público infanto-juvenil, os formadores remetem a uma compreensão de EJA em uma perspectiva emancipadora.

Fernanda, assim como os demais sujeitos da pesquisa, afirmou que o ensino de matemática nessa modalidade de educação deve partir da realidade dos educandos, considerando seus conhecimentos e suas necessidades.

O professor deve saber relacionar o conteúdo matemático a situações práticas, no sentido de uma matemática mais 'viva'. Os alunos na EJA estão sempre perguntando onde eu vou usar isso [conteúdo matemático]. O educador deve sempre partir do interesse dos alunos. E na EJA isso é muito importante, pois são na maioria pessoas que já têm uma

experiência de vida grande e objetivos claros para suas aprendizagens. (FERNANDA).

Com essa atitude, os sujeitos demonstram reconhecer a importância de se contemplar no ensino de matemática a sua dimensão funcional. Acreditamos que para partir do interesse dos educandos é preciso que o educador realize um diagnóstico, a fim de levantar informações sobre o público no qual irá desenvolver o seu trabalho. Nesse sentido, a realização desse diagnóstico permitirá que o professor ministre um ensino que promova a aprendizagem, pois considerará a maneira de aprender dos alunos e, além disso, estará mais próximo do contexto sociocultural dos estudantes. A opinião dos sujeitos é corroborada por Fonseca (2005) quando a autora enfatiza a importância da realização de um diagnóstico dos alunos. Em outras palavras, o diagnóstico permite que educador ofereça ao seu público escolar um ensino condizente com a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

Quando explícita em sua fala que não deve existir diferenciação entre a matriz curricular de matemática da EJA e a matriz curricular de outras modalidades da educação básica, destacando que o que diferencia são as estratégias de ensino, Magda apresenta o mesmo entendimento dos demais sujeitos do estudo.

É importante ensinar e aprender matemática em qualquer idade e circunstância. Independente da modalidade de ensino, todos devem se apropriar do mesmo conhecimento matemático. O que vai diferenciar é a maneira de apresentar os conteúdos. (MAGDA).

Quanto à oferta e financiamento, os formadores avaliaram como insuficiente o investimento na EJA:

Muito incipiente, falo isso em virtude de não possuir grande experiência em EJA. (LUANA).

A EJA ainda é a modalidade que menos se investe. (JOÃO).

Ainda é baixo perto da necessidade da demanda do Estado. (MAGDA).

Vejo que na educação em geral o investimento é insuficiente, na EJA a carência é maior ainda. Tanto por parte do Estado, da escola, como dos profissionais no modo como encaram a EJA. (FERNANDA).

Essa consciência por parte dos formadores é importante, pois reforça a opinião de cada um sobre a relevância da modalidade de ensino. Sobre esse mesmo assunto, pesquisas como a de Nogueira (2010) têm afirmado que tanto o poder público quanto muitas unidades escolares têm revelado descaso no momento de destinar recursos para a EJA.

Fernanda demonstra ser consciente de que esse descaso não se dá apenas pelo poder público, mas acontece entre os próprios professores. Muitas vezes, o descaso se manifesta na falta de preocupação em planejar melhor as atividades e oferecer uma educação de qualidade. Afinal, na visão de alguns educadores, para esses estudantes basta apenas um ensino voltado para o atendimento de suas necessidades imediatas, como: adquirir conhecimentos para utilizar o transporte urbano, ler uma receita culinária ou dominar as quatro operações básicas para lidar com o sistema monetário.

Foi recorrente na fala dos sujeitos a visão de que os estudantes da EJA possuem cada um a sua própria maneira de aprender. Na intenção de exemplificarmos esse pensamento comum a todos os formadores, destacamos a fala de Luana, que afirma que antes de qualquer coisa o professor precisa:

Primeiramente conhecer o sujeito que faz essa modalidade e sua forma de aprender. (LUANA).

Ao reconhecerem que as pessoas são diferentes e a forma de aprender depende da maneira particular de cada um, ou seja, os alunos aprendem do seu jeito e ao seu tempo, os formadores compreendem que os alunos da EJA, assim como qualquer estudante de outras modalidades de ensino, possuem ritmos de aprendizagem diferentes. Portanto, inferimos que na visão dos formadores é necessário que o educador tenha o conhecimento de como o aluno aprende para melhor articular o seu posicionamento em sala de aula, para que a sua ação seja um instrumento promovedor e facilitador da aprendizagem dos educandos.

Segundo Fonseca (2005), existe certa limitação em compreender como os alunos da EJA aprendem. Na visão da autora, o fato ocorre devido ao pouco interesse dedicado ao estudo do desenvolvimento humano após a adolescência.

De acordo com Darsie (1993), é muito importante conhecer como o aluno aprende, ou seja, compreender como o sujeito constrói seu conhecimento. Tal conhecimento é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois essa informação ajuda o educador a organizar melhor o ensino para que venha favorecer ou facilitar a aprendizagem do estudante. No entanto, o que se observa é que o professor de matemática da EJA, ou de qualquer outra modalidade de educação, tem pouca ou nenhuma formação que o auxilie a

entender como ocorre cognitivamente o processo de aprendizagem do educando. Até porque não temos à nossa disposição pesquisas e teorias fundadas na psicologia que nos revelem como o sujeito adulto constrói o seu conhecimento. O que temos são apenas pistas e sugestões, não temos amparo teórico para compreendermos como se processam as aprendizagens na fase adulta.

Os formadores revelaram que apenas a formação inicial não prepara o professor para a docência. Informaram ainda que na formação continuada o preparo também não vem acontecendo, ou, se vem, é de forma incipiente. De acordo com os sujeitos, para que a formação continuada contribua para o desenvolvimento profissional dos educadores, ela deve atacar os problemas vivenciados pelos professores. Portanto, deve partir de suas realidades e concentrar-se nas especificidades do ensino e da aprendizagem de cada conhecimento disciplinar. Para exemplificarmos essa opinião comum a todos os formadores, destacamos a fala de Fernanda:

Uma boa formação continuada é aquela formação que deve dar conta das reflexões sobre as questões com as quais nos deparamos na atividade de docência e que cuja formação inicial nunca será capaz de contemplar, que trata realmente do aprofundamento nas questões do processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina. (FERNANDA).

Nesse posicionamento os formadores investigados revelam o mesmo entendimento apresentado por Melo (2010) ao elucidar que a formação continuada do educador deve superar o paradigma da racionalidade técnica e partir de um modelo que valoriza as realidades presentes nos cotidianos dos professores. Segundo o autor, é preciso considerar os conhecimentos e os saberes dos professores, lhes possibilitando assumir como principais sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que reflitam sobre o próprio fazer docente, trazendo para o ambiente de sua atuação, mudanças significativas.

Luana, assim como todos os sujeitos do estudo, acredita que a formação continuada deve contemplar:

Antes de tudo, informações sobre o universo de interesse desse grupo, com adequação de estratégias de ensino para cada conteúdo, e que esse venha ligado a um contexto que provoque interesse ao jovem adulto para continuar estudando. Isso é tarefa do professor, mas para ele fazer esse trabalho, é necessário que algo aconteça para sacudi-lo dessa formação homogênea em que todos aprendem de forma igual. (LUANA).

Como exemplifica essa fala, os formadores apontam a necessidade de que a formação continuada auxilie o professor da EJA a conhecer o aluno e a maneira como ele constrói o seu conhecimento. Os formadores investigados demonstram uma concepção emancipadora de formação quando sentem a necessidade de teorias que discutam a maneira pela qual os alunos da EJA aprendem.

Com esse posicionamento os formadores nos permitem inferir que para eles a aprendizagem da matemática não resulta apenas no desenvolvimento de habilidades, ou na fixação mecânica de determinados conceitos ou ainda na realização de uma gama de exercícios, como acredita a pedagogia tradicional ou tecnicista. Parecer bem próximo desse é o revelado por Fiorentini (1995), quando afirma que o estudante aprende matemática de forma significativa quando atribui sentido e significado às ideias matemáticas, sendo capaz de pensá-las de forma a estabelecer relações, justificando, analisando, discutindo e criando.

Em síntese, os dados dos sujeitos da pesquisa nos permitiram concluir que as suas concepções de EJA, de educação matemática e de formação continuada se aproximam de uma perspectiva emancipadora de educação. As suas concepções referentes às categorias da investigação foram avaliadas como concepções capazes de emancipar os sujeitos que se encontram em processo de formação.

Contudo, os dados nos revelaram que não existe uma formação continuada para o professor formador dos CEFAPROs que contemple as especificidades da educação matemática na EJA.

Em quatro anos trabalhando com formação continuada, participei de um encontro em Cuiabá, organizado pela SEDUC, que tratava do currículo para EJA e o trabalho com projetos. Nada de matemática. Só, não houve mais nenhum. (FERNANDA).

Em todo esse tempo atuando no Centro não me lembro de nenhum convite de formação em EJA para o formador de matemática ou para o CEFAPRO de minha cidade. (LUANA).

Eu me recordo de uma formação que tive da rede municipal de Várzea Grande, porque já fui professor de lá. Essa formação trabalhou alguns tópicos de matemática, mas isso foi em 2001 e 2002, quando eu ainda estava na condição de professor da escola, como formador do CEFAPRO, não participei de nenhuma. (JOÃO).

Não. Somente autoformação. (MAGDA).

Portanto, a formação continuada dos formadores não lhes auxiliou na construção de suas concepções emancipadoras de EJA, de educação matemática e de formação continuada. Essa construção, segundo eles, se deu na prática, seja na condição de professor da modalidade nas escolas ou na condição de formador de professores de matemática.

Pesquisas têm revelado que a formação inicial não tem preparado o licenciado em matemática não apenas para o trabalho na EJA, mas inclusive para o trabalho nas demais modalidades de educação. Ainda precisamos avançar tanto na formação inicial quanto na continuada para que o professor de matemática tenha o preparo necessário para o desenvolvimento de suas atividades docentes, seja na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino.

Os dados de nossa pesquisa nos revelaram também que a formação continuada para os professores de matemática que trabalham na EJA, geralmente, são formações destinadas a todo e qualquer educador de matemática. Logo, não existe uma formação específica para o docente que trabalha na EJA. Portanto, a formação continuada não contempla as questões e as demandas próprias da modalidade.

A formação dos professores é a mesma do ensino regular, pois são os mesmos professores. O que acontece é que não há uma formação específica para o professor de matemática da EJA. Assim, de certa forma, trata de um ensino que deveria ser diferenciado, e isso não acontece na prática. (FERNANDA).

Pois é, na nossa prática, como formadores, essa formação, pra mim, não acontece. Eu não sou a pessoa mais indicada para responder essa questão, porque eu sou do tipo de pessoa que não tenta mascarar as coisas. (LUANA).

O CEFAPRO nunca se responsabilizou diretamente por essa formação, ou não se exigiu isso. (JOÃO).

Atualmente nos CEFAPROs essa formação não existe. (MAGDA).

A inexistência da formação também foi evidenciada quando solicitamos os planos das formações ministradas. Não encontramos planos que tivessem sido elaborados a partir de 2008. A ausência de tais planos contribuiu para reforçar a fala dos sujeitos, quando afirmaram que desde 2009 não existe uma formação continuada em EJA, desenvolvida pelos Centros de Formação, que contemple as especificidades disciplinares.

Os dados da pesquisa nos permitiram concluir que os formadores possuem concepções significativas que podem contribuir para o desenvolvimento de um bom trabalho na EJA. Porém, essas concepções não são colocadas em prática, uma vez que, atualmente, no Centro de Formação não existe uma oferta de formação específica para esse público de professores. Portanto, as suas concepções emancipadoras *não* implicam na oferta de formação continuada para os educadores de matemática da EJA.

As falas dos sujeitos nos permitiram concluir também que não existe a formação continuada para os educadores da EJA porque a modalidade não é prioridade. Segundo os formadores, a falta de atitude dos profissionais responsáveis pela EJA, a ausência de uma política de formação e a forma como os CEFAPROs estão hoje estruturados são os fatores que impedem o desenvolvimento de um trabalho significativo na EJA.

Gosto da EJA, gostaria de aprofundar, mas infelizmente me distanciei dessa possibilidade nessa nova forma de organização em que a formação continuada da EJA fica sob a responsabilidade de um único profissional no CEFAPRO. A EJA, para nós agora, não é mais prioridade. (FERNANDA).

Ultimamente nós não temos desenvolvido formação para professores da EJA. Há uns dois ou três anos atrás a gente contemplou algumas discussões nesse sentido, mas depois da nova estrutura⁴, de 2009 para cá, não temos realizado essa formação. Na estrutura atual do CEFAPRO, tem-se

4 Na verdade, o CEFAPRO, antes do projeto *Sala de Professor*, que atualmente é denominado *Sala de Educador*, realizava com bastante frequência os encontros formativos. As unidades escolares escolhiam as temáticas do seu interesse, os CEFAPROs agendavam os encontros e os formadores se deslocavam até as escolas para ministrarem as formações. Essas formações tinham carga horária diversificadas, elas eram estabelecidas de acordo com as necessidades da escola. A partir do momento em que o projeto *Sala de Educador* foi implantado nas unidades escolares, a determinação recebida foi que os encontros formativos fossem reduzidos ou extintos. O projeto *Sala de Educador* é desenvolvido durante todo o ano letivo no interior de cada escola do Estado de Mato Grosso sob a supervisão e acompanhamento de um professor formador do CEFAPRO. Hoje, o trabalho no Centro de Formação é para ser desenvolvido por área do conhecimento. A EJA é uma das modalidades de educação que compreende a área denominada diversidade. Existe desde 2009 em cada CEFAPRO um formador responsável pela EJA. É esse profissional que acaba participando das formações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação. Desse modo, com essa estrutura, o formador que não estiver responsável pela EJA no CEFAPRO ou não estiver acompanhando o projeto *Sala de Educador* em um Centro de EJA ou em uma escola que ofereça a modalidade de ensino fica impossibilitado de planejar ou desenvolver formação para esse público.

um formador específico que compõe a área da diversidade e trabalha com a EJA. Hoje nós não temos uma política de formação que contemple as disciplinas da EJA. (JOÃO).

Com a atual estrutura, não temos desenvolvido formação em matemática para a EJA (MAGDA).

Eu pessoalmente, não vejo políticas que possibilitem essa formação. Tem toda uma discussão de EJA teórica, por outro lado, tem uma EJA acontecendo cotidianamente, e nessa base eu não vejo a movimentação. Eu diria que precisa de atitude. Eu acho que atitude em todas as instâncias, atitude de quem é responsável na SEDUC pela modalidade de jovens e adultos, atitude do professor formador do CEFAPRO, atitude dos CEJAs e das escolas que trabalham com essa modalidade, porque para mim, eu não vejo essas atitudes. (LUANA).

Segundo os formadores, é o profissional encarregado pela EJA no CEFAPRO quem participa das formações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação. Esse profissional tem demonstrado um entendimento de que ele é o único responsável pela modalidade nos Centros de EJA e nas escolas que ofertam essa modalidade educacional. Esse equívoco tem contribuído para que as ofertas de formação continuada sejam generalistas. Conforme os sujeitos investigados, as formações acontecem de forma genérica, não contemplando as especificidades disciplinares, abordando muito mais o aspecto legal da EJA do que o aspecto pedagógico das disciplinas.

Considerações Finais

Verificamos por meio das falas dos colaboradores da pesquisa que eles reconhecem as especificidades da EJA, e devido a isso, compreendem que a formação continuada deve auxiliar o professor a lidar com o processo de ensino e de aprendizagem de matemática do sujeito jovem ou adulto. Sujeito que, por sinal, é diferente dos alunos de outras modalidades de ensino.

Apesar de avaliarmos como positivo esse reconhecimento por parte dos formadores, somos cientes de que boas concepções devem ser acompanhadas de boas práticas. Dessa forma, se pretendemos que os educadores de matemática tenham concepções emancipadoras de EJA e de educação matemática, precisamos

oferecer-lhes formações que os auxiliem a construir tais concepções. O estudo nos permitiu verificar que atualmente o maior desafio dos formadores e dos Centros de Formação é garantir que os profissionais da EJA recebam formação continuada específica para as áreas do conhecimento, considerando-se a modalidade de atuação.

Constatamos duas categorias de dificuldades encontradas pelos formadores que, segundo eles, são os motivos pelos quais a formação não acontece. A primeira é de natureza pessoal, e a segunda é de ordem institucional. Na primeira, encontramos as limitações geradas pela falta de formação inicial e continuada do formador para lidar com a EJA. Na segunda, encontramos as limitações ocasionadas pela implantação da nova estrutura do Centro de Formação.

Na estrutura atual dos CEFAPROs tem-se um formador específico que compõe a área da diversidade e trabalha com a EJA. Esse formador é responsável por essa modalidade de educação nas escolas e nos CEJAs. A partir de então, as formações realizadas acontecem de forma genérica, não contemplando as especificidades das disciplinas. As falas são generalistas e abordam muito mais o aspecto legal da EJA do que o aspecto pedagógico das disciplinas. Nesse processo de reestruturação essa é uma das lacunas deixadas em aberto.

Conforme Brunelli (2012), ao selecionar um profissional para trabalhar com a modalidade EJA, desconsidera-se o fato de que esse profissional não é multidisciplinar. A única forma de torná-lo capaz de responder a todas as áreas do conhecimento é exigindo dele a capacidade de também articular o diálogo entre as diversas áreas e entre as próprias disciplinas que compõem a área. No entanto, esse papel de articulador parece-nos que não veio como atribuição desse formador de EJA.

Além das categorias acima citadas, acrescentamos a falta de uma identidade própria para o professor de matemática que atua na EJA. Sem a identidade é provável que não se criem políticas de formação tanto inicial quanto continuada para esses profissionais. A grande rotatividade de professores que trabalham na modalidade, por certo, é um problema que precisa ser resolvido.

Portanto, a nosso ver, a formação continuada realizada por meio do método adotado pelos Centros de Formação não tem contribuído para a qualificação específica dos educadores da EJA. A maneira pela qual está estruturada a formação continuada para os docentes dessa modalidade não tem permitido que os profissionais tenham uma formação que contemple as especificidades de cada disciplina escolar.

Além das dificuldades antes citadas, a falta de tempo para o estudo, indiretamente, tem contribuído para a inexistência da formação. Os formadores esclareceram que estão envolvidos em inúmeras atividades, de modo que não lhes sobra tempo para dedicar-se ao estudo. Dessa maneira, é impossível não levantarmos as seguintes questões: Como o formador vai gerir a formação

dos educadores da EJA, se ele não obteve formação inicial e continuada que o habilitasse para esse trabalho? E, ainda, como vai buscar formação, se não encontra tempo para gerir a sua autoformação?

O sistema estadual de ensino deve esforçar-se para ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos em cursos de EJA. Deve regularizar o fluxo escolar e respeitar as concepções de EJA defendidas em nível nacional e internacional. Deve também incentivar e promover políticas públicas para qualificar as funções da EJA de modo a constituir o direito de todos à educação independentemente da idade.

Diante da atual situação, é urgente que o poder público, responsável pela educação do Estado, com os Centros de Formação, perceba a necessidade de mudanças. As atuais demandas da educação requerem novas reconfigurações das propostas pedagógicas destinadas ao sistema público de ensino, exigindo um redirecionamento de políticas e iniciativas de EJA que reconheçam em seu público a sua identidade sociocultural.

Referências

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. 2006p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRUNELLI, O. A. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para os docentes de Matemática**. 2012. 288p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

DARSIE, M. M. P. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. **UNiCiências**, Cuiabá, UNIC, v. 3, p. 8-21, 1999.

DARSIE, M. M. P. **A arte de ensinar e a arte de aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em aritmética**. Dissertação (Mestrado

em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1993.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. **Zetetiké**, São Paulo, ano 3, n. 4, 1995.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em revista – Dossiê: Educação Matemática**. Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 60-137, 2002.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, T. O. **A formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA**. 2000. 207p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2000.

GONÇALVES, T. O.; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Musa, 2005.

LEITE, E. A. P.; DARSIE, M. M. P. Pesquisas brasileiras em Educação Matemática na EJA: distribuição temporal e espacial, temáticas e tendências. In: EBRAPEM 2009, 13., 2009, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2009. p. 45-57.

MELO, J. R. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 309p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NOGUEIRA, A. H. S. **O Tratamento dado aos conhecimentos prévios dos estudantes da educação de jovens e adultos na resolução de problemas: concepções e práticas dos professores**. 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

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

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação, Educação Matemática: temas de Investigação**. Lisboa: IIE, 1992. p. 185-239.

SAXES, G. B. **Culture and cognitive development:** studies in mathematical understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: D. A. Grouws (Ed.). **Handbook of research in mathematics teaching and learning.** New York, NY: Macmillan, 1992.

VANIN, L. DARSIE, M. M. P. Investigação quantitativa de pesquisas brasileiras em educação matemática realizadas no primeiro segmento da EJA: distribuição espacial e temporal, temáticas e metodologias. In: EBRAPEM, 14., 2010, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMT, 2010. p. 98-108.

Recebimento em: 10/11/2015.

Aceite em: 24/08/2016.

Políticas educacionais e o ensino de Ciências no Brasil: o caso do IDEB

Educational policies and Science education in Brazil: IDEB case

Paulo Sergio GARCIA¹
Leandro PREARO²
Maria Carmo ROMEIRO³
Marcus BASSI⁴

Resumo

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) monitora a qualidade do Ensino Fundamental, focando as disciplinas de Português e Matemática (PM). Esse foco exclusivo nessas disciplinas leva os estudantes a valorizá-las em detrimento de Ciências. Neste estudo investigou-se a percepção dos jovens, na região do grande ABC (São Paulo), quanto à importância das disciplinas estudadas cotidianamente. Os resultados mostraram que os alunos atribuem grande relevância às disciplinas de PM, induzidos pelas ações dos professores, da escola e das redes de ensino, que buscam melhores posições no ranking do IDEB. Esses dados são importantes para promover discussões entre escolas e secretarias de educação sobre políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas Públicas. Ensino de Ciências.

Abstract

The Basic Education Development Index has been monitoring the Fundamental Education, focusing on the subjects of Portuguese and Mathematics (PM). This exclusive focus on PM has taken students to overvalue them in detriment of Science. In this study, it was investigated students' perception on the relevance of school subjects studied at daily-basis. Results showed that the students attributed great importance to the PM disciplines, induced by their teachers, school and department of education' actions, who seek better positions on the IDEB ranking. These data are important to promote discussions between schools and education departments on Brazilian educational policies.

Keywords: Basic Education. Public Policies. Science Teaching.

- 1 Pós Doutor em educação, coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC, professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul/ SP – Brasil. CEP: 09550-051. Tel.: 4239-3200. Email: <paulo.garcia@uscs.edu.br>.
- 2 Professor Doutor, pesquisador do Observatório de Educação do Grande ABC, professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul/ SP – Brasil. CEP: 09550-051. Tel.: 4239-3200. Email: <leandro.prearo@uscs.edu.br>.
- 3 Professora Doutora, pesquisadora do Observatório de Educação do Grande ABC, professora dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul/ SP – Brasil. CEP: 09550-051. Tel.: 4239-3200. Email: <mcromero@uscs.edu.br>.
- 4 Professor Doutor, pesquisador do Observatório de Educação do Grande ABC, professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul/ SP – Brasil. CEP: 09550-051. Tel.: 4239-3200. Email: <mbassi@uscs.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 251-274	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, a Educação Básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, vêm sendo monitorados por meio de índices que avaliam o desempenho dos alunos em testes padronizados, utilizando também as taxas de aprovação e reprovação da escola. Os estados também criaram mecanismos para avaliar o rendimento dos jovens. No estado de São Paulo, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) foi criado pelas autoridades educacionais locais com o objetivo de monitorar a educação. O IDESP é um indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Médio que utiliza o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar.

Em nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), foi implantado para acompanhar e monitorar a qualidade das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tal índice combina o desempenho dos alunos e o fluxo escolar.

A criação do IDEB representa uma iniciativa precursora no Brasil, pois a partir dele é possível acompanhar a qualidade do ensino sob dois aspectos igualmente importantes: o rendimento escolar, traduzido pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono, e o desempenho, captado por meio das médias na Prova Brasil. A lógica desse indicador relaciona-se à ideia de que em uma escola de qualidade o aluno avança em seu percurso formativo, *passa* de ano e aprende, sem desperdiçar tempo com reprovações.

Trata-se de um indicador que tem como premissa a ideia de que um sistema educacional em que os estudantes fracassam sistematicamente e que uma grande parte abandona a escola antes de completar a Educação Básica não é um sistema desejável, mesmo que uma parcela dos jovens finalize a Educação Básica, atingindo altos desempenhos nos exames padronizados. Também não é desejável que todos os estudantes concluam o Ensino Fundamental, no período correto, mas com pouco aprendizado.

A criação do IDEB trouxe implicações positivas, pois ele auxilia os especialistas e gestores na análise da educação brasileira. A partir dele, o Ministério da Educação (MEC) pode lançar novas políticas para enfrentar o problema do fracasso escolar e o índice pode ainda auxiliar na mobilização da sociedade brasileira, uma vez que ele existe em âmbito nacional e está à disposição do público em geral por meio das mídias sociais.

No entanto, tal indicador também trouxe efeitos negativos, uma vez que rankings escolares são criados e publicados pela imprensa, promovendo a competição entre as escolas públicas (ASSIS; AMARAL, 2013). Há, também, a

questão de que um índice baseado, exclusivamente, em Português e Matemática não é capaz de captar a complexidade da escola e nem sua qualidade. Além disso, alguns sistemas e redes de ensino têm utilizado testes de preparação em Português e Matemática, nos quintos e nonos anos, com o objetivo de preparar os alunos especificamente para a Prova Brasil (RONCA, 2013) e, em muitos casos, os professores dessas disciplinas têm sido responsabilizados pelo bom ou mau desempenho dos jovens e das escolas.

Quanto a essa preparação, Coutinho (2012) mostrou que na cidade de Duque de Caxias havia várias ações que se destinavam a esse objetivo, preparar os alunos para os exames. Entre elas um projeto que contava com estagiários para trabalharem os conteúdos específicos da Prova Brasil com os alunos do 4º Ano da rede, um programa de reforço escolar e iniciativas de simulados, todos eles focados nas disciplinas de Português e Matemática.

Fazio e Karrow (2014) mostraram que essa ênfase exclusiva na leitura e no cálculo afetou negativamente a qualidade do ensino de Ciências na província de Ontário no Canadá. As iniciativas organizadas, focando a leitura e o cálculo, incluindo políticas de responsabilização dos professores e testes em larga escala, acabaram, por consequência, negligenciando o ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Tal fato foi observado, pelos pesquisadores, em entrevistas com os professores, observações informais nas escolas e análises sobre os recentes resultados da avaliação científica do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

Também nos Estados Unidos, Baker et al. (2010, p. 4, tradução nossa) mostraram que a ênfase exclusiva em matemática básica e leitura

[...] pode levar ao estreitamento e reduzir o currículo apenas aos temas que são testados, tirando a atenção da história da ciência, das artes, cidadania e língua estrangeira, bem como da escrita, da investigação, e de tarefas mais complexas de solução de problemas.

No Brasil, especificamente na região do grande ABC Paulista, suspeita-se que esse excesso de ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, decorrente da busca pela obtenção de melhores posições no ranking do IDEB, cria ou reforça um imaginário na mente dos alunos e da comunidade de que essas disciplinas são as mais importantes no cotidiano escolar, sobrepondo-se às outras disciplinas, em geral, e ao ensino de Ciências, em particular. Este estudo de caso procura testar essa hipótese, realizando uma avaliação sobre a percepção dos alunos em relação à importância das disciplinas estudadas cotidianamente na escola com a presença do IDEB. Pretende-se compreender se existe essa valorização e como ela foi constituída.

As Lógicas do IDEB

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, mostra que:

Art.3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. (BRASIL, 2007).

O IDEB procura ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em prol da educação, pois o indicador permite a comparação nacional por meio dos resultados que reúnem aprendizagem e fluxo. O equilíbrio dessas duas dimensões prevê que se uma rede ou sistema de ensino contar com muitas retenções para obter resultados de melhor qualidade na Prova Brasil o fluxo será afetado, indicando problemas de qualidade. Por outro lado, se a escola aprova o aluno sem ele demonstrar conhecimento, o resultado da Prova Brasil indicará também a necessidade de melhoria do sistema. Trata-se de uma política pública que busca a qualidade da educação. Uma ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação, que estabelece como meta que em 2022 o IDEB do Brasil será de 6,0 (meta média comparável a um sistema educacional de qualidade e dos países desenvolvidos).

O IDEB, considerado mais do que simplesmente um indicador estatístico, é um condutor de políticas para a melhoria da qualidade da educação, em nível nacional, estadual, municipal e das escolas. Ele possibilita a criação de metas individuais intermediárias para as escolas, possibilitando a busca pela qualidade do ensino. Tais metas são os percursos estabelecidos de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal situação significa avançar da média nacional de 3,8, em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do Ensino Fundamental.

As metas são diferenciadas para cada rede de ensino e escolas e apresentadas bianualmente. A ideia central é que cada estado, município e escola melhorem seus indicadores, contribuindo para que o Brasil chegue a meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da independência. Mesmo para aqueles estabelecimentos de ensino que já atingiram a meta, está prevista a continuação na melhoria e para

aquelas redes e escolas que apresentaram problemas é previsto apoio específico para reduzir essa desigualdade.

O indicador apresenta, como cita Ronca (2013), alguns pontos positivos, como a articulação entre os conceitos de fluxo e de desempenho, favorecendo o entendimento parcial da qualidade das escolas e dos sistemas e auxiliando os gestores e os professores na identificação de competências e dificuldades dos alunos nas disciplinas avaliadas, qual seja Português e Matemática. O IDEB auxilia também no diagnóstico, no monitoramento e no agrupamento de informações para a criação de políticas públicas, estabelecendo metas objetivas e individualizadas para cada escola, sistema de ensino, municípios e estados brasileiros. Tal situação tem o objetivo, entre outros, de controlar e elaborar ações para combater o fracasso escolar.

No entanto, o índice também apresenta várias limitações. De fato, não é possível assumir o IDEB como dispositivo de compreensão da qualidade da Educação Básica. É difícil comparar escolas, por exemplo, com condições de infraestrutura diferentes (GARCIA et al., 2014). As avaliações em larga escala, utilizando somente dois fatores, quais sejam, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos, associados diretamente com a questão da leitura e da Matemática, não são capazes de captar a complexidade da escola.

De acordo com Garcia (2015), a complexidade da escola não pode ser captada por um único indicador de qualidade. Muitas outras dimensões estão relacionadas. O autor afirma que não há um fator isolado que explique o bom desempenho dos alunos. Existem múltiplos fatores que sustentam e apoiam a sua aprendizagem e o seu bom desempenho. Na escola existe uma grande variedade de mecanismos que atuam de forma combinada e que são mais intensos do que qualquer fator individual agindo isoladamente (RUTTER, 1979). Esses pesquisadores sugeriram que há um tipo de *ethos* global da escola. Nesse sentido, Barbosa e Fernandes (2001) afirmam que são diversos os fatores que atuam, concomitantemente, em vários níveis da inserção social para determinar a boa performance dos estudantes e que esse rendimento é o resultado dessa complexa interação.

Garcia et al. (2014) afirmam também que a comparação entre as escolas fica depreciada pelo fato de algumas estarem localizadas em áreas de risco, sem infraestrutura adequada, com professores mal formados e condições de trabalho precárias, atendendo jovens oriundos de famílias pobres, de baixa renda, com pais, muitas vezes, analfabetos, ou sem a presença deles, e outras situadas nos grandes centros, com boa infraestrutura, professores com formação adequada, estudantes de famílias com alto Nível Socioeconômico (NSE) e com elevado capital cultural.

O IDEB também não fornece informações no sentido de compreender se a escola é eficaz e justa. As escolas eficazes, como afirma Mortimore (1991),

são aquelas que auxiliam seus alunos a obter desempenho educacional além do esperado, considerando a origem social dos jovens e a composição social do corpo discente da escola. Portanto, esse indicador não associa a ideia de qualidade e equidade. Nesse sentido, é possível que uma escola tenha alto desempenho (notas de Português e Matemática altas) e, ao mesmo tempo, apresente um fluxo escolar baixo, indicando que se trata de uma escola eficaz, porém não justa, pois muitos alunos ficaram para trás, fracassaram e, muitas vezes, foram excluídos da instituição. Assim, a escola pode ter um IDEB alto e ter desigualdade, sendo discriminatória.

Como afirma Ronca (2013), pode acontecer de apresentar

[...] um alto IDEB e desigualdade. Os gestores não dispõem de informações, a partir do IDEB, sobre as razões do resultado obtido por determinada escola e sobre o desempenho de alunos pobres, negros, pardos ou índios. Podemos chegar, então, ao paradoxo de uma escola com bom desempenho no IDEB praticar a discriminação ou não ter estratégias para lidar com a desigualdade. A relação entre indicadores da qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade. Trata-se de uma característica que envolve questões de raça, gênero, nível socioeconômico e que se configura, também, em relação às regiões geográficas em que o país é dividido. (RONCA, 2013, p. 80-81).

Outra questão importante relaciona-se ao fato de que o IDEB é construído com a média dos resultados dos alunos que realizam a prova. Nesse contexto, a escola não dispõe de informações específicas sobre, por exemplo, o desvio padrão para conhecer a variação dos dados, sendo que, dessa maneira, um grupo de bons alunos pode influenciar a média. Assim, não é descabido supor que escolas, na tentativa de obter um IDEB mais alto, impedem aqueles estudantes considerados mais fracos no aprendizado de realizar o exame. Tal processo tem acontecido porque o indicador tem se transformado em um ranking de escolas e sistemas, acompanhado pela mídia, interpretado de forma isolada e não contextualizada (ASSIS; AMARAL, 2013).

Outra consequência que pode ser destacada é que os professores, sobretudo, os das disciplinas de Português e Matemática, têm sido responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos, resultado de um processo que não considera a complexidade da escola. Tal situação, entre outras coisas, tem gerado também

a implantação dos mecanismos de meritocracia, marcados pela ação de bônus como prêmios para a melhoria da escola (sucesso do professor), da rede ou sistema de ensino.

Em um mundo marcado pela competitividade entre os países, a educação passou a ser vista como sinônimo de produtividade, e a formação para a cidadania cedeu espaço a uma preparação mais voltada para o trabalho. Esse fator competitivo, que é essência da meritocracia, é também um dos fatores que vem causando estresse no sistema educacional na Educação Básica. Diretores e professores têm sido mais cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Aqueles, sobretudo que lecionam as disciplinas de Português e Matemática, sentem-se pressionados pelos gestores escolares e pelos colegas para a obtenção de resultados e, muitas vezes, transferem tal pressão para os alunos, instituindo nas aulas testes similares àqueles que acontecem na Prova Brasil. Nesse contexto, Madaus, Russell e Higgns (2009) sinalizam que estudantes e professores quando pressionados pela busca de bons resultados nessas avaliações externas podem sofrer problemas de saúde (stress), perderem a motivação ou criarem um sentimento negativo em relação à escola.

No entanto, é preciso considerar que a meritocracia oculta desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia da infraestrutura das escolas e do custo-aluno-qualidade. A avaliação por mérito na educação responsabiliza os professores, mas não considera e nem distingue as condições em que eles concorrem para a obtenção do reconhecimento meritocrático. Em condições desiguais, o mérito torna-se plausível para alguns e inatingível para outros. Tal situação tem gerado certo preconceito e punições entre os que não alcançam os objetivos.

Em seu artigo, *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?*, Freitas (2011) realiza uma análise profunda sobre a mercantilização da educação, mostrando que a responsabilização acontece a partir da incorporação de tecnologias para ampliar o controle sobre diretores, professores e alunos por meio da avaliação de padrões de internacionais de desempenho e de pagamento por meritocracia combinadas com a privatização de escolas. Sistema, segundo o autor, amplamente usado nos Estados Unidos, que torna a educação um subsistema do aparato produtivo, cujos objetivos são definidos, internacionalmente, pela OCDE via Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Apesar dessas discussões e das limitações, o IDEB é um indicador que auxilia na monitorização da Educação Básica e se torna relevante para que os especialistas e gestores escolares reflitam sobre as escolas e o desempenho dos alunos, afastado, evidentemente, das premissas de criação de *rankings* de escolas, dos processos de

responsabilização e de meritocracia associados aos professores, e aliado a outras formas de avaliação da escola. Além disso, o IDEB possibilita que os pais e a comunidade em geral participem mais do debate sobre a educação no país e, ao mesmo tempo, pressionem os governos locais e central para, efetivamente, melhorar a qualidade do ensino.

O ensino de Ciências no contexto da Educação Básica

O ensino de Ciências, em uma sociedade que convive com uma alta valorização do conhecimento científico e com amplo crescimento da tecnologia, corrobora com a formação de um cidadão crítico, sinalizado pelas diretrizes da Educação Básica e do Ensino Fundamental. Trata-se de um espaço privilegiado para a reflexão sobre as diferentes explicações sobre o mundo, sobre os fenômenos da natureza e a ação do homem nesse contexto. Em tal espaço, os alunos podem contrapor e avaliar tais explicações, o que permite o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa. Os alunos aprendem sobre fatos, definições, conceitos, teorias e leis e, também, sobre o método científico, que se relaciona com a observação, medição, estimativa, inferência, classificação, conclusão, enfim, a criatividade (BRASIL, 1997).

O ensino de Ciências favorece também a compreensão de conceitos e procedimentos que possibilitam o questionamento dos fenômenos da natureza e o entendimento sobre as questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Além disso, sua abrangência inclui a compreensão da crise ambiental, abrangendo a destruição dos seres humanos. Trata também de questões atuais e polêmicas como o consumismo, a manipulação gênica, o destino dado ao lixo industrial, hospitalar e doméstico, assuntos que estão inseridos no contexto dos alunos.

Em muitos países (Canadá, Austrália) a Ciência, e em graus diferentes a tecnologia, são elementos-chave para a escolarização. Em uma sociedade globalizada, os conhecimentos derivados do ensino de Ciências e Tecnologia (C&T) são vistos como relevantes para o desenvolvimento da cidadania e a preparação para o trabalho. Tais questões inspiraram movimentos importantes, como *Ciência para todos* e *Alfabetização científica e tecnológica* (TOLENTINO NETO, 2008).

Apesar dessa importância, o ensino de Ciências tem enfrentado vários desafios. Vários esforços têm sido envidados para sua renovação, buscando avanços metodológicos, no entanto, não foram suficientes para mudar as

bases desse ensino, que continua assentado na transmissão de informações, aulas expositivas e utilização do livro didático. Nessa direção, Bizzo (2009) já havia mostrado que muitas pesquisas apontavam a premissa da memorização como uma das causas do fracasso do ensino de Ciências no Brasil.

Além desse quadro de transmissão de informações e memorização, os estudos do PISA (2009, 2012), mostraram que a disciplina de Ciências é aquela que os estudantes brasileiros estão mais defasados quando comparados aos outros países. Outro estudo realizado em 45 países, por meio do projeto *Relevance of Science Education* (ROSE), investigou, com a utilização de questionários aplicados a estudantes na faixa dos 15 anos de idade, o que os jovens brasileiros consideravam importante no aprendizado de Ciência e Tecnologia. A pesquisa mostrou a rejeição dos alunos de Ensino Fundamental e Médio à Ciência.

Tolentino Neto (2008), também, que em muitos países o ensino de Ciências tem enfrentado problemas, como a falta de interesse por parte dos jovens. Tal situação tem feito com que iniciativas sejam lançadas para enfrentar esses desafios, a saber, o projeto *Ciência Viva*, em Portugal, e *Brasil 2006*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). De fato, a falta de interesse pelo ensino de Ciências é um dos grandes problemas a ser enfrentado, contudo, o IDEB pode tornar ainda mais complicada a situação, na medida em que o foco da construção desse indicador está baseado nas disciplinas de Português e de Matemática.

A Região do Grande ABC Paulista

A região do Grande ABC ou ABC Paulista é parte da região metropolitana da capital do Estado de São Paulo (a Grande São Paulo). Foi reconhecida pelos movimentos sindicalistas e pela alta industrialização. A área é compreendida por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a região conta com mais de 2,5 milhões de habitantes, área de 635 km² (IBGE, 2014) e Produto Interno Bruto (PIB) industrial com aproximadamente R\$ 27 bilhões, considerado o segundo do estado e o terceiro do país. O Quadro 1 sintetiza os atributos demográficos da região:

Quadro1 - Características demográficas da região

	S.André	S. Bernardo	S. Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
População	704.942	805,895	156.362	406.718	444.136	118.871	47.142
Área territorial (Km2)	175,781	409,478	15,33	30,796	61,866	99,119	36, 341
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
Posição do PIB	33 ^a	14 ^a	48 ^a	47 ^a	79 ^a	287 ^a	816 ^a
IDH-M ⁵ 2010	0,815	0,805	0,862	0,757	0,766	0,784	0,749
Renda Familiar (\$)	1.499	1.394	2.349	917	815	974	747
Anos de estudo (Anos)	10	10	11	08	09	09	09
Acesso à internet em casa (%)	72,7	81,7	73,4	57,2	65,2	62,6	52,6

Fonte: Dados do Observatório de Educação do Grande ABC.

Trata-se de uma região com características bem distintas em termos de área, população e PIB (São Bernardo possui as maiores). São Caetano, nesse contexto, apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e a maior média renda familiar (R\$ 2.349,00). A população das cidades tem, em média, dez anos de estudo.

Os Quadros 2 e 3 apresentam o número de escolas e de matrículas no Ensino Fundamental, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2015:

Quadro 2 - Número de escolas do grande ABC - 2015

Número de escolas		Cidades							GABC
		AS	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS	
Municipal	E.F. I e II	50	77	20	28	16	9	-	200
Estadual	E.F. I e II	86	72	10	56	64	29	11	328

Fonte: Dados do Observatório de Educação do Grande ABC.

5 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Quadro 3 - Número de matrículas do grande ABC - 2015

Número de matrículas		Cidades							
		AS	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS	GABC
Municipal	E.F. I e II	18.070	45.488	11.211	13.094	3.030	2.476	-	80.275
Estadual	E.F. I e II	43.769	60.558	2.080	34.967	40.270	9.054	4.624	195.322

Fonte: Dados do Observatório de Educação do Grande ABC.

Os dados (Observatório de Educação do Grande ABC, 2015) evidenciam que, na região, em 2015, existiam 200 escolas, 80.275 matrículas e 7.589 professores no Ensino Fundamental na esfera municipal, e 328 instituições, 13.889 professores e 195.322 estudantes matriculados na rede estadual.

Garcia et al. (2014) sinalizam que as escolas, em geral, apresentam infraestrutura apropriada e bem distinta da realidade brasileira. Os autores analisaram a realidade da região, utilizando para tal a escala desenvolvida por Soares et al. (2013), e concluíram que a infraestrutura está no nível avançado (74%). Ou seja, as escolas dessa área contam com espaços apropriados, como bibliotecas, laboratórios de ciências, quadra esportiva, entre outros, para o atendimento de alunos. Além disso, dispõem de locais especiais para atender os estudantes com de inclusão.

Metodologia do estudo

O presente estudo faz parte de um projeto maior do Observatório de Educação do Grande ABC, que vem analisando resultados, políticas e práticas escolares dessa região. Nesta pesquisa analisa-se a questão da percepção dos alunos em relação à importância das disciplinas estudadas cotidianamente na escola. Não é investigado, nesse caso, a preferência do jovem por esta ou aquela disciplina, mas, sim, quais, na opinião dele, são as mais importantes no contexto escolar.

Nesse sentido, procurando conhecer a percepção do jovem sobre a importância das disciplinas, não foram incluídas no estudo, propositadamente, as matérias de Educação Física e Arte. Em estudo-piloto realizado em 2013, com 30 estudantes de três escolas da cidade de São Caetano do Sul, utilizando entrevistas, foi verificado que os alunos optavam por uma dessas duas disciplinas, comprovadamente, pelo entusiasmo e satisfação que as suas atividades proporcionavam no contexto da sala de aula ou da quadra de esportes.

A abordagem metodológica desta pesquisa está assentada no estudo de caso, buscando descrever e explorar um cenário (YIN, 1993), coletando dados por meio da utilização de múltiplas fontes. As entrevistas realizadas, seguindo as indicações de Flick (2009), continham algumas questões abertas e outras direcionadas e confrontativas, com o intuito de favorecer a triangulação metodológica dentro de um mesmo método e possibilitar a validação dos dados. A técnica empregada tem a finalidade de proporcionar ao aluno depoente maior liberdade nas respostas e, para o pesquisador, maior facilidade para direcionar algumas questões e, ao mesmo tempo, comparar as respostas dos alunos entre as múltiplas perguntas realizadas.

Para realizar o estudo, foram selecionadas, inicialmente, em 2013, 30 escolas municipais de Ensino Fundamental I da região do Grande ABC Paulista (estado de São Paulo) com a utilização dos dados do Censo Escolar 2011, onde estão disponíveis informações sobre o desempenho de cada escola, município e estado do Brasil. Desses estabelecimentos de ensino, somente 17 concordaram em participar do estudo.

Dessas escolas, três pertenciam ao município de Santo André, cinco de São Bernardo, seis de São Caetano, uma de Diadema e duas de Ribeirão Pires. As escolas selecionadas foram aquelas que seus alunos possuíam nível socioeconômico médio-alto e alto (ALVES; SOARES, 2012; INEP, 2013), e IDEB acima de 6,0, em 2011.

Foram escolhidas, intencionalmente, escolas com nível socioeconômico e IDEB altos, que atribuíam grande importância a tal índice. Tal fato se constituiu em uma estratégia intencional, considerando que em estudos qualitativos essa seleção proposital dos sujeitos, de eventos ou de fenômenos, é importante para a obtenção de informações relevantes, que não poderiam ser agrupadas com outro tipo de escolha. Patton (1990) denomina esse dispositivo de *purposeful sampling*.

Foram entrevistados, nessas escolas, 255 estudantes do 5º Ano (15 de cada escola) do Ensino Fundamental I. A seleção dos estudantes de 5º Ano para este estudo foi uma estratégia proposital (PATTON, 1990), considerando que eles iriam realizar a Prova Brasil naquele ano (2015). A escolha ocorreu, também, em virtude do fato de os jovens de 5º e 9º serem aqueles que mais participam das ações de preparação realizadas pelas escolas e pelas redes de ensino, visando as avaliações em larga escala (RONCA, 2013).

A seleção dos estudantes participantes foi realizada pelas escolas, sendo que eles pertenciam a salas de aula diferentes, mas todos de 5º Ano. O fato de terem sido escolhidos pelas instituições pode implicar em algum tipo interferência, já que as escolas geralmente indicam os bons alunos para participarem de algum tipo de entrevista externa. No entanto, todos os estudantes de todas as escolas

foram selecionados da mesma forma.

Nas escolas existiam diferenças em relação à composição curricular dos 5º Anos, marcadas pelas particularidades curriculares de cada município. Na maioria delas, havia a presença de mais de um professor generalista na mesma turma e também pelo menos um ou dois especialistas (Educação Física ou Arte ou Inglês – às vezes os três). Nesse contexto, o número de aulas de Português e Matemática era maior do que as de Ciências ou de outras disciplinas.

Nesse caso, compreendendo a questão de os jovens serem expostos mais tempo às aulas de Português e Matemática, acrescido ao fato de que alguns professores generalistas possuíam cargas de formação inicial e, sobretudo, continuada maiores nessas disciplinas, nas entrevistas foram focados os fatores que levaram o aluno a valorizar mais a disciplina. Ou seja, explorou-se as razões dos alunos em relação à importância da escolha: o aluno precisava expor os motivos de suas escolhas.

As entrevistas, com roteiro previamente estabelecido, coletavam informações sobre o perfil do participante (gênero, idade, ano de estudo) e as disciplinas que eles consideravam mais importantes na escola. Essas questões eram realizadas de forma aberta para o aluno (*Quais disciplinas você valoriza mais na escola?*) e sua resposta era aguardada de forma natural. Em alguns casos, a palavra *valoriza* tinha de ser contextualizada. O pesquisador tinha de situar: *valoriza não significa que você gosta mais, mas as matérias que você considera mais importantes na escola*. Paralelamente, foram investigados os fatores que levaram o aluno a valorizar mais esta ou aquela disciplina. Nessa pergunta, questionava-se o jovem: *por que você considera essas disciplinas importantes?* Nesse item, o aluno precisava apontar os motivos pelos quais essas matérias eram importantes para ele.

Em algumas entrevistas foi comum a resposta do aluno: *valorizo todas as disciplinas*. No entanto, no desenrolar da conversa (entrevista), aos poucos, essa indicação (resposta) foi sendo convertida pelo jovem em uma história mais detalhada, que incluía, na maioria das vezes, somente as disciplinas de Português e Matemática.

Dessas mesmas escolas foram entrevistados os diretores com o intuito de conhecer quais eram os planos e projetos realizados para lidar com as questões do IDEB. Coletaram-se informações sobre o perfil do participante (sexo, idade, formação, experiência) e sobre as estratégias utilizadas em relação ao IDEB. Os diretores também foram indagados se existiam estratégias para melhorar a nota da escola, quais eram e como funcionavam.

Os dados foram coletados em um período de seis meses por um grupo de pesquisadores, os quais realizaram inúmeras visitas às escolas para finalizar a coleta de dados. Os resultados foram analisados por meio da utilização da teoria

fundamentada, no qual os dados são coletados e analisados concomitantemente. Uma abordagem que é traduzida por uma metodologia indutiva e apropriada para a construção de teorias substantivas sobre fenômenos ou eventos sociais (CORBIN; STRAUSS, 1998).

Nesse sentido, por meio de uma investigação temática, as entrevistas dos alunos e dos diretores foram todas decompostas, permitindo evidenciar os temas mais frequentes e significativos. A partir dessa codificação foi possível filtrar os dados, utilizando códigos e descritores e, ao mesmo tempo, agrupar todas as regularidades, similaridades e diferenças. Tal conversão e redução realizadas possibilitaram a construção de subcategorias, que foram analisadas no estudo.

Resultados

Este estudo mostrou a percepção de um grupo de alunos de escolas de Ensino Fundamental I da região do ABC Paulista em relação à importância das disciplinas estudadas cotidianamente na escola. Buscou revelar quais as disciplinas os estudantes mais valorizavam em um contexto escolar marcado pela valorização do IDEB.

Participaram desse estudo, 156 meninas e 99 meninos, com média de idade de aproximadamente 11 anos. Eram estudantes dos quintos anos do Ensino Fundamental I de escolas municipais. O grupo de diretores era composto de 13 mulheres e quatro homens, com idade média de 45 anos, todos formados em Pedagogia, e quase 80% deles com algum Curso de Pós-Graduação.

Os resultados mostraram que existem diferenças nas disciplinas valorizadas pelos estudantes nas escolas pesquisadas. No entanto, nas cinco cidades investigadas, em mais de 80% dos casos, as disciplinas de Português e Matemática foram as mais valorizadas pelos jovens. Em algumas cidades, como Santo André e São Caetano do Sul, em mais de 70% dos casos, a disciplina de Ciências apareceu em terceiro lugar na valorização do aluno, mas nas outras redes de ensino, em quase 75%, a mesma disciplina apareceu em quarto ou quinto lugar.

A partir dos dados analisados foi possível compreender as percepções dos alunos em relação às escolhas das disciplinas de Português e Matemática como as mais relevantes no contexto escolar. Tais percepções eram provenientes de três grandes influências: a) a influência, direta ou indireta, dos professores no dia a dia escolar; b) a influência da escola, a partir de ações e projetos (simulados); e c) a influência rede de ensino, por meio de políticas educacionais (ex: Prova São Caetano na cidade de São Caetano do Sul).

a) A influência dos professores

Quanto à influência dos professores em relação às escolhas dos alunos, vários elementos foram citados, ocorrendo em quase 70% das escolas das cidades pesquisadas. Os estudantes mencionaram que os professores de várias disciplinas, generalistas e especialistas, solicitavam que eles estudassem as disciplinas de Português e Matemática, ou seja, se preparassem, para:

1. a realização dos simulados da escola (São Caetano do Sul, Santo André, São Bernardo);
2. o simulado da avaliação da Secretaria de Educação, na cidade em que esse sistema existia e funcionava como uma prova local (São Caetano);
3. a Prova Brasil ou para o SARESP, que aconteciam no final do ano.

Essa preparação para os simulados incluía, por parte dos professores, um movimento para ensinar o aluno a responder a prova. Nesse caso, trabalhavam-se situações para o aluno aprender por onde iniciar a prova, como ler as instruções e as questões, quanto tempo se dedicar às perguntas fáceis ou difíceis, entre outras coisas. Tratava-se de um ensino de estratégias para a Prova Brasil ou para o SARESP.

Também era requisitado aos jovens que realizassem as provas utilizando raciocínio e mantendo a calma. Ou seja, solicitava-se que eles *levassem a sério* o teste. Em nenhuma das escolas dos municípios estudados foi encontrada uma solicitação de docentes para que os alunos estudassem a disciplina de Ciências.

Uma questão relevante citada pelos alunos, encontrada em cinco escolas, foi o fato de alguns professores atribuírem notas para os alunos realizarem o exame (Prova Brasil) e fazê-lo de forma séria, ou seja, *prestando atenção nas questões da prova* (ALUNO, 134). Tal fato pode ser compreendido como uma estratégia para garantir a presença dos alunos no dia da prova, sobretudo, daqueles considerados capazes intelectualmente. Ao mesmo tempo, uma ação para que o exame fosse realizado de forma atenta pelo estudante e para aumentar a possibilidade de obter bons resultados.

b) A influência da escola

Em relação à escola, várias estratégias eram utilizadas para que os estudantes tivessem altos resultados nas avaliações de larga escala. As entrevistas mostraram que quase 60% das escolas realizavam algum tipo de prova, em Português e Matemática, duas ou três vezes ao ano, simulando, por exemplo, a Prova Brasil. Tal avaliação

tinha, segundo os entrevistados, o objetivo de preparar os alunos para a participação na Prova Brasil. Advogava-se que *a realização do simulado faz com que os estudantes façam a Prova Brasil de forma mais calma e com isso eles conseguem melhores resultados, isto é certo.* (DIRETOR, 12). Em nenhuma escola eram desenvolvidos simulados ou qualquer outro tipo de prova na disciplina de Ciências.

As escolas também criavam projetos de reforço escolar no contraturno para as disciplinas de Português e Matemática, e como situou um aluno: *you vê porquê Matemática e Português são mais importantes, o reforço é só nelas.* (ALUNO, 19). Outro aluno sinalizou que *se você vai mal em História ou Geografia tem de estudar sozinho, mas em Matemática e Português não, aí você tem de vir para a escola, porque essas matérias são mais importantes do que as outras todas juntas.* (ALUNO, 26).

Além do reforço escolar, exclusivo em Português e Matemática, outras atividades, tais como as de jogos, que envolviam leitura e problemas matemáticos, também eram utilizadas no contexto escolar. Tal situação visava, em algumas instituições de ensino, garantir o aumento do tempo dessas disciplinas.

As escolas de São Caetano, por exemplo, tinham vários projetos de leitura para que os alunos aumentassem suas habilidades nesse quesito (ex.: Biblioteca Circulante, Oficina de Leitura, Clube de Leitores, Momento Literário). Uma escola de Santo André e uma de São Caetano utilizavam jogos de Matemática, competição de raciocínio, para preparar os alunos para a Prova, incluindo os finais de semana. Não se constatou tal preocupação com a disciplina de Ciências e em quase 90% das escolas não havia nenhum tipo de reforço escolar dessa matéria, ou qualquer outro tipo de atividade para fomentar o entendimento ou o desejo de compreender mais sobre o raciocínio científico, indicando claramente o posicionamento da unidade escolar em relação à importância das disciplinas de Português e Matemática. Tal situação de organização da escola revela parte de sua identidade.

Destaca-se o fato de que alguns diretores de uma das cidades tinham estratégias bem preparadas para que os alunos, com baixo rendimento intelectual, não realizassem as provas. Eles conversavam com a família, explicando a situação de que o jovem não tinha condições de realizar o exame naquele ano e que sua participação prejudicaria a escola; alguns alunos não iam para as salas de aula onde as provas estavam sendo realizadas e, geralmente, ficavam com um funcionário em algum local (biblioteca); alguma atividade era criada, como, às vezes, outra prova, para o aluno fazer no lugar da Prova Brasil. Havia diretores, nesse município, conscientes do fato de que os alunos poderiam prejudicar a nota da escola no IDEB. Em um caso isolado, um diretor relatou que recebeu, no mês final de setembro, quatro estudantes analfabetos vindos do Nordeste brasileiro, às vésperas do exame. Nesse caso, a melhor estratégia para lidar com tal situação, segundo ele, foi conversar com os pais para que os alunos não realizassem as Prova Brasil.

c) A influência da rede de ensino

Em relação às redes de ensino, em algumas delas, como em São Caetano, eram realizadas provas municipais para averiguação das habilidades dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática e, nesse contexto, os recursos eram mais destinados para essas duas disciplinas.

Com objetivos variados, essas provas visavam, entre outras coisas, a preparação do jovem para a Prova Brasil, a possibilidade de compreensão do nível de ensino das escolas e a verificação do desempenho dos estudantes. Essas avaliações eram realizadas para os alunos dos quintos e nonos anos e aconteciam duas ou três vezes ao longo do ano. Os resultados eram analisados pelos especialistas da Secretaria de Educação e devolvidos para as escolas que, por sua vez, analisavam o rendimento dos jovens. No entanto, em nenhuma das redes de ensino investigadas eram realizadas provas para a investigação das habilidades na disciplina de Ciências. Constatou-se, também, que duas delas não tinham um currículo definido para o desenvolvimento dessa disciplina.

Os diretores dessas escolas sinalizaram que quando recebiam os resultados das provas realizadas pelo município efetivavam reuniões com seus professores para compreendê-los e para propor novas estratégias para aquelas classes que os alunos não obtiveram bom desempenho. Nesse contexto, os tempos de reuniões e os recursos da escola eram mais destinados aos docentes de Português e Matemática.

Os professores, por sua vez, conversavam com os estudantes sobre os resultados, os erros acontecidos e as possibilidades de melhorar nas próximas avaliações. Tal situação induzia os alunos a estudar ainda mais as disciplinas de Português e Matemática, o que de fato acontecia. Na disciplina de Ciências, como disse um diretor, *não havia nenhum tipo de controle de notas ou monitorização dos alunos*. (DIRETOR, 13).

Alguns alunos revelaram que acabavam estudando mais as disciplinas de Português e Matemática, que eles consideravam ser as mais importantes: *acabo estudando muito mais essas matérias durante a semana inteira*. (ALUNO, 244). Outro jovem também sinalizou que *é quase todo dia estudando essas matérias e menos as outras. Quando chega perto da prova todo professor fala para gente estudar. Às vezes o diretor vem na sala e diz para a gente estudar, que é bom para a gente e que a escola precisa de ter uma boa nota* (ALUNO, 67).

Alguns diretores admitiram que a pressão era grande para se alcançar boas notas no IDESP e no IDEB. De acordo com eles há uma pressão velada da comunidade, pois os pais já conhecem esses indicadores (São Bernardo do Campo) e consultam na internet para saber a nota da escola; uma pressão da Secretaria de Educação, que em alguns casos chama o diretor da escola para que explique a nota atingida;

da mídia local, que formaliza um ranking das escolas, mostrando a posição da instituição e influenciando a opinião dos pais e, por fim, dos próprios professores, pois, dependendo da nota do IDEB, o bônus poderá sofrer decréscimos.

Discussão dos resultados

Os resultados mostraram um quadro que induzia os jovens a acreditar que as disciplinas mais importantes no contexto escolar eram as de Português e Matemática. Nesse cenário, esses alunos eram influenciados por ações e atitudes de seus professores e pelas iniciativas e projetos das escolas e das redes de ensino.

Destaca-se, em primeiro lugar, desse cenário que induzia os alunos a esse imaginário (Português e Matemática sendo as disciplinas mais importantes), que os professores solicitavam abertamente que os jovens estudassem mais as disciplinas de Português e Matemática do que qualquer outra, incluindo a de Ciências. Tal situação ocorria em relação aos simulados criados pelos professores das escolas e também por outros instituídos pelas redes de ensino e organizados por especialistas das Secretarias de Educação. Como premissa central tinha-se a ideia de preparar o aluno para realização da Prova Brasil e para o Saesp.

Coutinho (2012) já havia revelado essa questão da preparação dos alunos para as provas em larga escala, utilizando para tal programas de simulados internos elaborados pelas próprias escolas e outros criados e administrados pelas redes de ensino, algumas vezes com a assessoria de empresas educacionais especializadas. Iniciativas com objetivos claros de garantir uma melhor nota nos indicadores de qualidade. Como sinalizado por Ronca (2013), tal preparação tem se tornado comum nas escolas e nas redes de ensino, ocorrendo, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática e nos 5º e 9º Anos.

Essa preparação dos alunos nas escolas incluía também a questão de ensinar estratégias para os alunos na resolução das questões da Prova Brasil ou SARESP. Uma situação que, de acordo com Santos (2013), pode induzir ao desenvolvimento de um tipo de ensino que considera a difusão de *macetes* para potencializar o rendimento dos alunos. Ao mesmo tempo, esse cenário pode induzir as escolas ao deslocamento do foco do aprendizado dos alunos para um movimento de melhoria dos resultados.

Como segundo ponto, destaca-se que, além dos professores verbalizarem (às vezes pressionarem) abertamente que os alunos estudassem os simulados (da escola ou da rede de ensino), eles atribuíam notas para que eles comparecessem à prova, sobretudo os mais capacitados intelectualmente. Muitos diretores, por outro lado e de forma complementar, utilizavam estratégias deliberadas para que alguns alunos

não realizassem o exame, sobretudo os mais incapacitados. Em ambos os casos, tais situações poderão induzir à ampliação da desigualdade dentro da escola e desencadear um processo no qual investe-se deliberadamente mais nos melhores alunos, como uma estratégia mais favorável à busca por melhores resultados, do que naqueles jovens que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem e, nesse caso, podem comprometer o desempenho da escola nos indicadores (OLIVEIRA, 2013).

Um terceiro ponto a ser destacado relaciona-se à criação de projetos de reforço escolar exclusivo nas áreas de Português e Matemática, como se as crianças não apresentassem dificuldades de aprendizagem em outras áreas, como a de Ciências. Trata-se de um fator que induzia os alunos a acreditar que as disciplinas de PM eram as mais importantes no contexto escolar. Destaca-se também que esse tipo de projeto amplia a desigualdade na distribuição de aulas, que já ocorre entre os professores na escola, o que pode causar mal-estar entre os docentes.

Esses projetos de reforço escolar e outros de leitura ou de jogos pedagógicos matemáticos tinham como meta deliberada a questão do aumento de tempo de exposição dos alunos aos conteúdos dessas disciplinas. Essa ampliação do tempo de formação parece ser uma estratégia significativa para alcançar altos resultados na Prova Brasil e Saesp, visto que se trata de uma categoria (tempo) que influencia positivamente o desempenho dos alunos (CASTRO et al., 1984; SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 1980).

Por fim, destaca-se a questão da pressão das Secretarias de Educação, em níveis diferentes para cada município, sobre os diretores no sentido de eles organizarem ações para a elevação dos resultados do IDEB ou do IDESP. Essa pressão pode ser um dos fatores que faz com que os diretores utilizem estratégias para impedir que alguns alunos, considerados mais fracos, realizem as provas (Prova Brasil). Uma medida utilizada por esses gestores de forma proposital para que a escola atinja melhores resultados nos indicadores e, ao mesmo tempo, uma situação que tem ocasionado maior competição entre as escolas, que buscam, nesse contexto, melhores classificações nos *rankings*.

A busca, e a obtenção, de um alto desempenho nos rankings do IDEB ou IDESP significa para a escola que será muito mais reconhecida e valorizada por sua comunidade. No entanto, afim de evitar esse simples posicionamento no ranking de posições, o MEC, em 2013, com base em alguns estudos brasileiros (SOARES; ALVES, 2013), lançou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) a fim de contextualizar os resultados das escolas (INEP, 2013), pois parte da aprendizagem, em países com desigualdades sociais, está relacionada ao padrão de vida das pessoas. Como resultado, será possível identificar as escolas que enfrentam elevados desafios e obtêm bons resultados no desempenho dos alunos. Além dessas questões socioeconômicas, o MEC realizou

e implementou um estudo-piloto, envolvendo outras disciplinas nas avaliações em larga escala, incluindo a disciplina de Ciências. Isso traz esperança de que possa ser alterada, em um futuro próximo, a percepção dos estudantes e da comunidade escolar sobre a importância do ensino de Ciências.

Vale citar que essa situação de foco exclusivo nas disciplinas de Português e Matemática não é um fenômeno nacional. Em Ontário, no Canadá, tal ênfase sobre a leitura e cálculo tem afetado negativamente a qualidade do ensino de Ciências. Iniciativas orientadas para esses conteúdos e políticas de responsabilização dos professores foram destinadas para melhorar as habilidades dos alunos em leitura e cálculo, focando os testes municipais e estaduais (FAZIO; KARROW, 2014). Também, nos Estados Unidos, essa exclusividade dos exames em Matemática básica e leitura tem estreitado e restringido o currículo às disciplinas utilizadas nas avaliações de larga escala, afetando a atenção com as outras disciplinas importantes, como é o caso da disciplina de Ciências (BAKER et al., 2010).

O que pode se depreender dos dados encontrados, a partir desse grupo de alunos brasileiros, é o fato negativo de considerarem a disciplina de Ciências como secundária e menos importante, o que poderá acarretar efeitos diretos na compreensão do jovem sobre o mundo e suas transformações, dificultando também o desenvolvimento do raciocínio científico e a interpretação de fenômenos da natureza. Além disso, pode trazer consequências para o ensino de Ciências, que pode passar a ser encarado como algo desnecessário pelo estudante.

Nesse cenário de formação, o ensino de Ciência já apresenta um quadro difícil no Brasil, como observado por Tolentino Neto (2008), que mostrou o baixo interesse dos alunos de 15 anos em exercer a atividade de cientista. No entanto, esse contexto poderá se agravar ainda mais nos próximos anos, considerando a prevalência das disciplinas de Português e Matemática, decorrentes do IDEB, que tem influenciado o imaginário dos jovens brasileiros.

Considerações finais

Este estudo confirma a premissa de que a criação do IDEB, como política educacional pública, apesar de auxiliar os gestores no monitoramento da qualidade do ensino, de lutar contra o fracasso escolar, de ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em prol da educação e de permitir o acompanhamento das metas de ensino, trouxe como consequência, não intencional, a priorização das disciplinas de Português e Matemática, induzindo ou reforçando nos jovens o imaginário de que são mais importantes no contexto escolar do que a de Ciências ou de qualquer outra área.

De fato, os resultados desta pesquisa mostram que os alunos de escolas de Ensino Municipal e Fundamental I, de cinco cidades do Grande ABC Paulista, valorizam muito mais as disciplinas de Português e Matemática do que a de Ciências e de outras áreas, porque, entre outras coisas, eram influenciados por atitudes e ações de seus professores, pelas realizações e projetos da escola e por iniciativas da rede de ensino, decorrentes da busca por um IDEB (ou IDESP) elevado. Uma situação que vem trazendo consequências para o ensino de Ciências, que vem sendo, nesse contexto, considerada uma disciplina secundária.

Essa situação, gerada por políticas de avaliação com foco exclusivo em Português e Matemática e de responsabilização, tem, também, ampliado a distribuição desigual dos recursos dentro das Secretarias de Educação e, o mais preocupante, dentro das próprias escolas, incluindo a questão da criação de programas, projetos educativos e pedagógicos, iniciativas e ações, que estão muito mais centralizadas nas disciplinas de Português e Matemática.

Por fim, sinaliza-se que seria importante verificar se esses resultados aparecem em outras realidades. Outros estudos similares podem ser realizados a fim de compreender se o efeito não intencional é local, ou seja, de uma região, ou se tal situação está disseminada em todo território nacional.

Referências

ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação. Por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BAKER, E. L. et al. **Problems with the use of student test scores to evaluate teachers**. Aug. 27, 2010. Disponível em: <http://epi.3cdn.net/b9667271ee6c154195_t9m6ijj8k.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL, **Decreto nº 6.094**, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 7 fev. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394)**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivill_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, 1988**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF,1997.10 v.

CASTRO, C. M.et al. **Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad**. ECIEL. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2rd. ed. London: Sage Publications, 1998.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

FAZIO, X.; KARROW, D. **Science takes a back seat: an unintended consequence of prioritizing literacy and numeracy achievement**,2014. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/science-takes-back-seat>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização. Conseguiremos escapar ao tecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Simpósio “PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional”, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, fev. 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GARCIA, P. S. **Características, similaridades e diferenças entre escolas de diferentes realidades com bom desempenho acadêmico**. Relatório de pós-doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

GARCIA, P. S.; ROMERO, M. C.; BASSI, M. S. A Infraestrutura das escolas de ensino Fundamental da região do Grande ABC Paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, p. 614-631, 2014.

GRACINDO, R. V. **O gestor escolar e as demandas Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2013. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=354880&search=sao-paulo|sao-caetano-do-sul|infograficos:evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP (2013). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

MADAUS, George; RUSSELL, Michael; HIGGINS, Jennifer. **The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society**. Charlotte: Information Age, 2009.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). **School effectiveness research: its message for school improvement**. Londres: HMSO, 1991.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório anual: dados técnicos**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2015.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-100.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica. Seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013.

RUTTER, M. **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SANTOS, Lucíola L. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

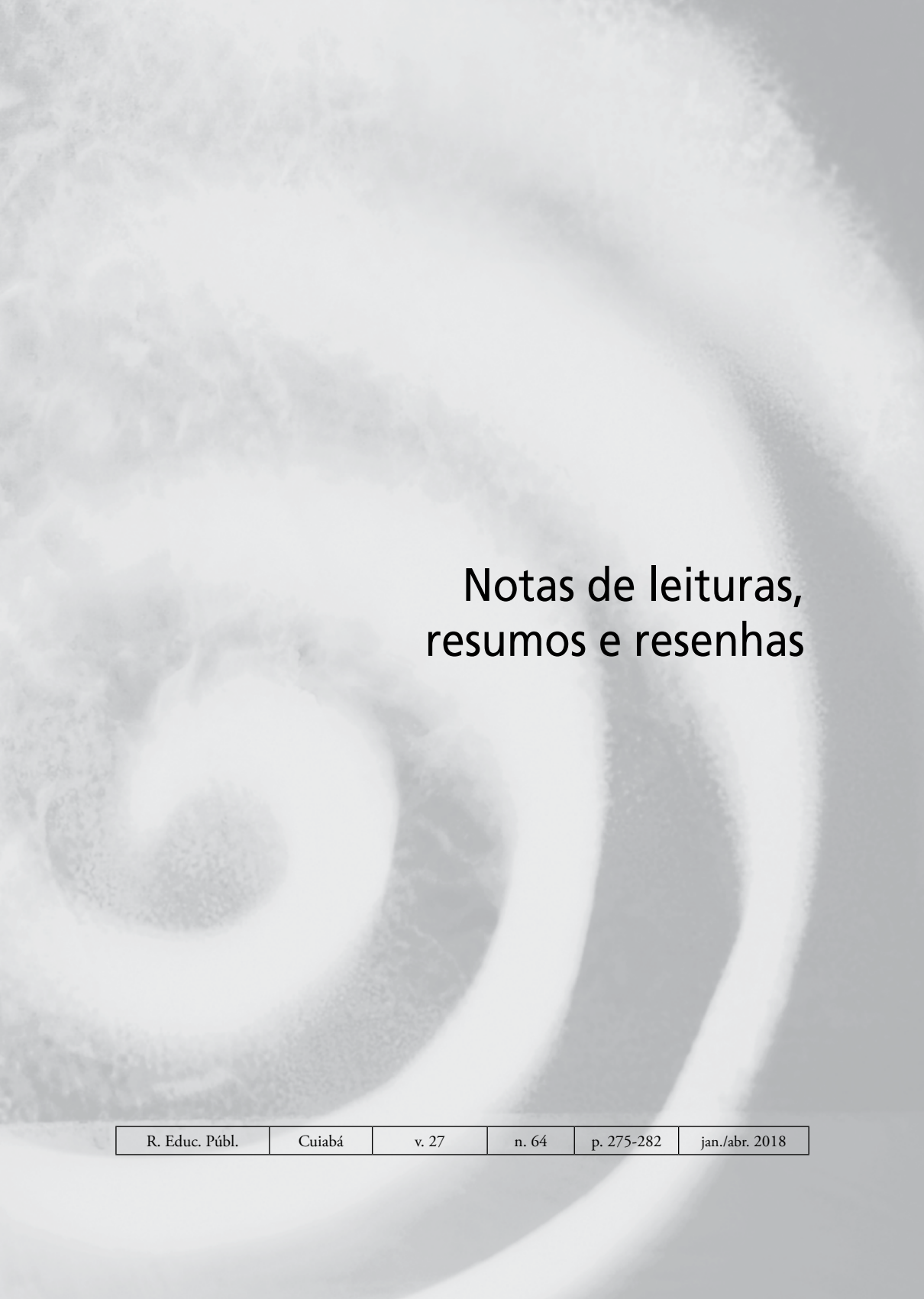
SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 53-72, 1980.

TOLENTINO NETO, L. C. B. **Os interesses e posturas de jovens alunos frente às Ciências:** resultados do Projeto ROSE aplicado no Brasil. 2008. 172p. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

YIN, R. K. **Applications of case study research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1993.

Recebimento em: 10/11/2015.

Aceite em: 24/08/2016.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 275-282

jan./abr. 2018

Nas entrelinhas do Cambridge Handbook of Social Representations: aplicações de um domínio teórico para a educação

Between the lines at The Cambridge Handbook of Social Representations: usages of a theoretical domain for education

SAMMUT, Gordon et al. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 481 p.

Adelina de Oliveira NOVAES¹

O lançamento do *The Cambridge Handbook of Social Representations* motivou a elaboração de três perguntas direcionadas a uma das autoras que contribuíram para a obra, com vistas a debater o potencial da Teoria das Representações Sociais (TRS) para a Educação. O livro, que foi organizado em quatro seções, de modo a abarcar as fundações da teoria, os desenvolvimentos conceituais, as novas orientações e as aplicações no campo da história, da ciência política, da sustentabilidade, dos estudos religiosos e da saúde, constitui uma importante contribuição, sobretudo porque, como salientam os editores, a despeito de os aspectos nucleares da TRS terem sido debatidos ao longo de mais de meio século, muitos se mantêm incompreendidos.

No contexto brasileiro, as pesquisas educacionais que recorrem ao instrumental teórico ofertado pela TRS são numerosas². No entanto, dada a tradição anglo-saxônica nesse âmbito teórico, o referido *Handbook* não contemplou precisamente a aplicação desse domínio da Psicologia Social para os estudos em Educação,

-
- 1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Vice-coordenadora do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNICID. Rua Quitanduba, 363, São Paulo. (11) 3723-3003.
 - 2 A exemplo das produções decorrentes dos projetos abrigados pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 64	p. 277-282	jan./abr. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

o que motivou a entrevista realizada com Caroline Howarth³, psicóloga social e professora do Department of Psychological and Behavioural Science - The London School of Economics and Political Science, que, além de participar da obra⁴, vêm desenvolvendo pesquisas em escolas inglesas.

Adelina Novaes: A sua pesquisa em escolas reitera o potencial da TRS de cruzar fronteiras disciplinares e contribuir para o campo educacional. Como você vê as possibilidades de a Psicologia Social contribuir para uma abordagem transdisciplinar em educação?

Caroline Howarth: Se você olha para as preocupações de professores e educadores, o que frequentemente se torna aparente é a necessidade de relacionar disciplinas, uma vez que não é possível a uma única disciplina proporcionar todas as respostas. No entanto, você verá também que há, muitas vezes, aspectos psicológicos envolvidos, porque, na educação, a relação professor-aluno e o diálogo com o conhecimento que ocorre em uma sala de aula, bem como o conhecimento que circula na sociedade são importantes. Questões acerca do pertencimento (quantos estudantes sentem-se realmente pertencentes a uma classe e a uma comunidade escolar ou a comunidade na qual ela está localizada) e questões sobre identidade são peças-chave em educação. Há ainda questões sobre como as relações intergrupos são administradas, no que se refere ao fato de que nós viemos de diferentes lugares e diferentes culturas. Nós temos meninas e meninos estudando juntos, nós temos pessoas de diferentes religiões. Há sempre diferentes grupos em uma sala de aula e isso tem que ser gerido de maneira bastante sensível e construtiva com vistas a evitar dinâmicas destrutivas, como estereótipos em relação às meninas, às pessoas de diferentes religiões, ou em relação às pessoas de certa comunidade, ou com deficiência. Portanto, relações intergrupo, representações de diferentes grupos, identificação, pertença, diálogo e relacionamento, todos esses elementos são centrais na educação e na interação que ocorre no contexto escolar. Eles também são centrais para a Psicologia Social e estudados pela Sociologia e pelo campo das políticas públicas. Todas as ciências sociais têm algo de bastante importante a nos dizer. O campo da educação tem estudado todas essas temáticas. Há também, frequentemente, um chamado para

3 Entrevista realizada em julho de 2015, em Londres, Reino Unido. Agradeço a Marli Palomares Tombara e Marli Herrera, pela gravação e à Margarete May Berkenbrock Rosito pela revisão da versão transcrita em inglês que serviu de base para a tradução.

4 Caroline Howarth escreveu em parceria com Flora Cornish e Alex Gillespie o capítulo *Making community: diversity, movement and interdependence* (p. 179-190).

olhar os processos psicológicos envolvidos. Portanto, eu penso que, para entender muitas das diferentes problemáticas nas escolas e na educação, nós temos que ter uma abordagem interdisciplinar. Eu penso que a TRS, como uma teoria bastante particular da Psicologia, é deveras útil aqui. Algumas pessoas podem afirmar bastante explicitamente que a TRS é uma teoria que conecta a Sociologia à Psicologia porque ela tem um forte foco em história, cultura, em sociedade como um todo. Ela se interessa menos em como os indivíduos pensam, ou como os indivíduos desenvolvem certas atitudes, e está mais interessada nas conexões entre as formas de pensar dos indivíduos. Moscovici, o fundador e desenvolvedor da TRS, a descreveu como uma antropologia de mais de uma cultura. E há muitas maneiras pelas quais nós podemos ver a TRS se conectando à antropologia, bem como às outras ciências humanas. Para mim, provavelmente porque o meu trabalho tem focado bastante nas escolas, o campo educacional tem sido um importante terreno para pensar sobre como desenvolver e como utilizar a TRS.

Adelina Novaes: Ao considerarmos que os professores educam as novas gerações, e tendo em conta os processos de identidade-alteridade entre professores e estudantes, quais seriam as relações entre baixa autoestima de professores e a manutenção de ciclos de discriminação?

Caroline Howarth: Nos meus primeiros estudos, na minha pesquisa doutoral, eu estava muito atenta às maneiras pelas quais algumas representações de grupos minoritários de estudantes (a exemplo dos estudantes negros britânicos) se transformavam em ciclos autorrealizadores, nos quais os professores tinham uma expectativa negativa dos estudantes, que eles não teriam sucesso, não teriam bom desempenho, e que seriam muito desordeiros em sala de aula. Existe uma enorme quantidade de pesquisas em educação, em uma diversidade de contextos, que indicam isso, que mostram ciclos de racismo e poder sobre estereótipos raciais, tornando-se algo como uma profecia autorrealizadora. Teorias feministas, como a de *bell hooks*, cujo trabalho em representações é muito diferente dos da TRS, mas onde há ecos, mantêm alguns pontos de conexão que eu penso que são muito reveladores, muito importantes, em termos de desenvolvimento de uma compreensão mais crítica do papel do poder nos processos de representação. É muito evidente que essas representações podem se tornar cíclicas ou autorrealizadoras. O que você está me perguntando é algo ligeiramente diferente, algo muito importante, sobre a identidade dos próprios professores, sobre a autoestima dos professores, da confiança dos docentes e como isso pode desenvolver um significativo papel em ciclos de insucesso. Isso merece uma análise cuidadosa. Em alguns estudos, especialmente em Sociologia da Educação no Reino Unido, houve uma tendência em se pensar sobre as vias pelas quais alguns professores podem desempenhar estereótipos negativos, segundo uma ideia de que alguns professores eram racistas e outros não. Para

mim, isso é bastante preocupante porque individualiza o problema, e esse é um problema societal. O problema refere-se às representações de grupos minoritários, representações sobre o estudante negro, mas refere-se também às representações de professores e sobre as formas pelas quais a profissão docente é construída e entendida. Para voltar para a questão que você formulou sobre agência⁵, eu acredito que nós poderíamos pensar muito mais sobre oportunidades para os professores se tornarem eles mesmos agentes nesse processo e pensar sobre as formas nas quais as ansiedades acerca de seus próprios desempenhos, suas próprias expectativas sobre diferentes grupos de alunos, podem se tornar parte do problema. Mas isso tem que ser feito com verdadeira delicadeza, porque esse bastante individualizado tipo de assumpção é encontrado em alguns contextos europeus. Significa dizer que o problema é de alguns professores, e não de todos os professores. Eu penso que isso não ajuda, que apenas pode deixar os professores mais ansiosos. Melhor seria se nós encontrássemos maneiras de pensar sobre os processos institucionais para empoderar os professores e permitir que eles encontrem o espaço e os recursos para criar um diálogo e um relacionamento mais positivo com os seus alunos, e pensar sobre as formas pelas quais os professores precisam ser apoiados para fazer isso.

Adelina Novaes: Você tem dedicado atenção às formas de promoção de mudança social. Como você analisa tal possibilidade?

Caroline Howarth: Nós costumeiramente dizemos contexto⁶, mas nem sempre definimos bem o significado desse termo. Perguntamos o que temos que olhar para o contexto local, nas interações particulares entre professores e alunos, e para o contexto da comunidade: o que está acontecendo em uma parte particular de Londres, ou em uma cidade particular do norte da Inglaterra, etc. Então, nós temos que olhar para o contexto histórico político e social mais amplo para entender a significância e a relevância de diferentes ideias e sistemas de discursos sobre pertença – quem pertence, quem não pertence, quem é britânico, quem não é, tudo isso está associado a um contexto mais amplo. Uma das coisas que argumentamos é que, de um lado nós não podemos ser tão ingênuos ou tão otimistas para pensar que as escolas têm a habilidade, os recursos, ou a exclusiva responsabilidade de mudar elementos estruturais em um nível amplo. Isso seria realmente impossível, mas, ao mesmo tempo, nós estivemos imensamente

5 *Agency*, no original.

6 A entrevistada faz referência ao debate constante em: Howarth, Caroline; Andreouli, Eleni. 'Changing the context': tackling discrimination at school and in society. *International Journal of Educational Development*, 41, 2015. p. 184-191. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000510>>. Acesso em: 1 set. 2016.

encorajadas por algumas práticas em algumas escolas que muito ambiciosamente e muito corajosamente buscaram encontrar maneiras de criar uma comunidade de alunos jovens e pensantes capazes de se engajar com esses vastos discursos históricos e políticos de uma maneira que verdadeiramente vem mudar o contexto de vida deles, as interações que eles têm com os professores, com os seus pais, com os seus pares de classe, para mudar os seus contextos locais. Isso pode vir a mudar o contexto comunitário mais amplo, em termos de melhorar as relações intergrupo dentro de uma comunidade local particular e pode, em algum sentido, alimentar esses discursos mais amplos. Eu acredito que algumas escolas têm os recursos, o *insight*, a energia, têm suas próprias experiências para fazer isso, para ver a si próprias como agentes na construção da cidadania, da comunidade, da sociedade, da nação e também para ver que todos os estudantes individualmente podem ser agentes. Algumas das coisas que as escolas têm feito muito concretamente consistem em possibilidades tremendamente empolgantes, mas, como eu já havia dito, nós não podemos ser otimistas ou ingênuos o bastante para acreditar que se trata de algo fácil de se atingir.

Apesar de o referido Handbook não abordar diretamente as articulações entre a TRS e a Educação, fica patente na entrevista realizada que os constructos oferecidos pela teoria encerram importante potencial para o campo educacional. Tendo em vista o caráter essencialmente propositivo da Educação, os assuntos os quais o livro se dedicou, seja em âmbito teórico-metodológico, quando do debate das matrizes epistemológicas que orientaram a TRS, seja nos desenvolvimentos conceituais (a exemplo das discussões realizadas acerca de atitudes, comunicação, imagem, memória coletiva, polifasia cognitiva, comunidade, identidade), dão mostras da possibilidade de operacionalização metodológica para a promoção, em contextos escolares e não escolares, de transformações eticamente comprometidas.

Referências

HOWARTH, Caroline; ANDREOULI, Eleni. 'Changing the context': tackling discrimination at school and in society. **International Journal of Educational Development**, USA, n. 41, 2015. p. 184-191. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000510>>. Acesso em: 1 set. 2016.

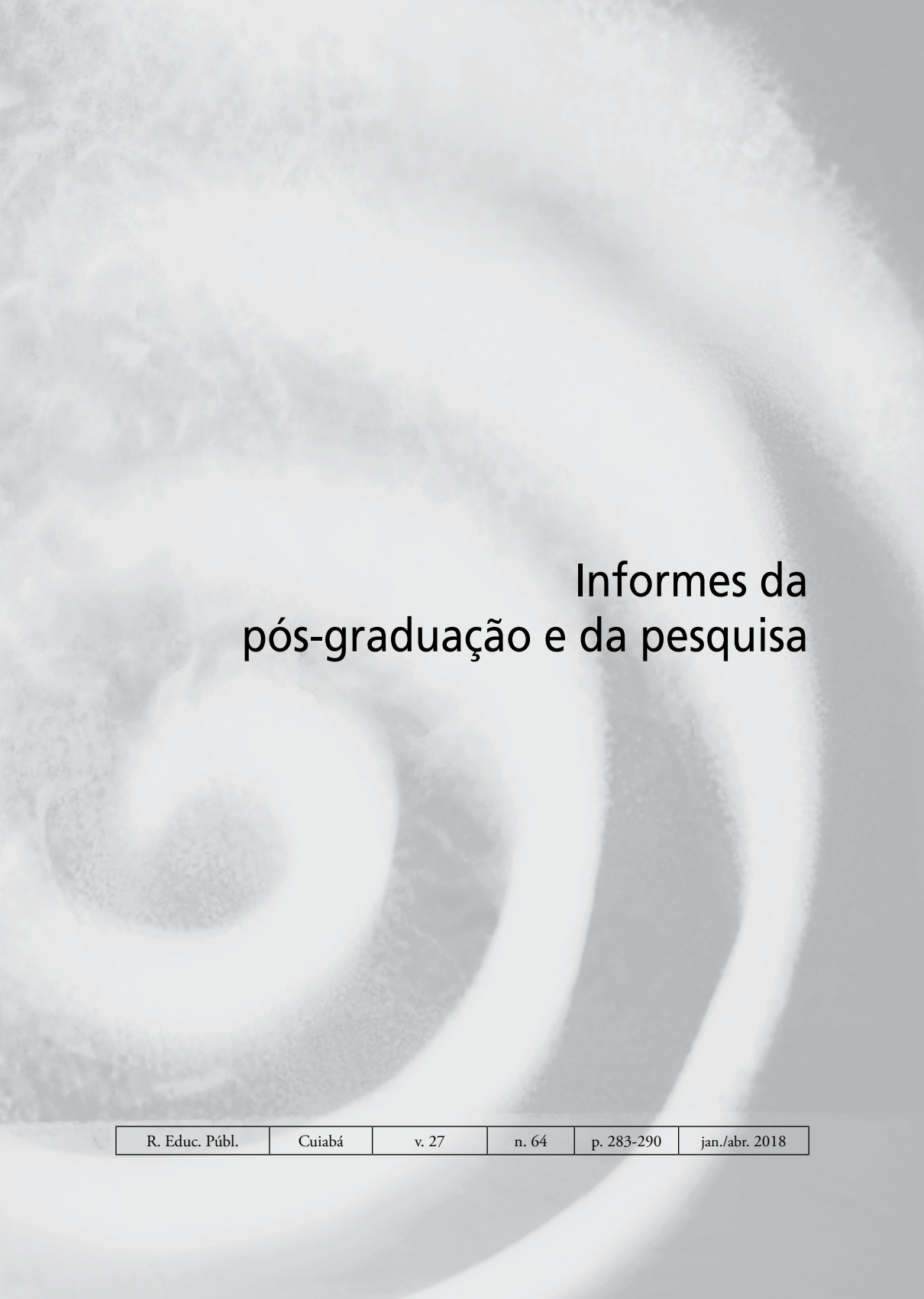
HOWARTH, Caroline; CORNISH, Flora; GILLESPIE, Alex. Making community: diversity, movement and interdependence. In: SAMMUT, Gordon

et al. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 179-190.

SAMMUT, Gordon et al. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 481 p.

Recebido em: 01/09/2016.

Aceite em: 05/05/2017.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 64

p. 283-290

jan./abr. 2018

A avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação na quadrienal 2013-2016

The evaluation of Education Graduate Programs in quadrienal 2013-2016

Rute Cristina Domingos da PALMA¹
Regina Aparecida da SILVA²

Desde o ano de 1976, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realiza uma avaliação de todos os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do país. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na escala de 1 a 7. As notas iguais e/ou superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado.

No final do mês de setembro de 2017, a Capes divulgou a última avaliação dos programas de Pós-Graduação no Brasil³. Na quadrienal 2013-2016 a área da Educação avaliou 54 Programas de Mestrado, 74 Programas de Mestrado e Doutorado e 42 Programas de Mestrado Profissional, totalizando 170 Programas. Na avaliação da trienal 2010-2012, 121 Programas da área da Educação foram avaliados, portanto, a área apresenta um crescimento de 40,5%. Mesmo vivendo momentos políticos tão controversos em nosso país, a avaliação quadrienal nos aponta a ampliação dos Programas em Educação, e consequente, a ampliação de oportunidades para a população em geral realizarem seus cursos de mestrado e doutorado.

No resultado divulgado pela CAPES, 51 Programas foram avaliados com a nota 3; ao passo que 77 Programas com a nota 4; e 34 com a nota 5; outros 6 Programas com a nota 6; e 2 Programas com a nota 7.

-
- 1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. End.: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8431. Email: <ruteppgeufmt@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: 78060-900. Tel. 65 3615-8452. Email: <regina.ufmt@gmail.com>.
 - 3 Dados do relatório de Avaliação Quadrienal 2013-2016. Divulgado pela Capes em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>>.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso alcançou a nota 5. Essa nota tem um significado muito importante para o corpo docente do Programa, discentes, técnicos administrativos e a coordenação. É o resultado de um compromisso assumido por todos. Os docentes se empenharam em não só ampliar a produção científica, mas em qualificá-la divulgando as pesquisas em periódicos melhor qualificados. O PPGE também ampliou sua participação nas redes de pesquisas nacionais e internacionais promovendo ações em conjunto, como seminários, encontros, missões de estudo o que se traduziu em produções coletivas nacionais e internacionais, que foram importantes para a nossa avaliação.

No que se refere à inserção e impacto social, o PPGE tem ampliado seu compromisso com a formação de profissionais e pesquisadores que possam pensar, elaborar e desenvolver ações em prol da educação pública de qualidade. As pesquisas realizadas no âmbito do PPGE apresentam forte inserção social e oferecem, a cada ano, reconhecida produção científica que auxiliam na formulação de políticas públicas. Os docentes e discentes do Programa estão envolvidos em ações diversas que envolvem formações continuadas para docentes da Educação Básica, assessoria nas Secretarias de Educação, elaboração de material didático e paradidático, desenvolvimento de projetos de extensão, divulgação científica, dentre outros.

É também compromisso social do PPGE implantar e ampliar as ações afirmativas na pós-graduação, portanto, desde o processo seletivo 2017, o Programa visa assegurar reserva para ações afirmativas para negros(as), quilombolas e indígenas.

Além disso, muitos professores participam de sociedades científicas, em organismos internacionais, com convênios e parcerias com instituições brasileiras, europeias e latino-americanas.

O principal desafio que o conceito 5 apresenta ao PPGE é ampliar as ações de internacionalização que só serão possíveis na medida em que os recursos destinados ao Programa também se ampliem; temos a expectativa que editais específicos para ações de internacionalização sejam publicados nos próximos anos, oferecendo espaços fecundos e aportes financeiros para ampliarmos nossas parcerias e inserções internacionais.

Os desafios postos a todos os Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil foram amplamente discutidos na 38ª Reunião da Associação Nacional dos Pesquisadores da Educação (ANPEd), realizada de 1 a 5 de outubro, em São Luís - Maranhão, que teve como tema *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. A internacionalização, a avaliação da pós-graduação, o financiamento, o corte de recursos e a importância da pesquisa em Educação em nosso país, foram alguns dos temas presentes nos diferentes espaços e fóruns de discussão.

O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação-(FORPRED) também se reuniu na ANPEd, para analisar os dados da avaliação quadrienal, a mudança da coordenação da área na CAPES que ocorrerá em 2018 e apresentar estudos preliminares sobre a internacionalização, a inserção social e produção intelectual, na intenção de subsidiar a discussão sobre os parâmetros a serem utilizados na próxima avaliação quadrienal (2017-2020).

As discussões tecidas no FORPRED e na ANPEd, sinalizam que muitos serão os desafios para os próximos anos, no que diz respeito à garantia de direitos e as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e da tecnologia no Brasil.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2017/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
“Comunidade Quilombola Tanque do Padre: Memórias, Narrativas e Vivências”	Benedita Rosa da Costa	Profa. Dra. Cândida Soares da Costa; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Cleomar Eduardo Moreira de Araújo; Profa. Dra. Rosinete Maria dos Reis;	17/07/2017
“Entre memórias e narrativas dos festeiros e das festas de Santo do Território Quilombola Vão Grande”	Maria Helena Tavares Dias	Profa. Dra. Cândida Soares da Costa; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Carlos Eduardo Moreira de Araújo; Profa. Dra. Rosinete Maria dos Reis;	18/07/2017
“Graffiti: arte de rua e espaço escolar”	Alana Cristina Teixeira Chico	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho; Profa. Dra. Eliete Borges Lopes;	29/09/2017
“Dimensão pedagógica das produções fílmicas do cinema negro para o interculturalismo brasileiro”	Lindalva Sousa da Costa	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade;	11/10/2017
“Os desafios da aprendizagem matemática no ensino médio: um reflexo da aprendizagem matemática do ensino fundamental”	Sandro Luiz Leseux	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Prof. Dr. Pedro Franco de Sá; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	22/11/2017

Título	Autor	Banca	Data
“O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na UFMT: em foco os cursos de ciências biológicas”	Ricardo Gonzaga Sales	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello; Profa. Dra. Elane Chaveiro Soares; Prof. Dr. Adriano Breunig; Prof. Dr. Germano Guarim Neto	04/12/2017
“Fronteiras Mercosulinas: educação e protagonismo indígenas na legislação dos países do Mercosul”	Vilson Pedro Nery	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Profa. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira.	12/12/2017
“Narrativas de Imigrantes Haitianos em Cuiabá: formação escolar e profissional como perspectivas de inserção social”	Paulo Paixão Alves Freire	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza; Profa. Dra. Ana Paula Moraro.	14/12/2017
“Empreendedores Negros em Cuiabá/ MT”	Caryna Paes Barreto	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Prof. Dr. Eber Luis Capistrano Martins; Profa. Dra. Ivana Aparecida Ferrer Silva; Profa. Dra. Vanda Lúcia Sá Gonçalves; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.	15/12/2017
“Trajetórias de moças cuiabanas no secretariado da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1972-1975)”	Rillyenne Kathy de Souza	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira; Profa. Dra. Nádia Cuiabano Kunze; Profa. Dra. Rute Cristina da Palma.	15/12/2017
“Escola Apyãwa: Em busca de uma educação escolar realmente indígena”	André Wanpura de Paula	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Prof. Dr. Adailton Alves da Silva; Prof. Dr. Darci Secchi.	19/12/2017

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, dez. 2017.

Quadro – 2- Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
“Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT”	Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin; Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura; Profa. Dra. Rosana Glat; Profa. Dra. Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso; Prof. Dr. Fábio Mariani;	20/07/2017
“Os espelhos das exclusões radicais: o mundo prisional feminino brasileiro visto do outro lado da linha abissal”	Claudia Cristina Ferreira Carvalho	Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos; Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire; Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga; Profa. Dra. Maria Teresa Henriques da Cunha Martins; Profa. Dra. Cândida Soares da Costa. Prof. Dr. Edson Benedito Rondon Filho;	
“Narrativas de professores de língua portuguesa e língua espanhola em processo inicial do tornar-se docente em contextos institucionais”	Edson Gomes Evangelista	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Prof. Dr. Andrés Klaus Runge Peña; Prof. Dr. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso; Prof. Dr. Fábio Mariani; Prof. Dr. Ricardo Antonio Castaño Gaviria; Prof. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo;	21/11/2017
“O desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual no contexto da escola regular”	Glauca Eunice Gonçalves da Silva	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho; Profa. Dra. Ozerina Víctor de Oliveira; Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Prof. Dr. Daniel de Mendonça; Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin; Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.	12/12/2017

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, dez. 2017.

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.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900 Cuiabá-
MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466
E-mail: <rep@ufmt.br>
Endereço eletrônico:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>

Cultura Escolar e Formação de Professores

Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento

Solange Martins Oliveira MAGALHÃES • Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de SOUZA

A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação

Lourdes Aparecida Machado BRAGA • Giovani Ferreira BEZERRA • Josiane Peres GONÇALVES

Educação e Psicologia

Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida

Adriano MORO • Alessandra de MORAIS • Telma Pileggi VINHA • Luciene Regina Paulino TOGNETTA

A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social

Daniela ANJOS • Debora DAINEZ

Educação, Poder e Cidadania

Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem Fronteiras: amalgamas e contradições

Maria das Graças Martins da SILVA • Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim MARTINS

Moradores de ocupações ilegais urbanas no ensino superior em Recife

Otacílio Antunes SANTANA

Educação Ambiental

Representações Sociais do uso popular de plantas medicinais: experiência em uma comunidade rural

Nelma BALDIN • Patrícia Mary Real ACOSTA

História da Educação

Ensino primário e municipalidade: um estudo dos Relatórios Intendenciasiais das primeiras décadas do século XX

Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA • Giana Lange do AMARAL

O manifesto dos professores públicos primários da Corte Imperial e a emergência do associativismo docente

Daniel Cavalcanti de Albuquerque LEMOS

Educação em Ciências e Matemática

Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada

Osinéia Albina BRUNELLI • Marta Maria Pontin DARSIE

Políticas educacionais e o ensino de Ciências no Brasil: o caso do IDEB

Paulo Sergio GARCIA • Leandro PREARO • Maria Carmo ROMEIRO • Marcus BASSI

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa