



Revista de Educação Pública

Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino 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 – Universidade Estadual do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

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

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

(editora chefe)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

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

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

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso, 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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

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

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,

Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina



Ministério da Educação
Ministry of Education

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

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.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

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 49.

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

Homepage: <<http://ie.ufmt.br/revista/>>

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed^{UFMT}
2013

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 1-216	jan./abr. 2013
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

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

Missão da Revista de Educação Pública

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

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



EdUFMT

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

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

FAPEMAT

CONSELHO DE FUNDAMENTOS DE FAPES/MS/MT

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Ester Escobar de Moraes

Capa e diagramação: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

<http://accessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃOOPÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

IRESEI – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE <http://www.latindex.unam.mx/buscar/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducacaoPublica>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 22, n. 48 (jan./abr. 2013) Cuiabá, EdUFMT, 2013, 216 p.

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

ISSN 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: <http://ie.ufmt.br/revista/>

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

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

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa

Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$20,00

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

Projeto Gráfico original:

Carrion & 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 das Editoras	9
Cultura Escolar e Formação de Professores	11
Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire	13
Rosane NIENCHOTER Gisela Eggert STEINDEL	
Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória	29
Maria Teresa Vianna VAN ACKER Marineide de Oliveira GOMES	
Educação e Psicologia	43
Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos	45
Cíntia Aparecida Garcia RODRIGUES Tarso Bonilha MAZZOTTI	
Educação, Poder e Cidadania	61
Universidad, desigualdad y justicia social	63
Ingrid SVERDLICK	
O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências	81
Rose Cléia Ramos da SILVA	
Educação Ambiental	101
Uso dos termos <i>consciência</i>, <i>conscientização</i> e <i>tomada de consciência</i> nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental	103
Edvanderson Ramalho dos SANTOS Adriano Charles FERREIRA Bernadete Machado SERPE Ademir José ROSSO	

História da Educação.....	125
Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar de Freitas Costa (Uberlândia, 1971-1980)	127
Luciana AraujoValle de RESENDE	
Wenceslau GONÇALVES NETO	
Educação em Ciências e Matemática.....	147
Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas...	149
Ana Luiza de QUADROS	
Ângelo de FÁTIMA	
Dayse Carvalho da Silva MARTINS	
Fernando César SILVA	
Gilson de FREITAS-SILVA	
Helga Gabriela ALEME	
Sheila Rodrigues OLIVEIRA	
Frank Pereira de ANDRADE	
Juliana Cristina TRISTÃO	
Leandro José dos SANTOS	
A formação do pedagogo no estado do Mato Grosso: um olhar para o ensino da matemática	165
Simone Marques LIMA	
Ademar de Lima CARVALHO	
Notas de leituras, resumos e resenhas	185
Arte do estilo. Notas de leitura do <i>Ecce homo</i> de Friedrich Nietzsche.....	187
Silas Borges MONTEIRO	
Polyana Cíndia OLINI	
Emília Carvalho Leitão BIATO	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	193
Perspectivas do PPGE para o novo triênio	195
Tânia Maria de LIMA	
Relação das defesas de Mestrado realizadas no PPGE em 2012/2	199
Relação das defesas de Doutorado realizadas no PPGE em 2012/2	201
Normas para publicação de originais	203
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	215

Contents

Editor's letter	9
School Culture and Teacher Educacion	11
Social-educational trajectories in the Education for youth and adults program: an interpretation under the perspective of Bernard Lahire	13
Rosane NIENCHOTER Gisela Eggert STEINDEL	
Projctct biographical workshop in the teacher's formation: emancipatory point of view	29
Maria Teresa Vianna VAN ACKER Marineide de Oliveira GOMES	
Education and Psychology.....	43
Social representation of gender in school failure of boys	45
Cíntia Aparecida Garcia RODRIGUES Tarso Bonilha MAZZOTTI	
Education, Power and Citizenship	61
University and social justice	63
Ingrid SVERDLICK	
The Board of monitoring and social control of FUNDEB from Campo Verde: conflits and confluences	81
Rose Cléia Ramos da SILVA	
Environmental Education	101
The use of terms <i>consciousness, consciousness raising and grasp of consciousness</i> in studies on environmental education carried out in Paraná	103
Edvanderson Ramalho dos SANTOS Adriano Charles FERREIRA Bernadete Machado SERPE Ademir José ROSSO	

History of Education.....	125
Polyvalent high schools in Minas Gerais: the experience of Guiomar de Freitas Costa state school (Uberlândia, 1971-1980).....	127
Luciana Araujo Valle de RESENDE	
Wenceslau GONÇALVES NETO	
Education in Science and Mathematic	147
Collaborative and competitive environment: the case of the scientific olympics	149
Ana Luiza de QUADROS	
Ângelo de FÁTIMA	
Dayse Carvalho da Silva MARTINS	
Fernando César SILVA	
Gilson de FREITAS-SILVA	
Helga Gabriela ALEME	
Sheila Rodrigues OLIVEIRA	
Frank Pereira de ANDRADE	
Juliana Cristina TRISTÃO	
Leandro José dos SANTOS	
Pedagogue formation in the state of Mato Grosso: a look at mathematics teaching	165
Simone Marques LIMA	
Ademar de Lima CARVALHO	
Reading's notes, summary and review	185
Art of style. Reading notes of <i>Ecce homo</i> by Friedrich Nietzsche....	187
Silas Borges MONTEIRO	
Polyana Cindia OLINI	
Emília Carvalho Leitão BIATO	
Post graduation information and researche development	193
Prospects the PPGE for the new triennium	195
Tânia Maria de LIMA	
Relation of Masters defenses in the PPGE performed in 2012/2 ...	199
Relation of Doctoral defenses in the PPGE performed in 2012/2	201
Submission Guidelines	209
Subscription form.....	215

Carta das Editoras

O n. 48 da Revista de Educação Pública proporciona aos leitores o acesso a resultados de pesquisa sobre: trajetórias socioescolares de estudantes de Educação de Jovens e Adultos; como um professor se torna professor; relações entre representação social de gênero e fracasso escolar; políticas inclusivas de acesso ao ensino superior considerando-se países da América Latina; a participação da sociedade civil em um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); significados de consciência, conscientização e tomada de consciência presentes em um evento do campo da Educação Ambiental; a memória recente do ensino médio profissionalizante em escola pública brasileira sob influência de valores culturais norte-americanos; a existência de um ambiente competitivo no ensino de química; e o ensino da matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia. Além das pesquisas, resenha uma obra clássica do campo da Filosofia na perspectiva de situá-la como campo da pesquisa em educação. As pesquisas evidenciadas nos artigos deste número são realizadas sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, tais como pesquisas narrativas; análise materialista-histórica de políticas educacionais, leitura sócio-interacionista da construção de conhecimento, representações sociais na educação, dimensões pessoal e coletiva na produção da memória e pedagogia crítica. Na coleta de dados para suas análises, as pesquisas constituem bons exemplos de diversos tipos de estudo e instrumentos de coleta de dados característicos da abordagem qualitativa na pesquisa educacional, tais como: questionários fechados e abertos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, entrevistas narrativas, ateliê biográfico de projeto, estudos documentais desde leis a cadernos de ocorrências nas escolas, tratamento estatístico dos dados e processamento de dados pelo *software* Alceste. Na delimitação espaço-temporal, as pesquisas evidenciadas nos artigos fazem seus recortes em realidades locais sem perder a conexão com âmbitos mais amplos. Nesse sentido, analisam realidades ligadas a municípios, a estados brasileiros e à América Latina. Sintam-se todos convidados à leitura!

As Editoras



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 11-42

jan./abr. 2013

Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire

Social-educational Trajectories in the Education for youth and adults program: an interpretation under the perspective of Bernard Lahire

Rosane NIENCHOTER¹
Gisela Eggert STEINDEL²

Resumo

Este estudo discute um perfil sociológico com base em narrativas obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada, concedida por um aluno egresso da modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) oferecida no município de Palhoça (SC). Com base na metodologia utilizada por Bernard Lahire buscou-se compreender como a EJA pode refletir nas trajetórias sociais de seus egressos (as). Como contraponto teórico utiliza-se os pressupostos de Pierre Bourdieu. Destaca-se que, a perspectiva de Lahire permite relativizar o sucesso ou o fracasso escolar entre as classes populares por contemplar em sua análise as diversas formas de socialização do sujeito.

Palavras-chave: EJA. Ensino Médio. Escolarização. Trajetórias.

Abstract

This study discusses a sociological profile based on narratives obtained through a semi-structured interview given by an ex student from the Education for youth and adults program (EJA) offered in the city of Palhoça (SC). Based on the methodology used by Bernard Lahire it was tried to understand how EJA may reflect the social trajectories of its graduates. As a theoretical counterpoint it was used Pierre Bourdieu's theory. It is noteworthy that Lahire's perspective allows relativize the success or failure in school between lower classes to contemplate in his analysis the various forms of socialization of the subject.

Keywords: Education for youth and adults program. High school. Schooling. Life trajectories.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio no Município de Palhoça – Santa Catarina.

Endereço eletrônico: nienchoter@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UEDESC). Telefone institucional: (48)3321-8528.

Endereço eletrônico: <f9giza@gmail.com>.

Este estudo tem como objetivo compreender e problematizar a contribuição da EJA nas trajetórias de escolarização de seus egressos/as, bem como, refletir sobre a presença dos mediadores sociais em suas trajetórias sócio-escolares. A Educação de Jovens e Adultos está inserida no contexto da Educação Básica, destinada a pessoas que não tenham conseguido estudar em idade considerada própria. Seu reconhecimento foi gradual, vindo a consolidar-se como um direito de fato com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9.394/96).

Reconhecidos os avanços e sua efetiva legitimação, a EJA ainda é permeada por estigmas, preconceitos, nem sempre se configurando como uma educação de qualidade, permanecendo à margem dos processos de escolarização. O contexto desta pesquisa começa em 2003, quando da publicação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Programa Brasil Alfabetizado³ estendido a Estados e Municípios. Palhoça (SC) inseria-se nesse contexto, iniciando seus trabalhos na EJA para o Ensino Fundamental e Médio.

Por meio de narrativas obtidas em uma entrevista semiestruturada, concedida por um aluno egresso do Ensino Médio participante da modalidade de EJA oferecida em uma escola pública no município de Palhoça (SC), foi construído um perfil sociológico. Neste sentido buscou-se refletir sobre como a EJA pode repercutir nas trajetórias socioescolares.

Ressalta-se a relevância, a presença ou ausência dos mediadores sociais na vida deste egresso, identificando possíveis motivos pelos quais sujeitos abandonam ou retomam seus estudos e vivem sua escolaridade. Por meio da construção deste perfil procura-se observar como cada sujeito consegue lidar com suas experiências de socialização e transformá-las em novas ações e oportunidades, assim como descobrir os parâmetros sociais utilizados para contrabalancear suas escolhas, suas trajetórias.

Do ponto de vista metodológico, o perfil em questão foi elaborado por meio das narrativas/relatos de vida de um egresso de uma turma de Ensino Médio da modalidade de EJA, do ano de 2007. Foram realizadas entrevistas gravadas com quatro mulheres e um homem, com idade entre 20 e 50 anos, dentre os quais, o perfil de José. O roteiro para entrevista foi estruturado em dois momentos: no primeiro, foram colhidas informações sobre as lembranças de escolarização na infância e a configuração familiar dos egressos/as; no segundo foi reservado às

3 Programa do Governo Federal, criado em 2003, tem como finalidade capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever (RUMBERT; VENTURA, 2007, p. 34).

trajetórias de escolarização na EJA. Em relação ao universo de socialização do egresso, as entrevistas contemplaram basicamente o campo profissional, familiar e escolar (infância e participação na EJA).

A perspectiva teórica de maior monta e que produziu o escopo deste trabalho se fundamenta nas análises de Bernard Lahire, as quais contemplam experiências de socialização dos sujeitos e suas implicações nas trajetórias de escolarização. Estas experiências podem ser entendidas como mediadores sociais que, articulados em determinados contextos permitem relativizar o discurso da falta, o sucesso ou o fracasso escolar entre as classes populares.

Na perspectiva de Lahire, a presença, a ausência e a relevância desses mediadores na vida de alunos/as egressos/as da EJA podem identificar os motivos do abandono da escola ou o retorno a ela. Na presente abordagem considera-se a possibilidade de os sujeitos não ocuparem, na sociedade, um lugar necessariamente definido por sua condição de classe. Como contraponto teórico, utilizam-se, no limite do possível, os pressupostos de Pierre Bourdieu e sua assertiva em relação à escola como um espaço capaz de contribuir para as desigualdades sociais.

Bernard Lahire, nascido em 1963, é professor de sociologia na École Normale Supérieure de Lyon. Inscreve-se na tradição sociológica de Pierre Bourdieu. Suas primeiras investigações na área da sociologia da educação datam do início dos anos 1990. A obra, *O Homem Plural* (1998), em especial, sistematiza a sua crítica ao conceito de *habitus* e apresenta o que nomina hoje de Sociologia em escala individual. Nesta perspectiva, os mesmos sujeitos são acompanhados em diferentes contextos de ação, em que são examinadas lógicas variáveis, por vezes contraditórias, das suas práticas (AMÂNDIO, 2012, p. 195).

Em sua obra *o Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (2004), o autor destaca a importância dos mediadores sociais nas configurações familiares e como estes se combinam, de forma que determinados sujeitos, mesmo inseridos em contextos marcados pelas desigualdades sociais obtenham relativo sucesso escolar em suas trajetórias. Por meio da análise de perfis sociológicos, a descrição das configurações familiares se apoia nos temas: formas familiares de cultura escrita; condições e disposições econômicas; ordem moral doméstica; formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico (LAHIRE, 2005). Com este estudo, o autor permite relativizar o lugar ocupado pela escola no cotidiano e nas práticas sociais dos indivíduos, ou seja, em seu contexto de socialização.

No seu estudo, operacionaliza conceitos bourdieusianos, tais como: o capital cultural, capital escolar, capital social e capital econômico, com os quais busca compreender por que determinados sujeitos, mesmo inseridos em contextos marcados por desigualdades sociais, obtêm relativo sucesso escolar em suas trajetórias escolares. Relativizando o conceito de *habitus*, os indivíduos não se

orientariam necessariamente conforme sua posição de classe ou de acordo com o *habitus* do seu grupo social. Desse modo, e segundo Nogueira (2004), Lahire questiona o sucesso escolar enquanto associado ao acúmulo de capital herdado; os sujeitos não herdam regras fixas, mas disposições flexíveis, um *habitus* que seria adaptado a cada nova situação de ação.

Já, em Bourdieu, o *habitus* seria o mediador entre a estrutura das posições objetivas, a objetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Nesse sentido, o sujeito é antes de tudo um representante de uma dada posição social e age de acordo com o *habitus* do seu grupo social. Seu comportamento, suas escolhas seriam definidos em função da posição social de origem. O modo como um sujeito realiza suas escolhas, suas crenças, seus valores, seriam reflexo de sua posição social (NOGUEIRA, 2004).

Não obstante, um debate importante e que ganhou peso condensando-se numa crítica à escola dentro do sistema capitalista é sobre o seu caráter reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Tal postura da escola criava uma situação de contradição indissolúvel, mostrando-se reprodutora do sistema capitalista, produzindo mais excluídos. No entanto, se a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, como seria possível promover a inclusão?

Apesar de Bourdieu ter se dedicado às reflexões sobre as desigualdades sociais produzidas no sistema escolar francês, recorre-se às suas contribuições teóricas, por compreender que sua abordagem questiona o caráter inclusivo das instituições escolares. Um dos conceitos essenciais desenvolvidos na perspectiva deste autor, problematizando a escola enquanto um possível espaço de reprodução das desigualdades sociais refere-se ao capital cultural, que na sua abordagem pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor. No estado objetivado, o capital cultural apresenta-se sob a forma de suportes materiais (quadros, livros, pinturas, instrumentos) e no estado institucionalizado sob a forma da certificação escolar, títulos ou diplomas (BOURDIEU, 2007).

Almeida (2007) lembra que a noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil desde que se reconheça que nele, a educação está, historicamente, vinculada à existência de uma forte segregação de base econômica. Em consonância, Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que os estudos de Bourdieu não contemplaram especificamente os temas relacionados à emancipação escolar nas classes populares, no entanto, ampliam o debate acerca do acesso à escolarização e a democratização do ensino no Brasil. A educação perde o papel que fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e, passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A abordagem de Bernard Lahire, mesmo operacionalizando os conceitos bourdieusianos, indica outras perspectivas. Por meio dos mediadores sociais ou das formas de socialização do sujeito, o autor considera que é possível compreender como se dá a transmissão do *habitus* coletivo ao indivíduo. Desse modo, pode-se observar por que os mesmos processos de socialização podem promover efeitos diferenciados em cada indivíduo. No dizer de Nogueira (2004), Lahire propõe pelo menos dois eixos de investigação: o primeiro refere-se aos processos de socialização, vividos pelos sujeitos ao longo do tempo em diferentes esferas da vida social (família, escola, grupo de pares), o segundo se refere às ações dos indivíduos em diferentes contextos sociais.

Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, os estudos acerca das trajetórias desenvolvidos por Lahire apoiam-se em um conjunto de situações e explicações possíveis e distintas daquelas. Além das variáveis clássicas da sociologia (renda, ocupação e escolaridade dos pais), o interesse volta-se a outros elementos constitutivos dessas trajetórias (as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização) (ZAGO, 2006). Neste sentido, o sucesso ou o fracasso escolar pode ser analisado considerando as interações, as mediações entre os pares, ou seja, neste caso, faz-se necessário observar na configuração social familiar como se dá a circulação dos saberes no âmbito destas relações.

Nesta perspectiva, esta pesquisa é inovadora por pensar e problematizar a educação no contexto da EJA em Palhoça (SC), um dos municípios da grande Florianópolis com o maior número de alunos/as matriculados nesta modalidade de ensino e onde, cada vez mais cedo, se observa a presença de jovens num processo de migração da rede regular de ensino para esta modalidade⁴. Além disso, apresenta elementos para a reflexão do Ensino Médio promovido na EJA.

“O Social Individualizado” – A Abordagem Teórica de Bernard Lahire

Observa-se que o acesso de muitos sujeitos das classes populares à escola tem se realizado em um cenário cheio de percalços e suas trajetórias escolares são notoriamente marcadas por interrupções nos estudos, normalmente para cumprirem suas demandas econômicas. Esta questão, somada a outras intrínsecas aos processos educativos, tem levado então à exclusão de muitos jovens e adultos da escola regular.

4 Informações concedidas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de São José: em 2011, o número de alunos/as inscritos para o Ensino Médio em Palhoça (SC) era de aproximadamente 659 alunos.

Desse modo, com base na metodologia utilizada por Bernard Lahire, buscou-se compreender como a EJA repercutiu nas trajetórias sociais de seus egressos/as.

Para Lahire (2004), o trabalho com os perfis permite considerar alguns elementos nas trajetórias escolares nem sempre observáveis sem um minucioso trabalho de pesquisa, exige atenção às configurações de socialização dos sujeitos de forma investigativa e relacional. Discorrer sobre as trajetórias sociais de egressos/as por meio de perfis sociológicos, problematiza a importância dos mediadores sociais em suas vidas, permitindo dar visibilidade a esses sujeitos por meio de suas experiências compartilhadas, suas narrativas, suas histórias de vida. Neste contexto, serão operacionalizados e problematizados conceitos utilizados por Bernard Lahire para compreender a importância dos mediadores sociais nas trajetórias de escolarização e as contribuições da EJA nestes, bem como a função social da escola enquanto uma instituição capaz de promover o acesso e a democratização do ensino.

Motivados por inúmeras questões, dentre elas as exigências capitalistas do mercado de trabalho, o retorno desses sujeitos à escola tem sido por meio de outra modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, este trabalho problematiza por meio do referencial teórico de Bernard Lahire, a trajetória socioescolar de um ex-aluno, egresso da Educação de Jovens e Adultos, observando como suas experiências foram compartilhadas com os estudos na EJA, bem como que posição o estudar e a escola ocuparam em sua vida. Esta análise será realizada pelo que o autor chama de *perfil sociológico*. Nesse sentido, o sucesso ou o fracasso escolar pode ser analisado considerando as interações, as mediações entre os pares. É necessário observar na configuração social familiar, por exemplo, como se dá a circulação dos saberes ou mais especificamente dos capitais. O perfil sociológico abordado neste estudo possibilitou verificar como o capital cultural familiar, por exemplo, foi colocado à disposição de um dos integrantes da família, de forma que contribuisse para sua permanência na escola. A contribuição da esposa e filhas na trajetória escolar do marido (José), por exemplo, reside no que Lahire (2004) compreende por um sistema de auxílio mútuo familiar ou solidariedade familiar. Os mediadores sociais (as ações da mãe e das filhas, neste caso) podem ser analisados como uma forma de investimento pedagógico.

A análise microsocial proposta por Bernard Lahire (2004) permite problematizar a contribuição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas trajetórias sociais de seus egressos/as, ainda que estudar não tenha se constituído em um projeto de escolarização nas vidas daqueles sujeitos. Por meio do perfil obtido, das narrações e das experiências de socialização do egresso pesquisado, se traçará observações sobre os mediadores sociais configurados como elementos essenciais em suas trajetórias, colaborando ora para sua presença, ora para sua ausência na vida escolar.

Os mediadores sociais possibilitam uma organização, aspiração, planejamento, viabilidade entre uma objetivação mais racionalizada dos limites do provável e do improvável relativo à posição de classe que se ocupa (LAHIRE, 2004). Evidentemente, a escola é um mediador social, mais ou menos, democrático. Socialmente e até historicamente se acredita que esta instituição pode emancipar os sujeitos. Já se demonstrou aqui, que há muitas intermitências de diversas esferas, tais como a econômica, a política, a cultural, que complexificam a efetividade desse *papel social da escola*.

Considerando a configuração social de perfis distintos, entendidos aqui como “[...] um conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana.” (LAHIRE, 2004, p. 39-40), foi possível também relativizar a importância da variável: capital econômico. Apesar de seu poder limitador na escolarização das classes populares, ele não foi necessariamente determinante na concretização da escolaridade dos egressos/as. O perfil de José exemplifica esta observação, revelando em certa medida, as estratégias que os sujeitos podem utilizar para vencer situações adversas, especialmente, em nível econômico.

Outro fator importante analisado relaciona-se a ausência de um projeto de escolarização a longo ou curto prazo. Mesmo que em alguns casos a escola tenha ficado em segundo plano, a aquisição de capital cultural revela-se uma preocupação extensiva aos filhos, diretamente ligado ao investimento pedagógico. Para Lahire (2004), este investimento se dá por meio da coincidência de esforços tanto da escola como da família nos processos de socialização como constituinte do sucesso escolar dos sujeitos. Em tese, uma *boa escola* e uma *boa família* não só permitem o êxito como também o corroboram, como se verificou também no perfil de José.

Ressalta-se que o propósito de considerar os mediadores sociais e o investimento pedagógico não concorre para um modelo de educação em que o mérito escolar deve ser de exclusiva responsabilidade do sujeito, ao contrário, permite localizar não somente uma causa de afastamento da escola, mas uma combinação de causas que podem concorrer para o abandono por completo de sua escolarização. Desse modo, a abordagem de Lahire (2004) põe em xeque a invenção de modelos pedagógicos salvadores da educação, que ora responsabilizam somente a escola pelo fracasso ou o sucesso escolar, ora somente o sujeito, limitando a importância da origem ou do meio social do sujeito para compreender sua trajetória de escolarização.

Neste sentido, a metodologia utilizada por Lahire permite ao pesquisador certa lucidez nas análises por valorizar os pequenos detalhes, tornando sua abordagem bastante apropriada à compreensão de quais fatores, elementos, características, permeiam trajetórias de egressos/as da EJA, marcadas por tantas particularidades. Desse modo, a construção de perfis sociológicos permite considerar, portanto,

alguns elementos nas trajetórias escolares que por ora passam despercebidos e nem sempre são observáveis sem um trabalho de pesquisa minucioso; exige foco e atenção nas configurações de socialização dos sujeitos de forma investigativa e relacional.

No perfil em questão verificou-se que a escola foi apresentada como um elemento capaz de amenizar as desigualdades sociais, tendo uma função prática (aplicação imediata no trabalho, profissionalização, ações diárias). Cabe ressaltar, porém, que esta mesma escola também configurou um espaço que contribui para a apreensão de saberes. Além de uma preocupação objetiva, também é vista como um espaço que pode converter em saber um capital dito não escolar. Esta questão relativiza a ideia de que os sujeitos das classes populares procuram a escola somente para satisfazer suas necessidades imediatas, sem planos para o futuro. Problematizam ainda suas experiências sobre o sucesso e o fracasso escolar: todos relacionaram o sucesso não somente à obtenção de um diploma (capital institucionalizado), mas à apreensão de saberes, que podem, inclusive, ser estendidos aos seus filhos. Na ausência de capital cultural/econômico/social, transmitem-se aos familiares outros saberes, experiências, enfim, um capital não escolar, como já se argumentou.

O trabalho, a sobrevivência, a preocupação com a família competem, sem dúvida, com os estudos, mas esses elementos não limitam a persistência do aprendizado escolar. O sucesso escolar é definido também em função da conquista, da concretização de objetivos e metas, contrariando a ideia de que os sujeitos das classes populares não fazem planos (escolares) de longo prazo. A questão é que a escola, o estudar, é mais um item nas suas agendas, concorrendo com tantos outros também considerados importantes em suas vidas. Desse modo, o capital não escolar que os sujeitos das classes populares possuem deve ser contrabalanceado com o capital cultural que a escola e a sociedade julgam legítimo; talvez, assim, se produza menos exclusão.

Uma Forma de Solidariedade Familiar – O Perfil de José da Silva

José da Silva nasceu em 1968, em Florianópolis (SC), vindo a morar com sua família, quando ainda criança, na comunidade da Guarda do Cubatão, bairro de classe popular localizado no município de Palhoça (SC). É casado e tem duas filhas. Integrante de uma família de 8 irmãos, com a voz embargada relembrou sua infância e o tempo de escola:

A gente sempre estudou no outro lado do rio [na Guarda do Cubatão], na escola Daniel Carlos Weingartener. Começamos ali na época com muita dificuldade; sobre o

vestir, a gente ia pra aula descalço. Fiz até a quarta série nesta escola, mas aos trancos e barrancos, porque naquela época não tinha alimentação, lanche, merenda. Fomos aprendendo com a vida. Depois a gente veio a estudar no bairro Aririu,⁵ no Colégio Estadual João Silveira. Nessa escola eu fiz o Ensino Fundamental e depois até o segundo ano do Ensino Médio, quando parei.

Ele recorda que seus pais sabiam ler e escrever, mas cursaram apenas o ensino primário. Seu pai exercia a profissão de pedreiro e sua mãe, além de atuar na gestão das tarefas domésticas, trabalhou em uma fábrica de bordados localizada na grande Florianópolis. Devido ao reduzido capital escolar dos pais, argumenta que não era possível contribuírem na dinâmica família-escola, mais especificamente nas tarefas escolares acompanhando de perto o desempenho dos 8 filhos, 5 homens e 3 mulheres.

José afirma que seu irmão mais velho foi o único que obteve uma trajetória escolar de êxito: “Ele foi o primeiro a ir pra aula e tinha mais interesse. O resto foi aos trancos e barrancos. Meu irmão se deu bem no estudo porque tinha mais capacidade para aprender, mais vontade de ir à luta, e nós não, era mais bagunça, não dava valor pra aquilo que tinha e hoje a gente se arrepende”. Lahire (2004, p. 26), fornece algumas pistas por meio das quais se poderia investigar e quem sabe justificar o fato do primogênito apresentar uma trajetória escolar mais exitosa:

A intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, as regras de vida estrita e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de por em ordem, gerir e organizar os pensamentos. (LAHIRE, 2004, p. 26).

Por ocupar a posição de primogênito, talvez seja possível intuir que a ordem moral doméstica (ter um bom comportamento diante da família ou da escola, por exemplo) possa ter contribuído de forma significativa em sua trajetória de escolarização exitosa. De acordo com Lahire (2004), nas famílias onde os pais não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, estes tentam inculcar-lhes a

5 Bairro vizinho à Guarda do Cubatão.

capacidade de submeter-se à autoridade escolar especialmente, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, prestando atenção e não brincando.

Quando pergunto sobre a interrupção dos estudos, José relata que em 1985 seu pai faleceu e nesta época ele o auxiliava nas atividades como pedreiro. Nesse mesmo período, seu irmão mais velho ficou desempregado acarretando maiores dificuldades: “Eu trabalhava direto, saia cedo, chegava em casa cansado, não tinha mais ânimo e ainda tinha que dar apoio à família, porque éramos em 8 irmãos e uma mãe”. Observa-se que as condições apresentadas no contexto familiar não eram favoráveis aos seus estudos, especialmente do ponto de vista das disposições e condições econômicas. Parece incidir ainda certa imposição relacionada à gestão familiar, ou seja, além de trabalhar, lhe caberia a tarefa de suprir as lacunas que outrora eram de responsabilidade de seu pai. A esse respeito infere Zago (2000, p. 26):

A instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre os percursos e as formas de investimento escolar. A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta segurar suas necessidades básicas.

Em 1990, José casou-se e, como relata: “tudo fica mais difícil, adquirimos novas responsabilidades. Viajava, ficava direto na carreta”, referindo-se ao seu trabalho como caminhoneiro por 2 anos. Além desta ocupação dedicou-se profissionalmente como motorista de ônibus coletivo por 10 anos. Relata ainda que, quando seu pai faleceu, seu irmão mais velho queria abrir uma empresa para que seus outros irmãos pudessem trabalhar juntos. Investiram em uma granja, mas por conta da recessão no Governo Collor na década de 1990, o negócio degingolou. Posteriormente seu irmão investiu em uma fábrica de perfumes, no entanto, alguns desafetos com o sócio, atrapalharam o negócio. A empresa finalmente deslanchou quando seu irmão conheceu um químico paulista aposentado que estava de passagem por Florianópolis, tendo auxiliado em uma formulação muito inicial de alguns produtos (cremes relaxantes, shampoo etc.).

José relata ter contribuído financeiramente com o crescimento da empresa: “na época eu tinha uma moto e vendi para ajudar no negócio” e ilustra ter iniciado no cargo de auxiliar de vendas e a conclusão de seus estudos ficou em segundo plano. Com a empresa já em funcionamento, futuramente, seu irmão graduou-se em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL e atualmente é o Diretor proprietário de uma fábrica bem sucedida de produtos de

beleza localizada na grande Florianópolis, na qual também trabalham cinco de seus outros irmãos, os quais cursaram apenas o Ensino Fundamental.

José retornou aos estudos e à escola para concluir o Ensino Médio somente em 2006, quando ingressou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com sua vida já estabilizada no campo profissional (trabalho rentável financeiramente e boa qualidade de vida), relata que seu ingresso na EJA foi motivado pelo interesse em graduar-se futuramente no curso de Administração. As falas de José sobre seu retorno aos estudos se mostraram bastante contraditórias e, apesar de afirmar que a obtenção de capital institucionalizado seja essencial no modelo de sociedade em que vivemos, afirma que seu diploma obtido na EJA não fez diferença em sua função ocupada na empresa, o que reforça a relativa importância do capital social familiar em sua trajetória. Em sua ocupação profissional, José desempenha atividades no setor de logística, além de viajar organizando feiras para marketing de produtos; é um trabalho com um foco bastante operacional.

Quando perguntado se as condições econômicas favorecem a permanência dos indivíduos na escola, responde: “Influencia, porque eles acabam tendo mais chance. Hoje as empresas estão contratando as pessoas com mais estudo; daqui pra frente se não tiver estudo, vai ficar cada vez mais difícil”. Observa-se que José usa a palavra *eles*, não se referindo necessariamente a ele mesmo; com relativa estabilidade no trabalho, reafirma que o diploma obtido na EJA não fez diferença em sua vida profissional, problematizando outra vez o relativo valor atribuído ao capital social e econômico em nossa sociedade.

Quando solicitado a falar sobre de que forma o Ensino Médio cursado na EJA teria contribuído em sua vida, José argumenta:

Pra mim ajudou muito na leitura de livros, revistas, jornais. Hoje eu consigo ter uma visão melhor, até pra ajudar os colegas dentro da empresa. Apareceram novas ideias, porque antes de estudar a gente era meio parado, tinha ideias, mas não compartilhava ou tinha medo; a gente consegue abrir um leque, ter mais visão pra coisa; a convivência com os colegas em sala, o rir, o brincar, o trabalho em grupo ajudou muito, isso ajuda a gente a se abrir com as pessoas.

É interessante observar na fala de José o lugar reservado à escola e a própria função do Ensino Médio. Observa-se que a instituição escolar cumpriu uma função do ponto de vista das práticas socializadoras e não necessariamente do ponto de vista curricular, calcado no capital cultural legitimado pelas classes dominantes. Este contexto permite relativizar que, a contar apenas com seu certificado obtido na EJA e na ausência de seu capital social, José teria uma mobilidade social reduzida.

Durante a entrevista José preocupou-se em demonstrar que seu investimento escolar não estava focado necessariamente em si mesmo, mas à sua família, na forma de garantir um capital escolar objetivado. Suas filhas desenharam trajetórias promissoras nos estudos: a mais velha graduou-se em Administração em uma instituição de ensino superior privada e a mais nova cursa o Ensino Médio no Colégio Catarinense em Florianópolis, por meio da concessão de uma bolsa de estudos. Sua esposa concluiu apenas o Ensino Fundamental e, apesar de trabalhar durante um tempo de forma assalariada em algumas empresas, optou por dedicar-se à família, o que na perspectiva de Lahire (2004) pode consistir em uma forma de investimento pedagógico, ou seja, a mãe apesar de não dispor de um grau elevado de capital cultural, possivelmente dispõe de certo grau de racionalidade doméstica, além de certa vigilância nas atividades escolares das filhas. O relativo capital econômico de José permite que sua esposa se dedique às filhas e não tenha que contribuir necessariamente com a renda familiar: “minha esposa preferiu não trabalhar e dedicar tempo e carinho às nossas filhas”.

Ao final da entrevista, solicito que relate sobre a sua experiência na EJA: “Voltei a estudar com muito medo. Minha esposa e minhas filhas me incentivaram. Elas brincavam comigo: o pai tá fazendo faculdade e me ajudavam nos trabalhos escolares”. Observa-se aqui uma inversão de papéis no que diz respeito à vigilância escolar, agora dos filhos para com os pais e não o contrário. Há indícios, neste caso, de que uma configuração familiar baseada no afeto e na cumplicidade contribuiu para que José retomasse seus estudos; suas ações são reações que se apoiam relacionalmente entre os pares.

No dizer de Lahire (2004), desde a sua infância os sujeitos não reproduzem necessariamente as formas de agir de suas famílias, mas encontram sua própria modalidade de comportamento em função dos mediadores sociais, das práticas socializadoras estabelecidas por meio de suas experiências. As fragilidades que permearam a infância e parte de sua adolescência e vida adulta, dita por ele mesmo como uma educação “aos trancos e barrancos” não foi necessariamente transmitida às trajetórias escolares das filhas. Cabe ressaltar que na modalidade de EJA, essa ordem familiar com mediadores sociais implícitos, nem sempre é observada, o que contribui para que jovens e adultos desistam de estudar e levem consigo o estigma do fracasso escolar. A ausência da escola em uma parte da vida de José foi retomada bem mais tarde por meio do seu retorno aos estudos, auxiliado pelo que Lahire (2004) chama de solidariedade familiar, ou seja, uma mobilização coletiva da sua configuração familiar que permitiu a ele, a aquisição, mesmo que humilde, de um relativo capital escolar.

O patrimônio de disposições dos indivíduos, na perspectiva de Lahire, permite problematizar a forma homogênea como a escola tem lidado com os sujeitos atendidos na Educação de Jovens e Adultos. Em sua maioria, os alunos

dessa modalidade de ensino são analisados somente do ponto de vista de poucas variáveis, tais como a origem social e os resultados escolares. No entanto, por meio de uma análise microssocial é possível identificar também outra dinâmica, que coloca o sujeito das classes populares em uma posição de ação, um sujeito que não está desmobilizado e que encontra estratégias para dialogar com os mais diversos processos de exclusão.

Algumas Considerações Finais

A marginalização escolar está, sem dúvida, associada também às desigualdades sociais, embora isto não deva ser entendido pelas instituições escolares como motivo para qualificar o desempenho dos sujeitos. Observa-se que outras referências concretas, outros mediadores sociais têm igual importância e podem fazer a diferença nas trajetórias de escolarização: a narrativa de vida apresentada, se por um lado, evidencia fragilidades de toda ordem, também mostra, por outro, que os sujeitos da EJA se mobilizam, constroem, rearranjam, por meio de muitas combinações, formas de resistir, superar e produzir saberes, questionando a máxima do improvável entre as camadas populares.

Desse modo, o estudo com as trajetórias também permite refletir sobre eficácia dos projetos de democratização escolar, ou duvidar deles. Foi possível observar que, mesmo entre as classes populares, o capital social e simbólico pode fazer a diferença. Na trajetória de José, apesar de sua pouca escolaridade, a vida profissional ao lado de seu irmão (dono da empresa onde trabalha), lhe concedeu relativo capital econômico e simbólico (afinal ele é irmão do dono). Neste caso, o capital institucionalizado adquirido na EJA, além de proporcionar a apreensão de saberes úteis ao seu cotidiano (leitura, escrita, melhor oralidade), diminuiu simbolicamente o contraste entre sua escolaridade e a posição social ocupada na empresa. Sua configuração familiar (com relativo acúmulo de capital escolar) também contribuiu para isso; a solidariedade familiar impediu que abandonasse novamente a escola.

José apresentou em sua narrativa condições econômicas objetivas mais favoráveis à continuidade de sua escolaridade, entretanto isso não se configura conjuntamente, haja vista a natureza logística de seu trabalho, permitindo-nos perceber que a escola se compõe como um espaço repleto de complexidade e paradoxos, ou seja, o lugar que ocupa na vida de cada um é bastante singular. Para José, a escola é uma aposta no futuro das filhas e o trabalho é sua prioridade, pois, com ele acredita poder proporcionar à sua família e a si mesmo um relativo capital econômico e uma mais tranquila fruição da vida.

Esta pesquisa priorizando a análise de perfis sociológicos na perspectiva de Lahire permitiu identificar como os sujeitos da EJA conseguem fazer seus investimentos escolares, relativizando a visão ou estereótipo sobre eles – vítimas passivas, que aprendem devagar –, com ênfase na dificuldade, na falta. Todavia, observa-se que, historicamente, o saber e a aprendizagem, apesar de potencializados, são concebidos na EJA como recursos destinados a pobres. O ensinar a ler, escrever, contar, socializar, revela, em certa medida, pouca complexidade, um saber útil, necessário ao sujeito no cotidiano, um saber não necessariamente intelectual, evidenciando, de certa forma, os estigmas historicamente construídos na EJA.

Neste sentido, a pesquisa revelou algumas demandas: olhar além das aparências e rever a ideia de que estes sujeitos precisam se ajustar à escola para aprender; desconstruir o discurso da pobreza atribuído à EJA, rompendo com a lógica da exclusão que permeia sua identidade e verificando que não são somente condições de pobreza que definem o destino das trajetórias escolares. Neste sentido, a presença de capitais não escolares pode potencializar suas trajetórias de escolarização, bem como o sucesso escolar entre as classes populares.

Essa perspectiva nos compele a refletir sobre o juízo professoral, sobre como nós professores/as avaliamos e julgamos os alunos/as no contexto escolar, principalmente sobre a importância que atribuímos à origem social e suas implicações sobre o sucesso ou fracasso escolar entre as classes populares. Notoriamente, os jovens e adultos têm muito a nos ensinar, mais do que informação, opinião, são providos de saberes que a escola não valoriza. No entanto, as agendas governamentais insistem em enquadrar esses coletivos nos moldes escolares do ensino regular, reproduzindo o fracasso escolar. Esse modelo de EJA ainda impõe aos sujeitos certa rotina e disciplina, elementos do sistema regular de ensino que já falhou noutro momento em suas trajetórias. Assim, esse público se vê em contradição entre essa escola regradada e suas experiências de socialização cotidiana, mais dinâmicas e fluidas.

Por fim, é preciso entender a EJA como uma modalidade de ensino que apresenta muitas falhas, não por conta dos sujeitos que dela participam, mas pela falta de seriedade com que tem sido tratada pelo poder público. Nesta pesquisa, não foram aprofundadas inúmeras questões, por fatores culturais, logísticos e, sobretudo, materiais. Todavia, tive muito prazer em realizá-la. Foi uma pesquisa muito positiva e instigante. Os mediadores sociais também se revelaram de grande importância em minha própria trajetória como aluna/professora/pesquisadora. Como mediadores entendo: um aluno, um professor, um amigo, um amor, a família, a escola, a religião, enfim, algo ou alguém com que ou com quem vivemos, experimentamos, produzimos saberes, percorremos nossa trajetória.

Referências

- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AMÂNDIO, Sophia. Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. XLVII, 1, n. 202, p. 195-208. 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- _____. LDB. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **Sucesso Escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.
- NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RUMMERT, Maria Sonia; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, 2007. p. 29-45. UFPR.
- SILVA, José da. Entrevista concedida à Rosane Nienchoter. Palhoça (SC). Gravação em CD, acervo particular da autora. Jun. 2011.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI,

Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e Escola**. Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

Recebimento em: 12/09/2012.

Aceite em: 20/11/2012.

Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória

Project Biographical Workshop in the teacher's formation: emancipatory point of view

Maria Teresa Vianna VAN ACKER¹
Marineide de Oliveira GOMES²

Resumo

Intencionamos no presente trabalho problematizar e tentar responder à indagação: *como o professor se torna professor?* Por meio de pesquisas desenvolvidas em ambientes narrativos, na forma de um dispositivo de modalidade (auto)biográfica: os Ateliês Biográficos de Projeto (ABP), proporcionamos meios para a emancipação profissional docente. As possibilidades que o sujeito/professor tem de biografar-se, a *biograficidade* (DELORY-MOMBERGER, 2005), supõem que o sujeito, ao narrar, ao mesmo tempo distancia-se e interpreta a si, por meio da identificação de forças mobilizadoras que resultam em projetos, levando-os a apropriação das experiências, reforçando o *poder de formação* (PINEAU, 1983) de ações dessa natureza.

Palavras-chave: Histórias de vida de professores. Ateliê Biográfico de Projeto. Emancipação profissional docente.

Abstract

This work has the intention to ask the following question and try to give some answers: How the teacher becomes a teacher? We developed researches in ambiances of autobiographical narratives, such as project biographical workshops with the purpose to promote the teacher's professional emancipation. The possibilities of the subject/teacher to biograph himself, the *biographicity* (DELORY-MOMBERGER, 2005), suppose that the subject, during the narrative, build a distance and, at the same time, interpret himself when he identifies the forces that moves him towards his projects. This is the way to be aware of the experiences that improve the *power of formation* (PINEAU, 1983) of such actions.

Keywords: Teacher's life history. Project Biographical Workshops. Teacher's professional emancipation.

-
- 1 Doutora em Educação; Coordenadora do Colégio Objetivo de São Paulo na área de Ensino de História para o ensino fundamental; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente Desafios Contemporâneos (FE USP). Email: mariatvanacker@gmail.com.
 - 2 Doutora em Educação; Professora da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) – campus Guarulhos; Líder do GEPEPINFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (UNIFESP- Guarulhos); Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (FE-USP). Endereço: Estr. do Caminho Velho, - Bairro dos Pimentas - Guarulhos/ SP. CEP: 33307252-312. Email: marineide.gomes@unifesp.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 29-42	jan./abr. 2013
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Como o professor se constrói professor? Como formar adultos em uma perspectiva que possa fazer emergir e re-significar as experiências vividas em seus percursos formativos, de maneira a formar o futuro professor (Formação Universitária) e o professor (Formação Contínua) com uma qualidade que ultrapasse as formas usuais de formação e de dualidades entre ação e pensamento e teoria e prática que seguem o paradigma da racionalidade técnica e reduzem os momentos de formação à transmissão de conteúdos prescritos?

Essas são questões que vêm acompanhando as duas autoras em projetos de pesquisa, na forma de ações de ensino (em cursos de licenciatura e de extensão universitária), bem como em situações de formação contínua de docentes e gestores em escolas, na perspectiva de favorecer processos identitários-reflexivos de docentes utilizando estratégias de histórias de vida, em ambientes narrativos. O ser professor, construir-se ou ainda, tornar-se professor são temas perseguidos por inúmeros autores, entre eles: Furlanetto (2003); Nóvoa (1992, 2010); Zeichner (2000, 2010).

No presente estudo intencionamos provocar a emergência de competências pessoais e profissionais, como forças criadoras e mobilizadoras, identificáveis pelos próprios sujeitos e relacionadas à imagem que constroem da profissão docente, de modo a contribuir para que estes reelaborem suas opções pelo curso de formação e pela profissão docente (nos casos de cursos de licenciatura e de extensão universitária) e/ou explicitem para si mesmos projetos de vida a um só tempo, pessoais e profissionais (nos casos das situações de formação contínua), em busca de processos emancipatórios, menos guiados por pressões externas à escola.

Nas duas modalidades formativas, é possível construir estratégias que favoreçam um processo simultâneo de conhecimentos, reflexões, produções de sentido, significações, de invenção de si, na medida em que considera o sujeito protagonista do seu processo de formação, de aprendizagem e da sua ação profissional. Partimos do pressuposto de que a ação profissional não pode ser analisada apenas do ponto de vista das necessidades da função profissional. Ela se apoia na tríade, da qual fazem parte a profissão, sua história e sua constituição; o sujeito da ação profissional e a instituição em que ocorre efetivamente sua ação (NÓVOA, 1992). Por isso escolhemos aprofundar a reflexão sobre algumas experiências de formação que relacionam narrativas biográficas a projetos de ação profissional, transformando-as em objeto de nossas pesquisas.

Para efeito de apresentação, relatamos quatro experiências de formação diversas, objeto da investigação em processo, concebidas a partir dos procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) de autoria de Christine

Delory-Momberger (2006, 2005),³ utilizado por nós como um dispositivo de formação docente. Entramos em contato com esse procedimento por meio da participação em um ABP coordenado por sua idealizadora nos anos de 2008 e 2009, realizados na FE-USP. A partir de então temos feito adaptações, para uso desse dispositivo em nossas atividades de pesquisa-formação, além de participarmos como integrantes de outros grupos de ABP.

O Ateliê Biográfico de Projeto, como qualquer outra modalidade de método (auto)biográfico, mobiliza a reflexão que induz os participantes a reconhecerem os processos vivenciados e a formularem suas vivências enquanto experiências de apropriação, o que Gaston Pineau (1983) designou por *poder de formação* e Dominicé (1990) designa por *formabilité*, enfatizando o poder de direcionamento e transformação dos sujeitos em formação. Em Delory-Momberger (2005) encontramos outro conceito que, em grande medida, coincide com os acima citados, o de *biograficidade*: o poder que o sujeito tem de biografar-se, ou seja, narrar o próprio percurso de formação, reorganizar a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa autobiográfica. Ao narrar, o sujeito, presente no aqui e agora, distancia-se e interpreta a si, configura o mundo no presente, reconfigura o passado e prefigura o futuro, inscrito, no relato biográfico, como projeto. Nessa medida, a biografia é uma hermenêutica de si (RICOEUR, 1990), recurso prático de formação e de aprendizagem, de si e do social, como demonstra Delory-Momberger (2005). Escrever a biografia é ação que produz a *bioteca*, ou seja, o conjunto das representações da realidade social, construídas a partir da generalização da interpretação de experiências e modificáveis na relação do sujeito com o mundo na medida em que este reconfigura sua própria estrutura de entendimento de si. Sob essa perspectiva, não se trata de um ato ensimesmado; pois envolvendo o outro, o mundo leva à consciência, própria do humano, do vir a ser, isto é do seu inacabamento, do ser inconcluso (FREIRE, 1996).

Nessa medida, o ABP vincula-se tanto à Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), quanto à gestão da aquisição de saberes transmitidos e a apropriação dos processos de aprendizagem de adultos (DOMINICÉ, 2001), como à demanda atual da formação de professores, na perspectiva apontada por Nóvoa (2010): a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o ato pedagógico.

3 Christine Delory Momberger é pesquisadora franco-alemã. Trabalha na Universidade Paris 13/Nord—que congrega, juntamente com a Universidade Paris 8, o Laboratório de Pesquisa EXPERICE, de caráter interuniversitário.

Do ponto de vista da formação profissional o processo cognitivo e emocional estimulado pelo ABP provoca a imersão em si, a consciência do saber fazer ou experiência adquirida (*Erfahrung*), advinda de exposições de situação e de circunstâncias vividas (*Erlebnis*), situadas no contexto da vida do sujeito narrador. É a experiência adquirida (*Erfahrung*)⁴ que permite enfrentar os problemas e desafios do cotidiano do ensino e enseja afirmar uma autoridade profissional, ou seja, é a partir dela que se desenvolvem forças criadoras e competências do sujeito. Essa compreensão da formação alinha-se à produção dos pesquisadores de Genebra, segundo Delory-Momberger (2007).

Metodologia utilizada nas adaptações do Ateliê Biográfico de Projeto

Uma descrição sucinta do ABP se faz necessária, para os que não o conhecem. Trata-se de uma série de momentos de narração e organização da memória, previamente definidos pelo coordenador do Ateliê no que diz respeito ao tempo e aos elementos das experiências de formação a serem socializadas. O trabalho de *biografização*, ou seja, de narração e organização da memória, é construído por cada sujeito coletivamente por meio da interação em pequenos grupos (tríades, preferencialmente), em que os integrantes, ao socializarem suas experiências exercitam na narração de si, os papéis de autor e de ator. Escrevem sobre si (autobiografia) e sobre o outro, como escribas, na primeira pessoa (*heterobiografia*) e nesse ambiente desenvolvem a escuta (de si e dos outros). Dessa maneira, cada um é intérprete de sua própria história, as intervenções do pequeno grupo restringem-se à coerência narrativa das histórias que vão sendo construídas e faz-se, para isso, no início um contrato de segurança para garantir o uso social da palavra. É mantida a mesma tríade, do começo ao final do ABP para favorecer a construção de vínculos, de relações de confiança, necessários aos processos grupais.

A cada momento da tríade, segue-se um breve momento de *feedback* no qual o coordenador responde possíveis questões, dúvidas dos integrantes. Ainda aqui, também não há lugar para interpretações, além daquelas elaboradas por cada um sobre sua própria história, configurando-se como um espaço de partilha, de esclarecimento e de vivência do aqui-agora.

As atividades realizadas nos diferentes momentos seguem a seguinte ordem:

4 Delory-Momberger cita os termos em alemão porque não há em francês uma distinção tão precisa, da mesma forma que em português.

grafismos e variadas formas de representação de si no mundo, narração oral do relato autobiográfico das experiências de formação; escrita (em duas páginas) dos relatos autobiográficos, seguida de leitura; a identificação pelo sujeito de uma competência que possui (considerada como uma força pessoal de criação e ação no mundo, comprovada pela história relatada); elaboração de um Projeto Racional no qual essa competência pessoal é fundamental; elaboração de um *Projeto Irracional*; relato expandido da autobiografia sem qualquer restrição de tamanho; identificação e explicitação de um Projeto Exequível; leitura do Projeto Exequível no grande grupo.

O ABP tem início quando todos os integrantes aceitam um contrato explicitando o compromisso de estarem presentes a todos os encontros, aceitam o caráter social da circulação da palavra. A partir daí são definidas as datas dos encontros e também o caráter dos projetos a serem realizados que podem ser projetos existenciais, profissionais, institucionais, intelectuais, familiares. De maneira geral, é previsível que ocorra dois ou três encontros posteriores para acompanhamento dos projetos e, nesse período, os sujeitos comprometem-se a escrever um diário, tendo por base a execução do projeto elaborado ao final do Ateliê.

As quatro experiências de adaptação realizadas em diferentes contextos de formação foram desenvolvidas em 2010 e compreenderam trabalhos em grupos (em tríades ou quartetos) de *biografização*, cronologias, na forma de narração de acontecimentos vividos. Os cuidados com a escuta e com o tempo da narração a fim de evitar dispersões e narrações prolixas; a apresentação das tarefas (grafismos, narrativas ou projetos) entremeadas por momentos gerais de participação do grupo na forma de *feedback*, favoreceram as reflexões dos sujeitos, partilhadas com as coordenadoras, respeitando-se sempre o protagonismo e as interpretações dos participantes, em um processo crescente de invenção de si, de identificação de suas forças de criação reconhecidas como competências e de autoria e autorização dos projetos que foram se construindo.

As duas primeiras experiências de adaptação aqui relatadas se inserem no quadro de intervenção pontual junto a grupos de professores que atuam em escolas de ensino básico em reuniões de planejamento, no início do ano letivo de 2010, realizadas em uma escola privada e em uma escola pública. O objetivo primordial da utilização do ABP foi o de dedicar, no início do ano, nas duas instituições, uma atenção especial às dimensões pessoais de cada um dos integrantes da equipe participante do ABP, tendo em vista a criação de um espaço, na instituição, no qual cada um dos integrantes da equipe reconhecesse as próprias forças, desenvolvidas ao longo da vida utilizadas para vencer desafios e realizar conquistas; que

formulassem projetos para a sua realização pessoal dentro da instituição em que trabalham e partilhassem com os demais colegas. Em ambas as escolas, a duração do ABP foi de quatro horas.

Na escola privada o ABP foi realizado com a equipe de seis professores de História que lecionam no ensino fundamental, nos anos finais, e pertencem a dez unidades escolares distintas. O primeiro momento foi de exposição da proponente no que se refere aos vínculos com o Ateliê, seu desejo de compartilhar com a equipe essa concepção de formação e formulação de projetos e definição de um contrato de segurança sobre o uso da palavra de cada um. Seguiram-se os exercícios de registro gráfico da representação de si no mundo, socialização em tríades, e no grande grupo, as várias etapas já mencionadas. Nessa adaptação, passamos da identificação da força/potência reconhecida por cada um em seu percurso autobiográfico, à formulação de um Projeto Irracional (sem compromisso com a realidade vivida), visando dar margens à imaginação, romper amarras e possibilitar processos criativos, a serem realizados na instituição escolar. A partir desses Projetos do grupo, demos início à construção de um Projeto comum de planejamento de atividades de exploração do conteúdo curricular presente no material didático utilizado pela escola. Construímos, nessa oportunidade, os Projetos de Trabalho da equipe para o primeiro bimestre do ano letivo.

Na escola pública, o ABP foi proposto como estratégia para mobilizar as forças/potencialidades dos professores para realização de Projetos Pedagógicos, tendo em vista o interesse apresentado pela escola: educação inclusiva, aprendizagem e projetos. A adaptação foi realizada pela proponente do ABP, contratada pela escola, especificamente para tal atividade de formação, do qual fizeram parte onze professores e a coordenadora pedagógica. O primeiro momento foi de apresentação do ABP como dinâmica que, em situação concreta, propicia a criação artesanal de projetos individuais e/ou coletivos, a partir da mobilização do repertório construído ao longo da vida por cada um dos integrantes da equipe. O grupo realizou as etapas do Ateliê acima mencionadas e, do mesmo modo que na experiência anterior, passou-se à fase da identificação das potencialidades e à criação dos Projetos Racional e Irracional, a serem realizados no âmbito profissional. Finalizamos com a socialização do registro de uma última síntese incluindo a força reconhecida, o Projeto, alguma outra força/potencialidade com a qual gostariam de poder contar em seu Projeto e algum outro projeto para o qual gostariam de contribuir com sua força/competência. A atividade de formulação de um Projeto anual de cada docente, levando em conta as forças mobilizadoras pessoais foi acompanhada pela coordenadora pedagógica da escola.

As duas outras experiências de adaptação do Ateliê Biográfico de Projeto ocorreram no âmbito do ensino superior, uma em universidade pública em curso de especialização *lato sensu*, com o objetivo de reflexão sobre o projeto de pesquisa de cada participante, que teria como resultado a produção da Monografia e a outra, como curso de extensão universitária desenvolvido também em universidade pública, voltado à formação docente.

A primeira das adaptações do ABP, desenvolvida em situações de ensino ocorreu (conforme citado) em um módulo de Pesquisa Educacional inserido em um curso de formação de professores em nível de especialização (*lato-sensu*)⁵ e teve por objetivo a reflexão sobre os Projetos de Monografias, em processo de elaboração e que seriam desenvolvidos até o final do referido curso. O módulo ocorreu em quatro dias, com duração de três horas por dia e como nem todos os participantes poderiam frequentar todos os períodos e dias, inseriu-se a figura do *observador*, uma pessoa que participaria do grupo quando estivesse presente, faria todas as tarefas indicadas (escrita dos relatos, produção do diário, cronologias, elaboração de projetos etc.), porém nos sub grupos (tríades ou quartetos) acompanharia o grupo, focado nas tarefas e na escuta individual e grupal, ouvindo os relatos e registrando-os na forma escrita. Os *feedbacks* eram produzidos após cada etapa do trabalho. Só ao final de cada dia, os observadores se manifestavam, o que não impedia que estes também pudessem biografar-se, elaborando seus processos reflexivos de um lugar diferenciado, estranhado.⁶ O Ateliê iniciou-se com a produção de um grafismo (mandala) acerca da inserção do sujeito no mundo e terminamos com uma reelaboração dessa perspectiva, após a experiência do Ateliê vinculado aos projetos de Monografia/pesquisa, o que possibilitou para cada sujeito participante relacionar as duas produções, em processo. As fases já citadas do ABP, de produção de Projetos Irracionais e Racionais, com base na identificação de uma força mobilizadora de cada um, acompanharam essa experiência formativa.

A segunda adaptação desenvolvida em situação de ensino referiu-se a um projeto de extensão universitária/formação para o desenvolvimento profissional de professores e pedagogos, para estudantes do curso de

5 O curso de especialização dirige-se a um público docente, que atua, sobretudo, nas redes públicas estaduais e municipais.

6 Estranhar o habitual – condição necessária para que haja problematização, com vistas à apreensão do real – de modo a contribuir para desnaturalizar situações e episódios vividos no cotidiano. A esse respeito, consultar Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

Pedagogia, professores de educação infantil em início de carreira na rede pública municipal de Guarulhos e gestores de creches e pré-escolas da rede pública municipal de São Paulo, concebida em conjunto pelas autoras do presente relato, para ser realizada em quatro encontros, até a apresentação do projeto, seguido de encontros de acompanhamento.

Os integrantes, provenientes dos três grupos distintos acima mencionados, já se conheciam no interior de seus grupos e buscou-se estimular a escolha das tríades fora dos grupos aos quais pertenciam. Após a apresentação, houve o momento da explicitação das finalidades do ABP e do contrato. Também nessa experiência formativa, inserimos o *observador*, com as mesmas características das mencionadas anteriormente. As fases de elaboração dos Projetos Racional e Irracional – fizeram emergir aspectos pessoais, profissionais e institucionais inusitados e potencializadores de novas aprendizagens para os participantes, aprendizagens de si mesmos, de possibilidades de formação e de trabalho coletivo.

Resultados

Apresentamos, em seguida, algumas evidências encontradas em cada uma das experiências de adaptação realizadas, de que o Ateliê Biográfico de Projeto é uma estratégia de formação reflexiva que se faz acompanhar de um projeto de autoconhecimento, no âmbito de ações de humanização na formação de professores e, nessa medida atende aos pressupostos que mencionamos na apresentação de nossos objetivos.

1. *A transformação das experiências vividas (erlebnis) em conhecimento da experiência.* Esse processo é o da hermenêutica prática que ocorre no exercício de identificação e de diferenciação do outro, potencializando em cada um dos sujeitos a compreensão do outro como diferente e o valor da sua colaboração entre diferentes para a constituição de projetos individuais e coletivos. Essa dimensão já apontada por Chamlian (2008) se deve muito ao exercício *heterobiográfico*, que faz com que o percurso de apropriação da história de cada um, comum a todas as práticas de história de vida, passe pela busca compreensiva do outro e pelo distanciamento de si mesmo.

Na experiência do ABP realizado em escola privada, entre professores que trabalham juntos há 14 anos, em média, todos se surpreenderam por não se conhecerem daquela forma. Gostaram de se olhar e de se mostrar de um outro modo, no qual a dimensão pessoal não se dissocia da dimensão profissional. Distanciaram-se das imagens com as quais geralmente se apresentam por conveniência e, a partir, desse distanciamento de si, puderam apropriar-se de suas

forças/potencialidades pessoais e integrá-las, tanto no relacionamento com os colegas, no momento do ABP, quanto nos seus projetos de atuação profissional/pessoais e, sobretudo, na negociação e formulação de projetos conjuntos para a área do Ensino de História.

No trabalho realizado com a escola pública, a avaliação final das professoras também enfatizou a potencialidade reflexiva da experiência. Uma das professoras escreveu que a formação possibilitou uma evolução, uma reflexão do eu e do grupo. Segundo ela, o grupo conheceu histórias de vida, um pouco do outro, valores e fatos marcantes. Vários participantes assinalaram também que a experiência havia sido produtiva, à medida que todos expuseram forças/potencialidades pessoais que não eram reconhecidas individualmente por cada um, e menos ainda, pelo grupo.

Na experiência formativa no Curso de Pós-Graduação *lato-sensu* houve o favorecimento da recuperação de aspectos pessoais de cada um, desenvolvidos ao longo da vida, e que por várias razões, foram pouco valorizados, rompidos ou interrompidos, fazendo surgir projetos até então não pensados em uma lógica linear e de produção intelectual, o que provocou processos de criação, de invenção ou reinvenção de si. Em muitos casos, a mobilização dos sujeitos no ABP levou-os a rever totalmente os seus projetos de pesquisa, com mudança temática ou mesmo teórico-metodológica. Alguns se posicionaram na condição de que agora eles estavam fazendo o projeto que desejavam, devido à proximidade com a força mobilizadora, que conseguiram identificar, no sentido da aprendizagem (do *apreendere*), do sentimento de tomar para si a própria vida e seus projetos.

No curso de Extensão, os integrantes reconheceram que o trabalho nas tríades produziu uma condição diferente de reflexão sobre si mesmos, a qual muito se diferencia de outros momentos de relato de experiências, desde as conversas domésticas às situações profissionais. Os participantes explicitaram a descoberta que fizeram da importância de escutar e ser escutado, ainda que nas primeiras vezes esse exercício tenha sido vivido com alguma dificuldade. Relacionaram também essas habilidades como importantes para o desenvolvimento profissional do professor: saber ouvir e saber falar.

Pode-se dizer que, em todas essas ocasiões, houve aprendizagem de si e do outro, se concebemos a aprendizagem como:

A ação de elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, é [...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 126).

Entendemos assim, a ação de biografar-se como Oficina de Aprendizagem, espaço de *perlaboração*⁷ do conteúdo vivido em um processo *autopoietico*, sempre inacabado. A partir dessa compreensão do ABP consideramos significativo mencionar ainda outros aspectos que estão contidos no anterior, mas que realçam a especificidade do procedimento.

2. *O ambiente do ABP como convite a uma postura diversa frente a desvios, fracassos, dificuldades.* Os fracassos e desvios são considerados na mesma condição dos sucessos, ou seja, como acontecimentos dos quais se podem extrair lições que correspondem à elaboração do saber fazer. Essa postura, muitas vezes, é incomum nos ambientes em que cada um se apresenta marcando posições, em condições, muitas vezes polarizadas, quer seja na família, nos ambientes profissionais ou outros. Foram frequentes, nos momentos de *feedback* grupais do ABP, as menções, por parte dos professores participantes, a um sentimento de maior liberdade para tratar de assuntos ou passagens consideradas negativas, pouco socializáveis. Tais considerações vêm acompanhadas da satisfação pessoal em poder aprender com os *erros* e também libertar-se de idealizações. Integrantes do curso de extensão explicitaram a diferença que perceberam entre a motivação e a facilidade de relatar suas histórias, manifestar sobre acontecimentos, no ABP e fora dele, em momentos descontraídos e íntimos como nas vivências familiares. Eles explicitam que a qualidade da escuta fora do ambiente do ABP é diferente, em que os diálogos ocorrem como construção de posições, restringindo-se a emissão de opiniões, mas nunca, ou raramente, os integrantes relataram ter vivido momentos de socialização de experiências como sujeito delas. Larossa (2002) explicita essa diferença entre socializar a experiência como exposição e não como posição, oposição, imposição ou proposição; demonstrando que apenas a exposição coincide com a disponibilidade para mudança.

Cumprir notar, entretanto, que nos primeiros momentos de *feedback* são frequentes perguntas sobre o que pode e o que não pode ser dito, às quais sempre respondemos explicitando o caráter social das palavras ali mencionadas, pelo valor da reflexão sobre experiências vividas como construção de um conhecimento prático de si. No prosseguimento do ABP, a postura compreensiva entre os elementos das tríades, promovida pelos momentos de escuta, de narração oral e escrita, do exercício *heterobiográfico*, respeitando a coerência narrativa tomada na perspectiva do autor/ator, revela-se como um exercício fundamental para a existência de ambientes privilegiados de socialização de experiências, nos quais há liberdade para exposição e reflexão sobre o vivido, sem julgamento, com aceitação.

7 O termo *perlaboração*, é utilizado na psicanálise com o sentido de “[...] processo pelo qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita”, conforme definição de Laplanche e Pontalis (2001, p. 339). Ainda que o Ateliê não se proponha a uma atividade analítica, também ali, há ultrapassagem das interpretações e superação das resistências instaladas por cristalização de comportamentos.

Percebemos também, ao compararmos os processos teórico-metodológicos, nas quatro adaptações feitas, que esse aspecto é vivenciado com mais intensidade quando o procedimento é realizado em mais de um dia, com duração aproximada de doze horas.

3. *Nos Ateliês Biográficos de Projeto a socialização das experiências é associada por seus integrantes ao cuidado de si.* A palavra terapêutico é frequentemente pronunciada, quer seja pelo estranhamento provocado pela exposição que fazem sem que tenham de marcar posições, quer seja pela constatação da transformação pessoal que a socialização de seus relatos provoca. Um dos integrantes do ABP, realizado no Colégio Objetivo, explicitou a diferença entre o efeito das transformações provocadas em atendimento psicoterapêutico e aquele vivido por ele, no momento do Ateliê, quando percebeu que ao socializar com os colegas, deu-se conta de como os exercícios que realizavam, atuavam sobre seu esquema mental e cognitivo, a partir de suas próprias interpretações. Ainda que nem todos os integrantes explicitassem, com tal clareza, a distinção entre o sentido da palavra *terapêutico* com a qual qualificam o ABP e sua utilização, com o sentido de método de tratar doenças, todos eles observaram que no Ateliê a socialização é que é terapêutica e a palavra, utilizada pelos seus integrantes, remete à ideia de cuidado, responsabilização, apropriação de si mesmo. Algo acontece para cada um e para todos no terreno em que a exposição e a socialização das exposições são possíveis.

O ABP, assim como outros dispositivos e procedimentos de formação, a partir de histórias de vida, não é terapêutico uma vez que a palavra, no ABP, é social e o que ali ocorre é a socialização de vivências, sob a forma de diferentes narrativas (de si e do outro), da escuta, da elaboração de experiências e de invenção de si. Seus benefícios não advêm de algo que anula as faltas ou fraquezas, ao contrário, advêm da produção do reconhecimento de forças/potencialidades pessoais. Todos os integrantes reconhecem sua *formabilité* durante o processo de biografização, na medida em que, como Van Acker (2008) indicou em outro trabalho, a possibilidade de contar a vida de outro modo implica no poder biografar-se, tornar-se outro sem perda de identidade; o que para Ardoino (2003, p. 195) é o poder de *alterar-se*, próprio dos processos de autorização.⁸ Essa é a mesma ideia que encontramos

8 Autorização e alteração [...] a capacidade de autorizar-se, isto é, conforme a etimologia, de se fazer, de tornar seu próprio autor; aliás, co-autor, porque essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo, intencionalmente, na origem de certos atos e escolhas, não poderia, em contrapartida, negar fantasmaticamente, magicamente, origens mais longínquas, determinações e influências anteriores (pais, professores, formadores) nem mesmo outras formas de alteração.

Naturalmente exercidas por intermédio de relações paritárias. Para além dos vínculos iniciais de dependência e contradependência, a autonomia, a independência, quando atingidas nunca são, por causa disso, a autarquia e a autossuficiência, a não ser no imaginário. Há, pois, na noção de *autorização*, aspectos que nem a noção de autonomia nem a de independência, ambas oriundas de outras linguagens disciplinares, permitem traduzir. (ARDOINO, 2003, p. 22).

no conceito de *poder de formação*, criado por Gaston Pineau (PINEAU, 2006, p. 331).⁹ Poder de formação, alteração e biografar-se dizem respeito à transformação própria da emergência do sujeito, que se produz com o outro, altera-se, tornando-se outro de si mesmo, reconfigura a sua vida construindo, não obstante, uma identidade. Por conseguinte, no modo de socialização estabelecido no ABP não há terapeuta e paciente, nem especialista e aprendiz, competentes ou incompetentes. Todos produzem biografizações, inclusive os que o coordenam.

Dessa forma, no ABP cuida-se do outro (o professor) para que o mesmo possa cuidar dos estudantes sob suas responsabilidades, na condição de agente de desenvolvimento humano, para além de transmissor de saberes acumulados historicamente, considerando aqui que quando alguém ensina algo a alguém, para além do conteúdo ensinado, ensina também uma forma de ser, indissociável do sujeito-professor.

Conclusão

Pretendemos com os resultados apresentados de adaptação do ABP afirmar a valorização dos sujeitos e seus processos emancipatórios, suas capacidades de reflexividade, problematização e elaboração de projetos que fazem sentido para suas vidas. Ao afirmarmos essa posição investimos em uma abordagem de formação de professores que difere de abordagens de formação prescritivas, aplicacionistas, que desconsideram os sujeitos em suas singularidades e subjetividades (GOMES, 2009).

O Ateliê Biográfico de Projeto, por considerar a aprendizagem e a formação como processo vital e a vida humana como processo inacabado, que só finda no momento da morte, é invenção norteada pela ideia do processo, do protagonismo dos sujeitos, do desenvolvimento das potencialidades e da singularidade de cada um – como processo contínuo, ainda que finito, dialético, individual e social, a um só tempo. É um espaço artesanal de aprendizagem da percepção e da apropriação de um saber-fazer, com sentido emancipatório e de inscrição do sujeito no tempo e no espaço, à medida que a figura, na narrativa construída no presente, transfigura o passado (memória) e prefigura o futuro (projeto), em um processo de hermenêutica

9 Pineau se refere ao seu livro de 1983, *Produiresavie: autoformationetautobiographie*, o qual situa a auto-formação como apropriação do seu poder de formação (parte I); adota um método: o das histórias de vida (parte II) e o aplica a uma vida bem comum: a de uma dona de casa (parte III).

de si e de descoberta de si mesmo, ao mesmo tempo igual e diferente, como ensina Paul Ricoeur (1983; 1990). Esta perspectiva coincide com aquela preconizada por Freire (1996) ao situar o sujeito que aprende como ser histórico e agente transformador, e no *aqui-agora* e de modo reflexivo, conquista o poder de interpretar-se como sujeito, por meio de uma prática. Assim, em grupo, em atividade de socialização, cada um ao formular seu Projeto, que carrega na essência o que cada um identificou como força criadora, as distâncias presentes na maioria dos procedimentos de formação que polarizam teoria e prática, pensamento e ação, são diminuídas e é possível trilhar um caminho em direção a um processo integrativo que não separa o sujeito, da profissão e da instituição, aqui vistos e tratados de forma integrada.

Referências

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As Pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

CHAMLIAN, H. Métodos Autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanços sobre experiências realizadas. In: PASSEGGI, M. C. et al. (Org.). **Narrativas de formação e saberes autobiográficos**. São Paulo: Paulus; Natal: Editora da UFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Histoires de vie, processus de formation et théorie de l' apprentissage. In: SIMONET-TENANT, F. **Le propre de l' écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2007.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

_____. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2005. p. 131.

DOMINICÉ, P. Défendre l' indiscipline théorique pour penser la formation. **Cahiers de la section des sciences de l' éducation**, n. 95, Université de Genève. Avril, 2001.

_____. **L' histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L' Harmattan, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

FURLANETTO, E. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Vocabulário de Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar. 2002.

_____. **Dejame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

NÓVOA, A. Profissão: docente. **Entrevista à Revista Educação**, n. 154, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 29 maio 2010.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

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

RICOEUR, P. **La question de l' ipseité in Soimêmecomme um autre.** Paris: Editions Du Seuil, 1990. p. 11-37.

_____. **Temps et récit – t. 1** Paris: Editions du Seuil, 1983.

VAN ACKER, M. T. **A reflexão e a prática docente:** considerações a partir de uma pesquisa-ação. 2008. 249 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Santa Maria**, Porto Alegre, v. 35, n.3. p. 479-504, set./dez.2010.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago.2000.

Recebimento em: 06/05/2011.

Aceite em: 09/10/2011.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 43-59

jan./abr. 2013

Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos¹

Social representation of gender in school failure of boys

Cíntia Aparecida Garcia RODRIGUES²

Tarso Bonilha MAZZOTTI³

Resumo

O fracasso escolar estaria associado ao sexo dos alunos? Um levantamento realizado em duas escolas de Mangaratiba (RJ), para um período de nove anos e com todos os seus alunos (N = 10.338), separando-os pelo sexo e situação escolar, indicou uma associação estatisticamente significativa entre sexo e reprovação, os meninos reprovam mais. Quais seriam as explicações plausíveis? Da análise de 82 entrevistas e *Livros de Ocorrências* obteve-se as justificativas dos atores sociais das escolas para *bom aluno*, que apresenta um conjunto de qualidades do que se diz ser *feminino*: obediência, passividade, esmero e bom comportamento.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Gênero. Representações Sociais.

Abstract

The school failure would be associated with the gender of the students? A survey made in two schools of Mangaratiba (RJ), for period of nine years and with all their students (N = 10.338), separating them by sex and school situation, indicated a statistically significant association between sex and failure, the boys fail more. What would be the plausible explanations? From the analysis of 82 interviews and the *Livros de Ocorrências* (Books of Occurrences), it was obtained the justification of the social actors for good *student*, which presents a set of qualities coincident with what it is said to be *female*: obedience, passivity, neatness, accuracy and good behavior.

Keywords: School failure. Gender. Social Representations.

-
- 1 Agradecemos os pareceristas anônimos por terem contribuído para o aperfeiçoamento do estilo e forma deste artigo.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Avenida Professor Pereira Reis, nº 119 Santo Cristo - Rio de Janeiro RJ, Brasil 20.220-800. Rio de Janeiro, RJ. (21) 2333-0823 Telefone institucional: (21) 2333-0796 Email: <crodrigues@educacao.rj.gov.br>.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas. Avenida Presidente Vargas, 642, 22º andar, Rio de Janeiro. Telefone institucional (21) 2206 9858/ Email: <tmazzotti@mac.com>. 642, Centro

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 45-59	jan./abr. 2013
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Seria legítimo sustentar que há alguma dependência entre o gênero dos alunos e o fracasso escolar? As representações sociais de gênero sustentadas por professoras, professores e demais atores sociais condicionariam o sucesso escolar dos alunos? Estas questões têm origem no exame da polêmica nacional e internacional acerca da associação entre o fracasso escolar e o gênero, e são as que se procurou responder por meio de uma pesquisa aqui relatada.

Por gênero, há algum tempo, entende-se um conjunto de atributos socialmente instituídos para categorizarem e classificarem homens e mulheres. As representações de mulher e homem naturalizam as condutas socialmente desejáveis, que organiza discursos classificatórios, hierárquicos, por meio dos quais se interpreta as ocorrências quotidianas, como é o caso dos *meninos*, que são os que mais fracassam nas escolas (BRITO; VIANNA, 2006). Carvalho (2003, p. 191), também preocupada com essa relação, recorda: “[...] o que eu tenho visto em classes de reforço, nas classes de aceleração, quando elas estavam no auge, são principalmente meninos, negros e pobres.” Mas o desempenho insuficiente dos *meninos* nem sempre é reconhecido, e se constitui em um problema que pode ser posto na forma: o fracasso escolar estaria associado ao gênero dos alunos? Se estiver, qual seria a representação de *meninos*, logo a de *meninas*, que condicionam as condutas dos atores sociais? Questão que foi objeto da pesquisa aqui relatada e que teve seu ponto de partida no exame das disputas acerca do modelo de pessoa adaptável à escola contemporânea.

Qual é o *modelo* de pessoa mais adaptável à escola?

Os que sustentam que os meninos fracassam na escola mais do que as meninas divergem a respeito da existência de um *modelo* adaptado às normas e condutas escolares que permitiria aos alunos e alunas alcançarem resultados satisfatórios. Ao explicar o motivo de as meninas apresentarem melhores resultados, Mello (1975) afirma que, a escola mista valoriza comportamentos como a passividade, a aprovação pelos outros, a obediência, condutas ensinadas às meninas desde cedo no âmbito familiar. Silva et al. (1999) e Palomino (2003) também defendem esta explicação, logo as meninas seriam mais adaptadas à escola contemporânea, em que o processo de socialização feminino orienta-se para a passividade e obediência às normas. Em oposição, a educação familiar dos meninos considera desejável a sua maior autonomia e liberdade, tornando-

os aptos a desbravarem o mundo público, logo, não conseguiriam adequar-se facilmente à rigidez das regras escolares que seriam femininas. Estas explicações foram contestadas por Carvalho (2003, p. 189) e com veemência:

Vejam que imagem de mulher vem desse discurso, que imagem de nós mesmas! Ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas – professoras e alunas – e seríamos mais adequadas para a escola.

Além da discussão a respeito do *modelo* de pessoa mais adaptável à escola, a questão do fracasso escolar dos meninos também suscita a disputa acerca da feminização da escola ou do magistério. A feminização colaboraria para o baixo desempenho dos meninos? Palomino (2003), ao pesquisar o fracasso de meninos em uma classe de aceleração de uma escola de periferia urbana, sustenta que *os meninos são vítimas de uma escola feminina*, em consonância com a tese da vitimização masculina defendida na literatura internacional. Carvalho (2004, p. 13, grifo do autor) opõe-se, ressaltando:

A pergunta sobre quem são os meninos que vão mal na escola tem sido feita com insistência, especialmente por feministas de língua inglesa, no esforço de contrapor-se a discursos essencialistas e conservadores, bastante difundidos em seus países, discursos que falam de uma escola feminilizada, que prejudica os meninos em geral, acusando as professoras e o movimento feminista por um indiscriminado fracasso escolar do sexo masculino, no bojo de uma pretensa ‘crise de masculinidade.’

Um estudo provocativo, e alvo de inúmeras críticas, foi desenvolvido por Thomas Dee (2008), professor de economia da Universidade de *Swarthmore*, e publicado no periódico *Education Next*, do Instituto *Hoover*. Para Dee, os meninos aprendem mais com professores homens, logo o gênero do professor influencia a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio. O autor verificou que em aulas de Ciências, Estudos Sociais e Inglês conduzidas por professoras as meninas apresentam melhor desempenho do que os meninos; o oposto ocorre quando um homem comanda a classe. Além da aprendizagem, o pesquisador sustenta que o gênero determina as atitudes: com uma professora os meninos aumentam a probabilidade de serem considerados indisciplinados.

Seja qual for a razão, assume-se que os meninos apresentam menor rendimento escolar e evadem em uma proporção maior do que as meninas, e esse problema ocorre em diversos países. No Canadá, por exemplo, o diário *The Globeand Mail* apresentou, em primeira página, a questão: *Are the schools failing boys?*⁴ Este diário mantém uma página na internet acerca do assunto, com estatísticas, estudos e recomendações de especialistas para evitar o fracasso escolar dos meninos. No Canadá, à época da publicação daquela reportagem, mães de meninos reuniam-se em Ottawa para discutir a *feminização* do ensino, dentre os depoimentos destaca-se o de um estudante: a leitura de revistas de mecânica, de esportes e técnicas não são consideradas pelas professoras, que só valorizam a poesia e o romance. O problema é mais amplo, uma vez que também envolve a representação de professores (masculino), que, no geral, são considerados inadequados para o trabalho nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em particular, na Educação Infantil.

A pesquisa aqui relatada é um recorte desse conjunto de questões. De início procurou-se verificar se há alguma associação estatisticamente significativa entre os pares: gênero e reprovação escolar; gênero e evasão escolar; e, reprovação e evasão. Caso houvesse, uma possível explicação estaria na representação social do gênero dos alunos sustentada pelos atores sociais das escolas investigadas, uma vez que ela condiciona as condutas das pessoas. A seguir são apresentadas as metodologias utilizadas para alcançar estes dois objetivos.

Metodologias

As questões referentes à associação entre gênero e reprovação, gênero e evasão, bem como reprovação e evasão, foram respondidas por meio da reorganização das fichas dos alunos de duas Escolas Municipais de Mangaratiba (RJ), constituindo a base de informações acerca das matrículas iniciais e finais de cada ano; o número de evadidos e de reprovados separados por sexo declarado, compreendendo o período de 1999 a 2007, 10.338 ocorrências.⁵ Em seguida foi aplicado o teste estatístico Qui-quadrado para calcular a independência entre aqueles indicadores, o que será apresentado mais adiante.

4 Disponível em: <<http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/part-1-failing-boys-and-the-powder-keg-of-sexual-politics/article1758791/>>. Acesso em: 5 set. 2000.

5 Ocorrências, porque não foi possível estabelecer as coortes, pois as informações disponíveis não permitem este tipo de recuperação de informações.

A identificação da representação de alunos segundo seus gêneros, considerando-a o resultado de relações psicossociais, efetivou-se por meio de 83 entrevistas com professores de ambos os sexos, funcionários das escolas e com alunos, também de ambos os sexos. Além disso, foram analisados os *Livros de Ocorrências* e os *Cadernos de Ocorrências* das duas escolas, para verificar quais as condutas censuradas, permitindo compreender os significados atribuídos a *bom aluno*, ou alunos adequados às normas sociais das instituições. Justifica-se, a seguir, a escolha da teoria das representações sociais.

Referencial

A pesquisa fundamentou-se na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, utilizando teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000) para a análise das entrevistas.

As representações sociais são explicações, crenças, valores, produzidos no cotidiano dos grupos e que lhes dão identidade e sustentam a sua coesão. As representações sociais *ganham vida* por meio do processo de comunicação quando se busca respostas aos dilemas que se põem em diversos momentos da vida em sociedade, “[...] determinam o campo de comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). Os sujeitos não reproduzem passivamente algum objeto, constituem diferentes interpretações acrescentando algo às informações recebidas. As representações sociais não são simples opiniões fragmentadas, vagas, atribuídas às coisas do mundo, são estruturadas e relevantes para o grupo e produzem *universos consensuais* como se as pessoas falassem uma única voz, constituem o conhecimento comum do grupo ou o seu senso comum. Esse senso comum não pode ser avaliado como *errado, inferior, pré-lógico* tendo por referente outro conhecimento, como o científico, pois nos grupos ordinários não são necessários os critérios próprios das ciências, os de suas metodologias. Os grupos sociais comuns respondem a outros imperativos, como a manutenção de sua identidade. No âmbito da educação escolar as pesquisas têm mostrado que essa situação psicossocial é mais bem descrita, e eventualmente explicada, por meio da exposição do fenômeno representação social que coordena e condensa os significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos na escolarização. Verifica-se com maior acuidade as justificativas que organizam e orientam as práticas escolares, bem como permite explicitar seu papel na formação das identidades sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

De outro lado, o uso dos esquemas argumentativos ou retóricos para análise das entrevistas permite a apreensão de seus significados em situação, em particular os que instituem o que se diz se o real, ou a ontologia usual, em que não se sustenta em procedimentos próprios da demonstração ou os das ciências. Os esquemas usuais para dizer o real têm em comum a operação de comparação que estabelecem os procedimentos de ligação e dissociação de noções. A ligação entre noções opera por meio de esquemas variados, em que os mais relevantes são os que instituem metáforas e metonímias. Essas figuras de pensamento condensam e coordenam os significados dos enunciados e diferem entre si pelo caráter de seus temas e foros. Na produção de uma metáfora o tema, o que se quer significar ou ressignificar, e o foro são diversos em gêneros ou espécies, como na clássica *Aquiles é um leão*; na constituição da metonímia o tema e o foro são de mesmo gênero ou espécie, como em *espada* por *forças armadas*. A dissociação separa em dois termos o que habitualmente se encontra unificado, em que o primeiro carece das qualidades superiores, os desejáveis presentes no segundo. Um exemplo é a dissociação da noção de *consciência* em *consciência ingênua* e *consciência crítica*, em que nesta se encontram das boas e superiores qualidades ausentes na primeira.

O esquema dissociação encontra-se na instituição do que se diz acerca do *humano* ao o dividir em *feminino* e *masculino* a partir da diferença orgânica para estabelecer qual dos dois é desejável nesta ou naquela situação argumentativa, instituindo o que se tem dito ser o *problema do gênero*. Assim, essa figura ou esquema argumentativo é, para a pesquisa aqui relatada, a chave para compreender o que se considera preferível na vida escolar, ou o *modelo de pessoa* adaptado à escola contemporânea.

Antes de prosseguir na apresentação da pesquisa convém apresentar, ainda que de maneira sumária, os contornos da teoria da argumentação ou *nova retórica*, que informa nossa posição, que deixa de lado as outras técnicas utilizadas para identificar as representações sociais.

Para Perelman (1993, p. 41), principal autor da teoria da argumentação contemporânea, “[...] a finalidade da argumentação não é, como a da demonstração, provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas, mas *transferir a adesão concedida às premissas*”. A dimensão estrutural do esquema retórico ou argumentativo apresenta três polos interligados: o *êthos*, que corresponde ao orador ou autoridade reconhecida pelos auditores; o *pathos*, que corresponde ao auditório ou grupo social; e o *logos*, a linguagem, o discurso organizado com vistas à persuasão ou influência social. Esta estruturação permite compreender que os envolvidos negociam significados a respeito do objeto posto para o grupo social. A recuperação contemporânea da retórica, contrariamente às abordagens hermenêuticas voltadas para o oculto, permite tratar o problema levantado na pesquisa como uma negociação. Pois, como sustenta Reboul (2000, p. 139):

A hermenêutica trata o texto como algo sagrado, que se apresenta como o produtor de sentido, sem que haja algum intérprete. O texto fala por si e para si, cabendo ao analista descobrir, desvelar, o que ele diz. Se o comentador encontrar nele erros ou contradições, terá sido porque não o entendeu.

Admitindo-se que as representações sociais constituem-se na interação entre pessoas, então a hermenêutica não é adequada para a análise de seus discursos, uma vez que nesta não há lugar para a ação dos homens, apenas para o transcendente que opera por meio dos homens (DUARTE; MAZZOTTI, 2003).

Se os homens não são passivos e as representações sociais formam-se e se põem nos discursos, nas práticas argumentativas, então a análise retórica é adequada para as apreender ao expor a negociação dos significados instituídos nos grupos. Para que haja argumentação é necessário que o orador e o auditório estabeleçam um acordo prévio, que Perelman; Olbrechts-Tyteca (2000) dividiram em duas categorias: uma que diz respeito ao real (verdades, fatos) e a relativa ao preferível (valores). Os preferíveis correspondem ao que as pessoas admitem como justo, bom, melhor e que são aceitos sem provas, que são dependentes de suas referências culturais e utilizados para defender posições acerca de algum objeto, justificando as escolhas. No discurso, as premissas sustentam-se nos preferíveis e são explicitadas nas figuras de pensamento, como a metáfora e a metonímia, assim como em dissociações. Como as representações sociais têm origem em práticas argumentativas, pode-se analisá-las a partir dos esquemas empregados, identificando as condutas desejáveis, como a que os meninos e meninas devem apresentar, o que se aceita como *bom, correto, permitidos*. O que será mostrado mais adiante quando da análise das entrevistas. A seguir são apresentados os resultados da análise da associação entre gênero e reprovação, gênero e evasão, bem como reprovação e evasão.

Relação entre gênero e situação escolar: descrição das técnicas utilizadas e seus resultados

A partir dos registros de alunos de duas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio do Município de Mangaratiba (RJ), compreendendo o período de 1999 a 2007 (nove anos), constituiu-se uma base de dados em que se computa o número matrículas iniciais, o número de evadidos, transferidos, aprovados, reprovados e a matrícula final (somatório dos aprovados e reprovados), distinguindo meninos e meninas em todas as situações e por ano letivo para cada nível de escolaridade. As informações foram tratadas por meio do teste *Qui-quadrado* (X^2) para verificar a independência entre (a) sexo e reprovação; (b) sexo e evasão; (c) reprovação e evasão. Em todos os testes utilizou-se o nível de significância de 0,05%, em tabelas de duas colunas (um grau de liberdade).

No teste para o par *sexo e reprovação*, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, nos nove anos, o χ^2 tabelado foi de 3,841, logo a hipótese nula foi rejeitada, ou seja, há associação estatisticamente significativa entre o sexo do aluno e a reprovação.

Para *evasão e matrícula inicial* ($\chi^2 = 0,59$) e, para *evasão e matrícula final* ($\chi^2 = 0,996$), conclui-se que não há significativa diferença estatística entre estes pares. Dentre os autores, Carvalho (2004, p. 250) afirma que há uma relação de dependência entre reprovação e evasão. A autora sustenta: “[...] sabemos que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações.” No entanto, pela análise estatística isso não ocorreu no município de Mangaratiba, ou seja, não há associação entre as variáveis reprovação e evasão ($\chi^2 = 2,492$).

Assinala-se que as notas escolares para aprovação dos estudantes são compostas da seguinte maneira: 30 pontos para comportamentos (cumprimento de tarefas, realização de trabalhos, compromisso, bom comportamento, responsabilidade, dedicação); 20 pontos em testes; e 50 em provas bimestrais. As notas relativas aos comportamentos refletem o que as professoras consideraram ser *bom aluno*, o que reforça a hipótese da discriminação dos meninos e a probabilidade de reprovação por apresentarem condutas consideradas indesejáveis para as professoras. Que condutas são indesejáveis? Isto pode ser edificado nos *Livros de Ocorrências* ou *Cadernos de Ocorrências*, o que será apresentado a seguir.

Condutas indesejáveis

Nos *Livros de Ocorrências* ou *Cadernos de Ocorrências* das escolas são categorizadas as condutas indesejáveis, as quais utilizamos para as categorizar. No *Livro de Ocorrências* do primeiro turno, de uma das escolas, corresponde às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (12-15 anos) e o Ensino Médio (16-18 anos), havia registros para o período de 27 de fevereiro de 2008 a 16 de maio de 2008. São 77 relatos; dos quais quatro feitos por professores e 73 por professoras,⁶ diretoras e principalmente pela coordenadora pedagógica. Destes, 14 tratavam de assuntos diversos, tais como: atendimento e comparecimento de responsáveis na escola; sumiço de material escolar; liberação de alunos; justificativa de faltas; uso de garfo no refeitório; alunos que passaram mal; recebimento de cartas; alunos que saíram mais cedo a pedido do responsável; e

6 Na escola A havia 62 professoras e 16 professores; e na B, 6 professores e 45 professoras.

63 tratavam de questões ligadas ao comportamento impróprio. Estes envolveram 56 meninos, quatro meninas e três meninos e meninas, no caso da Escola A. Na Escola B, foram registradas (período de 5 de março a 7 de maio de 2008) 28 ocorrências, das quais 20 são comportamentos impróprios apresentados por 17 meninos, duas meninas. O menor número de registros de condutas inadequadas de meninas permite sustentar que elas se adaptam melhor ao ambiente escolar, o que corrobora Mello (1975), Silva et al. (1999) e Palomino (2003), que foram contestadas por Carvalho (2003) e Brito (2004, 2006). A respeito da conduta violenta dos meninos, Carvalho (2003, p. 18) assegura, que:

Esses dois temas — o fracasso e a violência escolares — vêm sendo discutidos no Brasil como se eles nada tivessem a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidade.

De acordo com a autora, os conflitos seriam uma forma encontrada por determinados rapazes, principalmente negros e pobres, para mostrarem certo poder e *status* no ambiente escolar, uma escolha que encaminha para atitudes antiescola, de transgressão, a violência, já que normalmente não conseguem o almejado destaque por suas notas escolares. Connell (2000), assim como Brito (2004) corroboram Carvalho, sustentando que os meninos apresentam atitudes violentas para adquirirem prestígio, marcarem diferenças, donde *o quebrar regras* constitui uma das diferentes formas de masculinidade. Esses autores responsabilizam os meninos pelos conflitos escolares, sem julgar que se trate de uma determinação orgânica, pois não há *hormônios masculinos de agressividade*, diz Connell. Os conflitos seriam uma *demonstração prática*, talvez uma solução encontrada pelos meninos para se destacarem positivamente perante os outros. Essa concepção também é sustentada pelo psiquiatra da Infância e Adolescência, Paulo Marmorato, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas.⁷ Moser (1991), em seu trabalho de síntese das teorias a respeito da agressão, expõe as falhas das explicações sustentadas no modelo frustração-agressão, isto porque nem toda frustração gera automaticamente um comportamento agressivo.

Os autores que sustentam a associação entre violência escolar e baixo desempenho não se perguntam acerca das representações das professoras e demais funcionários das escolas a respeito das condutas violentas. A ação violenta não teria grande visibilidade e, em consequência, não poderia produzir punição mais rigorosa por ter sido realizada

7 Marmorato, Paulo Germano. Meninos agressivos que não querem aprender: qual o problema? 2 jul. 2007. **Portal Prómenino**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/7e186fea-c7b1-4a5c-82a0-a62fbb2fe157/Default.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

por um menino? Nos *Livros de Ocorrências*, verifica-se que as meninas também participam de conflitos violentos, portanto não é uma exclusividade masculina, ainda que a proporção das censuradas seja muito inferior à de meninos.

As professoras seriam mais tolerantes com as meninas? Moscovici (1992) recorda que *violência* é um fato *nomeado*. Ou seja, ao nomear atos como violentos articula-se concepções, interpretações socialmente constituídas, tendo por referente as relações de poder que as condicionam e determinam. Se a percepção de um fato como uma ação violenta é um conhecimento instaurado nas interações sociais, então é dependente dos valores do grupo. Campos et al. (2004) considera a violência um fenômeno complexo multideterminado que não deve ser analisado isoladamente e que se organiza em três dimensões: a *estrutural*, que envolve desigualdade e exclusão, seria o caso da suposição das professoras de que os meninos pobres e negros são os principais agentes de atos violentos, os que têm seus nomes registrados nos *Livros de Ocorrências*;⁸ a *interpessoal*, que no contexto escolar ocorrem entre os meninos, entre estes e as meninas, e principalmente entre os meninos e as professoras, que têm muita dificuldade na resolução dos conflitos; e, por último, a *dimensão simbólica*, resultado de processos representacionais: as ações violentas que as professoras consideram *erradas, incorretas, feias*, a partir das referências de masculino e feminino.

Em suma, há forte relação entre fracasso, gênero, violência escolar, tal como consideram Carvalho (2003), Connell (2000) e Brito (2004). No entanto, suas explicações não são satisfatórias, pois tais conflitos são psicossociais, instituídos na trama representacional dos que, na escola, são responsáveis pela manutenção da ordem, especialmente as professoras. E essas ações estão registradas nos *Livros de Ocorrências*, em que são propostos mecanismos punitivos com base no que as professoras consideram preferível ou desejável.

Representação social de gênero no fracasso escolar

Nas escolas há uma hierarquia de valores em que o feminino é *melhor* do que o masculino. O que foi depreendido a partir das entrevistas com 83 pessoas, para as quais perguntamos: *Os meninos reprovam mais do que as meninas? Por quê?* Salvo no caso das diretoras, os demais responderam afirmativamente, explicando que a menina é boazinha, calma, não responde à professora, faz

8 Nos registros não aparecerem nem a situação econômica nem a cor da pele, mas atribuição de agentes violentos a membros de uma classe social e de um grupo étnico é corrente na sociedade, por isso se pode supor que ocorra nas escolas.

todos os deveres, é obediente, e isto já vem de casa...; enquanto o menino é indisciplinado, rebelde, mal educado, agitado, desrespeita a professora. Para ser visto como *bom aluno*, e garantir pontos, prestígio, reconhecimento, meninos e meninas devem apresentar condutas consideradas *típicamente femininas*.

Os atores sociais entrevistados operam uma dissociação da noção *ser humano*, em que o termo I é masculino e o termo II, feminino, quando se trata das condutas aprovadas pela escola. O termo II (feminino) apresenta as *boas qualidades* para a vida escolar, as que faltam no termo I (masculino). Essa dissociação é utilizada para tipificar e hierarquizar os termos do núcleo figurativo da representação social de *feminino* e *masculino*. O núcleo argumentativo da representação social de gênero feminino que se encontra na escola é o mesmo da sociedade e tem por centro a *obediência*: ao pai, à mãe, à professora, ao marido. Os depoimentos mostram que o bom aluno obedece, não desrespeita a professora, e, segundo o discurso dos entrevistados, a educação feminina favorece essa atitude, pois desde cedo as meninas aprendem que o certo é comportar-se daquela maneira.

A representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do *feminino*, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao *modo de ser masculino*. A representação social de gênero naturaliza, reifica o que se instituiu ao longo da história e da cultura, logo se assume que há uma essência para cada gênero.

Conclusão

A análise estatística permitiu mostrar a relação entre o gênero e a situação escolar dos estudantes. Podemos afirmar que há associação estatisticamente significativa entre *sexo* e *reprovação* ($X^2 = 13,644$). Logo, *os meninos reprovam significativamente mais do que as meninas*. Corroborar-se assim, as afirmações a respeito da discriminação dos meninos nas escolas. Recorde-se que os dados aqui apresentados não incluem os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No caso da evasão, a hipótese nula foi aceita para as duas modalidades de ensino, tanto no cálculo com as matrículas iniciais quanto com as matrículas finais. Para evasão e matrícula inicial ($X^2 = 0,59$) e para evasão e matrícula final ($X^2 = 0,996$), não há associação entre sexo e evasão, os meninos não evadiram mais do que as meninas durante os nove anos, ou seja não há significativa diferença estatística. Considerando que na composição das notas de aprovação 30 pontos referem-se às condutas dos alunos, e que estas são avaliadas segundo critérios acerca de bons alunos, examinou-se os *Livros de Ocorrências* para identificar

as condutas indesejáveis. A partir desse exame verificou-se que os meninos apresentaram um maior número de condutas censuradas, de comportamentos considerados impróprios. Para anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio predominam registros feitos por professoras, refletindo a composição do corpo docente. Na escola A havia 62 professoras e 16 professores; e na escola B, seis professores e 45 professoras. Parece que as professoras tendem a enxergar e reprimir mais a conduta indisciplinada dos meninos do que os professores: em turmas comandadas por professora há maior probabilidade de os meninos serem considerados violentos e indisciplinados.

A identificação dos preferíveis no discurso dos sujeitos possibilitou verificar que, no âmbito escolar, opera-se a dissociação da noção de *ser humano* em que os termos *feminino* e *masculino* sustentam uma concepção de duas *essências*, a de mulher e a de homem. Dependendo da situação, os atores sociais operam essa dissociação considerando que um ou outro polo apresenta as melhores qualidades, as desejáveis. Nas escolas investigadas, o termo II da dissociação é *feminino*, que apresenta as qualidades essenciais superiores, são as que faltam no *masculino*. Por essa instituição do que se diz ser o real, o bom aluno deve apresentar as qualidades superiores do que se considera ser próprio do feminino. O *bom aluno* é o menino ou menina que melhor encarne um padrão de *bom comportamento*: obediência às professoras, não questiona os conteúdos escolares, enfim, não provoca conflitos, o que seria próprio da *essência feminina*.

Compreender o repertório representacional que se vincula ao maior fracasso dos meninos constitui um passo para que a escola não seja vista como no depoimento de um aluno que, intrigado, falou: *parece que escola foi feita para as meninas*. Além disso, as meninas também são prejudicadas, uma vez que o *ethos* da obediência passiva não é o da ética em que *cuidar e respeitar as regras* são complementares. Ambos os operadores éticos são próprios da vida social, não são inerentes às pessoas segundo suas características orgânicas, vitais, pois as regras éticas são uma segunda natureza. Este tema, no entanto, ultrapassa em muito os objetivos deste artigo, por isso não desenvolveremos suas implicações. Podemos, apenas, assinalar que não é legítimo estabelecer regras de conduta com base na natureza, em leis naturais, pois estas dizem o que é, enquanto aquelas dizem o que deve ser, o que se apreende do longo debate acerca da vida social desde os Antigos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRITO, R. S.; VIANNA, C. Gênero, raça/etnia e escolarização. SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 2006, São Paulo. **Anais...** p. 1-7 Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rosemeire_dos_Santos_Brito_23.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2008.

BRITO, R. S. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPed, 27., 2004, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPed, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: Fracasso Escolar de Meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

_____. **Significados de gênero do fracasso escolar**: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.

CAMPOS, P. H. F. et al. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 109-132, ago./ dez. 2004.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CONNELL, R. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000.

DEE, T.S. The why chromosome: how a teachers gender affects boys and girls, **Education Next** 6(4), Fall 2006, pages, 68-75. Disponível em: <<http://www.swarthmore.edu/x16496.xml>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

DUARTE, M.; MAZZOTTI, T. B. Por uma análise retórica dos sentidos da música. **Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación**, Salamanca, ano 3, n. 5, p. 61-67, diciembre, 2003.

MARMORATO, Paulo Germano. Meninos agressivos que não querem aprender: qual o problema? 02/07/2007. **Portal Prómenino**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/7e186fea-c7b1-4a5c-82a0-a62fbb2fe157/Default.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

MELLO, G.N. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 141-144, 1975.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução por Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. La fin des représentations sociales? In: AEBISCHER, V ; DÉCONCHY, J ; LIPIANSKY, E. M. (Ed) *Idéologies et représentations sociales*. Cousset : Del Val, 1992, p. 65-85.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROSEMBERG, F. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.515-540, dez. 2001a.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2001b.

_____. et al. Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. Brasília, DF: INEP/REDUC, 1990.

_____. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515-540, dez. 2001.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

_____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

Recebimento em: 30/04/2012.

Aceite em: 26/09/2012.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 61-100

jan./abr. 2013

Universidad, desigualdad y justicia social

University and social justice

Ingrid SVERDLICK¹

Resumen

El artículo plantea que la desigualdad y la justicia social siguen siendo materias pendientes para la Universidad. Se analiza la problemática de la desigualdad en educación superior desde tres ejes: uno interno a la institución vinculada con las características específicas de este dispositivo educativo, otra que interpela a la función social de la institución, por lo que necesita leerse desde la articulación entre la universidad y la sociedad y una tercera más bien externa, relacionada con el Estado y las políticas públicas educativas que la incluyen, que retoma el debate sobre la autonomía y la responsabilidad pública.

Palabras claves: Educación Superior. Universidad. Desigualdad educativa.

Abstract

This article proposes that the inequality and social justice are still pending issues for the higher education. It discusses the issue of the inequality in higher education from three axes: one internal to the institution linked to the specific characteristics of this educational device, one that challenges the social function of the institution, for what you need be read from the articulation between the university and society and a third rather external, related to the State and public policies that include educational, that the debate about the autonomy and public responsibility.

Keywords: Higher education. University. Educational inequality

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga – España. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica de la Provincia. de Buenos Aires (UNIPE). Argentina. Bucarelli 1546 – (1431). Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Tel: 00 54 11 5422-8169. Email:< ingridsver@gmail.com>.

La desigualdad social y su relación con la universidad es un tema que se remonta a una problemática tan vieja como el origen de la propia institución. De hecho, en su génesis la universidad asume la desigualdad como inherente a su propia naturaleza en relación con el funcionamiento de la sociedad, esto es, en tanto institución llamada a formar a las elites dirigentes de los destinos nacionales de los países. En América Latina, la Universidad Colonial Hispánica estaba dirigida a la formación de sacerdotes y agentes de gobierno, “[...] era una institución señorial y clasista tal como la sociedad a la que servía y de la cual era expresión” (Tünnerman, 2008). Las luchas por la independencia abrieron ampliamente las puertas a la influencia de la ilustración francesa, lo cual repercutió en la sustitución del esquema de la Universidad Colonial por el de la Universidad Francesa Napoleónica. Sin embargo, lejos de producirse un reemplazo de un modelo por el otro, la Universidad Latinoamericana se configuró de una forma particular, tomando de la matriz francesa la postura fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista, conservando el espíritu colonialista. De ese modo, reducida a un marco colonial, la nueva configuración resultó en una universidad patricia, que preparaba a los hijos de los hacendados, de los comerciantes y de los funcionarios para el desempeño de los cargos políticos-burocráticos. La Universidad Latinoamericana tomó la forma conocida como “Universidad de los abogados”, cuya función era la de preparar a los jóvenes en las actividades que requerían las nuevas repúblicas y además, el hacerse cargo del desarrollo, administración e inspección de los sistemas educativos, en lo que se conoce como “Estado docente”² (SVERDLICK et al, 2005). Resulta muy ilustrativa la cita de Mollis (2010) de Canton (1966) al describir la universidad de los abogados:

Los abogados egresados de estas instituciones, estaban profesional e ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de

2 A pesar que la acción educativa estaba en manos de diversos agentes estatales, nacionales, provinciales y municipales, además de privados, la homogeneidad estructural estaba garantizada por el principio del estado docente (la supervisión) y por el monopolio estatal que caracterizó la formación de los docentes de este nivel (BRASLAVSKY, C. 1983). El sistema educativo moderno que comienza a conformarse en Argentina a partir de 1880, podría conceptualizarse como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, caracterizado por la hegemonía estatal y subsidiaridad privada, escolarizado, verticalizado, burocratizado, ritualizado y autoritario (PUIGGROS, 1990).

la prensa, ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores: Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes. (p. 14).

Lejos de aquel inicio, desde hace tiempo que la desigualdad dejó de ser considerada una “condición natural”, al menos por la universidad pública, para ser problematizada y discutida por, desde y dentro de la propia institución como una cuestión no sólo de estudio y debate sino también como un asunto inherente a las luchas sociales. La Reforma de 1918 tuvo mucho que ver con ello y puede considerarse como un punto de inflexión en la historia, en tanto que constituyó el primer cuestionamiento estructural de nuestras universidades con participación estudiantil. En un clima de época de ascenso y participación de las clases medias, la Reforma de Córdoba implicó un replanteo de las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado, promoviendo la idea de “llevar la universidad al pueblo”. Haciendo una analogía histórica se puede decir que “así como la República, mediante la adopción del esquema napoleónico, supeditó la universidad al Estado separándola de la Iglesia; Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía” (TÜNNERMAN 2008). El movimiento reformista sustentó un concepto de autonomía muy abarcativo que implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, la libertad de cátedra, la designación de los profesores mediante concursos académicos, la participación de los diferentes estamentos en la dirección y gobierno de la institución, la aprobación de planes y programas de estudio, la elaboración y aprobación del presupuesto universitario, la gratuidad de los estudios, etc (SVERDLICK et al, 2005). A pesar del espíritu democrático que la Reforma impulsó, la Universidad siguió siendo sólo para una elite; alcanzando a incluir sólo al 15% de los jóvenes entre 20 y 24 años (KROTSCH, 2001); de hecho, la reivindicación sobre la gratuidad de la estudios universitarios en Argentina recién pudo ser implementado bajo el primer gobierno peronista con la Reforma Constitucional de 1949 (MARTORELLI, 2007). No obstante los magros logros del inicio en términos de abrir la universidad a otros sectores, es imposible negar que la Reforma de Córdoba marcó un hito en lo que refiere a la democratización institucional y del conocimiento, pero también y fundamentalmente generó una mística de libertad, justicia y compromiso social, a partir del cual se consolidó una articulación inevitable entre las luchas por la universidad pública y la lucha por la justicia social (GENTILI, 2008).

Hoy ya lejos también de aquellos tiempos convulsionados de la Reforma y habiendo pasado por otras olas reformistas³, incluida la masificación en el acceso a la Educación Superior, la desigualdad y la justicia social siguen siendo materias pendientes para la universidad. En primer lugar se puede sostener que los sistemas de educación superior son hoy, en términos absolutos, mucho más populosos que en sus orígenes, pero aunque actualmente más personas acceden a los estudios superiores, la masificación de la matrícula hasta la fecha no implicó mayor democratización y justicia social para el nivel. La meritocracia, como criterio distintivo de la universidad en la selección del alumnado reforzó privilegios y aportó a la configuración de un sistema segmentado. Las políticas focalizadas y compensatorias aplicadas en gran parte de la región con mayor fuerza durante el neoliberalismo, resultaron insuficientes para modificar la composición social de la educación superior, tanto por su alcance (generalmente políticas que apuntaban a números reducidos de personas en proporción con la cantidad total de beneficiarios potenciales) como por su recorte, que no atendió el problema de una forma integral capaz de modificar los patrones culturales discriminatorios preexistentes.

En segundo lugar, la función social de la universidad, puesta sobre la mesa de discusión desde la Reforma del 18, entró francamente en crisis con la irrupción de las políticas neoliberales. Los fines y objetivos de la universidad, en relación con la Sociedad y el Estado pasaron a definirse en términos de provisión de servicios rentables y para formar profesionales competentes que satisfagan las necesidades del mercado. Los debates necesarios sobre la función social de la universidad en el marco de la sociedad que la alberga quedaron reducidos a una lógica mercantil y de servicio. Actualmente, en varios países de América Latina, asistimos a la recuperación de otros paradigmas que retoman la discusión sobre la función social de la universidad en clave política y contextualizada a un tiempo y lugar, pero esto aún no está acompañando suficientemente las transformaciones sociales y políticas que están aconteciendo en la región.

En tercer lugar, aunque en los últimos 10 años estamos asistiendo al surgimiento y desarrollo de alternativas posneoliberales en la mayor parte de los países de América Latina, lo cual está posibilitando una agenda de reformas políticas orientadas por una mayor justicia social y por un cambio de posición

3 Una segunda generación de reformas se remonta al período comprendido entre 1950 y la década de los ochenta. Fue una época de intensos movimientos sociales, producción intelectual y fuertes tensiones políticas por las disputas hegemónicas a nivel internacional. La tercera generación de reformas se inició en los 80 y se propagó en la década del 90 en correspondencia con las políticas neoliberales, aún vigentes en algunos países.

desde la tecnocracia (primacía de lo económico), hacia lo político en los análisis y decisiones sobre los rumbos nacionales y regionales; en el campo de la educación en general y en particular en la educación superior, parecen existir grandes limitaciones y dificultades para intervenir sobre las consecuencias que la reforma neoliberal nos dejó.

En síntesis, se pueden señalar al menos 3 dimensiones sobre las cuales analizar la problemática de la desigualdad en educación superior: una interna a la institución vinculada con las características específicas de este dispositivo educativo, otra que interpela a la función social de la institución, por lo que necesita leerse desde la articulación entre la universidad y la sociedad y una tercera más bien externa, relacionada con el Estado y las políticas públicas educativas que la incluyen, que vuelve a poner en debate el tema de la autonomía y la responsabilidad pública. Esta separación es sólo a los fines analíticos ya que sin duda las tres dimensiones se articulan, entrecruzan y sólo pueden comprenderse desde una perspectiva histórica y política que las integra.

Desigualdades intra - institucionales

En 2004 dirigí una investigación en 5 países de América Latina que puso el foco en quiénes podían acceder a los estudios superiores y en las políticas que se implementaban para favorecer el acceso y permanencia de los sectores habitualmente excluidos de los mismos⁴. Algunos datos y reflexiones de aquel estudio habría que volver a revisarlos a la luz de los cambios políticos, económicos y sociales que se vienen sucediendo en la región y que han producido modificaciones efectivas en el escenario social, particularmente en estos últimos años. Sin embargo, ciertos aspectos de aquel trabajo continúan teniendo vigencia y merece la pena volver a ponerlos en el debate, conjuntamente con otras reflexiones que en aquel momento no formaron parte de nuestro universo de análisis, como por ejemplo, lo relativo a la institución en tanto dispositivo conservador y reproductor de las desigualdades.

Una primera afirmación de dicho trabajo fue que la mirada sobre la educación superior en sociedades que ofrecen desiguales oportunidades económicas y sociales debe enfocarse desde la comprensión que estamos frente a sistemas de exclusión asentados en otros ya excluyentes. Esto significa que hablamos de una educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya

4 Ver Sverdlick, et al (2005)

pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos previos de su vida y de su escolaridad. La situación de exclusión sobre la que se asienta la educación superior como último nivel del sistema educativo formal resulta evidente cuando se miran los indicadores que muestran la relación entre pobreza, etnia, ruralidad y desigualdad educativa. Sólo por ilustrar con un ejemplo, para el caso de Argentina, según los datos que publica el SITEAL⁵, aunque la tendencia mejoró en los últimos 10 años, llegando a aumentar la tasa de escolarización de la educación secundaria al 81,4% en promedio en 2009, sigue habiendo diferencias significativas entre un clima educativo bajo (59,3%) y un clima educativo alto (90,6%). Los datos sobre escolarización secundaria para ese año 2009, muestran importantes diferencias regionales, que se agudizan si se tiene en cuenta el clima educativo. Tal como puede leerse en el cuadro de abajo, se observan grandes asimetrías entre regiones y también en el interior de ellas. Los promedios más bajos de escolaridad secundaria responden fundamentalmente a los guarismos que corresponden al clima educativo bajo en las regiones más pobres o que evidencian grandes distancias socio-económicas entre la población más rica y la más pobre.

Tasa neta de escolarización secundaria por región y clima educativo. Argentina, sector urbano 2009.

	TOTAL	Clima educativo		
		Bajo	Medio	Alto
GBA	82,4	72,3	78,4	91,4
NOA	81,7	53,7	80,0	91,9
NEA	79,0	43,8	80,5	91,1
Cuyo	76,4	30,5	78,1	86,4
Pampeana	80,7	55,5	78,8	89,1
Patagonia	85,5	66,8	83,8	92,7

Fuente: SITEAL

Además de estos números, diversos estudios sobre lo que ocurre con la educación secundaria en nuestro país muestran cómo la pobreza es determinante en la posibilidad de finalizar los estudios secundarios; el abandono es un problema grave, particularmente por embarazo, necesidad de trabajo y atención del hogar.

5 Sistema de Información en Tendencias Educativas en América Latina. IIPPE, UNESCO

Los jóvenes que logran completar ese nivel y obtener un título, evidencian que ese título no tiene el mismo valor para todos. El origen social, el entorno de relaciones sociales, el circuito educativo y el nivel educativo del hogar influyen en el valor del título, tanto para conseguir empleo, cuanto para ingresar en alguna universidad. De aquí que un análisis que aborde la complejidad del tema del acceso a la educación superior, necesita una mirada que tome en cuenta a ese nivel educativo (secundario) en el contexto de las políticas públicas en general y educativas en particular. Es decir que el análisis requiere considerar el marco de las políticas de estado e institucionales que pueden incidir en el acceso de diversos sectores sociales a los niveles educativos más altos.

Ahora bien, el argumento anterior conlleva el riesgo de querer explicar la desigualdad del sistema de educación superior basándonos fundamentalmente en la exclusión previa sobre el que se asienta la educación superior, o incluso sólo en las políticas públicas y educativas deficitarias. El riesgo es el de restringir la mirada, dejando a la universidad en una suerte de impotencia frente a la situación heredada. De hecho este argumento funcionó y funciona para justificar el sostenimiento de políticas meritocráticas en el acceso, al amparo de otro concepto polémico como es el de la calidad. En contraposición, es necesario afirmar que además de las características excluyentes de los sistemas educativos en general, la universidad como dispositivo educativo no ha logrado modificar sus propios mecanismos de reproducción, ni los patrones culturales de discriminación, consiguiendo así reforzar las desigualdades educativas y sociales. Más bien, se podría señalar que en el marco de la masividad, las universidades recrearon y perfeccionaron mecanismos de selección y expulsión, en los que por otra parte muchas de ellas asientan su prestigio. La propia dinámica corporativa que funciona resistiendo a los embates que tienen algunas políticas sobre la autonomía universitaria, en muchos casos, obstaculiza la posibilidad de transformaciones estructurales, necesarias para que la universidad se democratice realmente.

Es cierto que por lo general los jóvenes de sectores de menores ingresos no acceden a los estudios superiores porque ha sido desterrado de su imaginario como una posibilidad o bien por dificultades económicas y laborales; pero cuando lo logran, la mayoría de ellos no consigue permanecer en ese nivel educativo o realizar su carrera en los tiempos previstos. En Argentina, la deserción en el primer año de la universidad es preocupante, ha llegado a alcanzar casi el 60% en 2009. Nuevamente en este caso la universidad echa culpas sobre la calidad de la formación del nivel anterior. Sin embargo, las medidas para paliar esta situación, como por ejemplo las becas, resultan insuficientes para contrarrestar las dificultades que se generan por carencias que las propias universidades nacionales tienen para garantizar buenas condiciones de la enseñanza y del aprendizaje: los problemas edilicios y de recursos didácticos, los

horarios para cursar las asignaturas, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, etcétera. Así es que si se mira su formato y sus prácticas didácticas, se puede afirmar que estamos en presencia de cierto carácter expulsivo de la institución sobre el que sería necesario analizar más profundamente. Si no se puede garantizar la permanencia y la igualdad en las condiciones para la graduación, lo que se está haciendo es reforzar la desigualdad.

Otro aspecto sobre el cual la institución no consigue democratizarse se relaciona con lo que algunos autores como Boaventura de Souza Santos están llamando el “epistemicidio”. Hace referencia a los conocimientos que son transmitidos y cómo se lo hace. Al decir del autor mencionado, “la injusticia social contiene una injusticia cognitiva”. La desvalorización de los saberes, la descalificación y la destrucción de un conocimiento supuestamente “no científico” que refiere a otras formas de sociabilidad, forman parte de una lógica hegemónica que asume a la universidad como el “templo del saber”. No debemos olvidar que tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2005)

La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad. Las tareas de democratización del acceso cuestionan a la universidad en conjunto, no sólo sobre quién la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta (pág.54).

De aquí que la idea de inclusión puede quedarse corta si se piensa en términos de incluir a los excluidos y no en relación con el cumplimiento de un derecho. Programas de inclusión y estrategias inclusivas existen y han existido incluso desde las propuestas neoliberales: becas y políticas focalizadas, remediales, compensatorias de déficit. Pero si la inclusión niega las identidades de los grupos que “incluye”, lo que hace es reproducir desigualdades, genera frustración, provoca deserción y confirmación de que eso “no es para todos”, y en ese sentido siguen siendo políticas discriminatorias. Por ello, es menester que la universidad pueda pensarse como señala De Souza Santos (2005) en términos de “comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (p. 95).

Por lo antedicho, ante la promoción de políticas inclusivas habría que preguntarse ¿qué significa incluir? ¿Generar medidas compensatorias de déficit?, ¿promover políticas de acceso meritocráticas que catalizan las desigualdades de origen?, ¿promover acceso sin garantizar permanencia, lo que genera frustración y aceptación de una condición “inferior”? y/o ¿promover acceso negando las identidades de individuos o grupos, o sea con discriminación?

Sobre la función social de la universidad

La formación de las élites dirigentes fue sin duda una función que la universidad cumplió con creces, incluso hasta mucho tiempo después de la Reforma de 1918; misión que aún hoy continúa en el ideario de muchas universidades privadas y de una manera velada también en muchas casas de estudio públicas. La Reforma tuvo la pretensión de acercar la universidad a la sociedad, y aunque no logró cambios inmediatos en ese sentido, al menos se fue instalando la idea de pensar más allá de una institución como proveedora de profesionales, al plantear que la universidad debía tener un vínculo más estrecho con la sociedad, relacionado con sus demandas y necesidades. Esto es, puso sobre la mesa por primera vez en la historia la necesidad de debatir sobre su función social.

Ahora bien, este debate aún continúa. Y no se trata de un debate aislado que se da en el interior de las instituciones en un marco puramente académico, sino que participa y se configura en el devenir de las políticas públicas y de los proyectos políticos que en cada etapa histórica se ponen en juego. De aquí que la discusión sobre la función social de la universidad cobra sentido cuando se la sitúa en el contexto histórico-político en que se desarrolla. Así como la Reforma en 1918 fue posible en un contexto de ascenso social de las clases medias urbanas, en Argentina, la universidad nacional y popular logró una exigua existencia en 1973 desde lo que se conoce como “la primavera camporista”⁶ hasta que se produjo el golpe de estado en 1976. La dictadura cívico-militar (1976-1983) sumió en la oscuridad no sólo la continuación de los debates, sino la posibilidad de desarrollo crítico alguno. Un gran número de docentes, investigadores y estudiantes fueron desaparecidos, partieron al exilio o se llamaron al silencio como única forma de salvar sus vidas. El modelo neoliberal que ingresó sin resistencias durante esa época represiva, cobrará fuerza y logrará consolidarse durante la década del 90, impregnando a la universidad de una lógica mercantilista hasta entonces desconocida.

Con la reforma neoliberal se produjo un fuerte embate contra las universidades públicas desde múltiples lugares: reducción del financiamiento, privatización y mercantilización de la educación superior, deslegitimación de la institución universitaria como espacio de producción del conocimiento, ofensiva contra la “politización” de estudiantes y docentes, instalación de sistemas de evaluación y fiscalización, etc. En materia de financiamiento, además de una reducción en

6 Se refiere al breve período de 49 días durante el cual Héctor J. Cámpora ejerció la presidencia de Argentina con un proyecto político de izquierda, nacional y popular.

la inversión pública, que afectó directamente las partidas que las universidades recibían y administraban por su autonomía, el gobierno inició una política de financiamiento por la vía de “fondos concursables”, lo cual buscaba alinear y disciplinar a las instituciones universitarias para asumir las orientaciones políticas definidas desde el gobierno. Si bien los proyectos “a concursar”, podían presentar aspectos interesantes en cuanto a su dimensión diagnóstica y propositiva, la política de los “fondos concursables”⁷ produjo la multiplicación del clientelismo político, la negociación y competencia de recursos y una nueva y creciente tarea administrativa y burocrática en torno de la “gestión de proyectos”. Otro instrumento regulatorio que impuso el gobierno, fue el “programa de incentivos docentes”⁸. Complementario con una política de precarización laboral y baja de los salarios docentes, el programa de incentivos fue una manera de tener centralizada parte de la administración del salario docente y regularlo según el disponible en caja. La intención original de separar las tareas de investigación de la docencia, para “pagar” por jerarquía de investigador, en la práctica tuvo y sigue teniendo muchas dificultades, tanto en la definición de criterios para la asignación de puntaje, cuanto en la operatoria para llevar adelante los procesos de categorización docente y en la periodicidad de las convocatorias⁹.

La apertura de la educación superior a la iniciativa privada, simultáneamente con el desfinanciamiento de las universidades públicas se combinó con la introducción (no siempre sutil) de un discurso que propuso a la empresa como referente y modelo de organización universitaria. En palabras de Krotzsch (2000):

La empresa no es sólo un referente que pretende otorgar sentido a los procesos de formación e investigación. Ella parece erigirse en el modelo de organización universitaria que reemplace la tradicional concepción de universidad como espacio público, como lugar de encuentro y controversia entre muchas y potenciales identidades [...] Las generalizadas concepciones tecnocráticas que priorizan la relación insumo-producto, por encima del valor de los procesos, impulsan, a través de la política pública, una forma de ajuste al mundo de la producción donde ya no

7 El Fondo de mejoramiento a la calidad educativa (FOMEC) que integró uno de los componentes del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) fue uno de los fondos concursables más importantes.

8 Dicho programa, que aún existe parcialmente, sostenía un pago extraordinario a los docentes que realizaran investigación. Para ello, los docentes debían someterse a un proceso de categorización periódica que los colocaría en uno de los 5 niveles o categorías de investigador.

9 Las convocatorias que debían tener una periodicidad y regularidad fueron irregulares y discontinuas.

interesa tanto la formación y su relación con la demanda laboral cuanto la identificación de la universidad como empresa orientada a vender sus servicios. (p. 23).

Dentro de esa lógica, la crisis de las universidades públicas fue intencionalmente confundida, en forma análoga a como se hizo con otras *ex* empresas estatales de servicios públicos. Efectivamente, la tendencia fue de movilizar a la opinión pública en el sentido de percibir como ineficientes y costosas a las “empresas” del estado. Se insistió en que la universidad pública era una institución anacrónica y que debía modernizarse. La “naturalización” progresiva de conceptos “paraguas”, imprecisos y sujetos a diversas interpretaciones fueron ocupando crecientemente el espacio discursivo. Significantes tales como “calidad”, “la evaluación para el mejoramiento”, la “mejora de la calidad” o “la eficiencia, eficacia y pertinencia”, como criterios de “calidad” llegaron al discurso político para quedarse.

En un mundo dividido por la geopolítica del saber y del poder entre países dominantes, productores de conocimiento y otros consumidores, reproductores de una forma de saber y de conocimiento hegemónica (MOLLIS, 2010), la función social de la universidad fue desplazada hacia la idea de una institución proveedora de servicios y recursos humanos para la venta. El antiguo concepto de “extensión universitaria” que suponía traspasar los muros de la institución para realizar actividades con la comunidad y de esa forma prestar un servicio social que atendiera las problemáticas comunitarias, fue reconvertido bajo la lógica mercantil a la venta de servicios y productos, que por otra parte servían para recaudar fondos complementarios.

Aquella distribución internacional del poder entre productores de conocimiento y productores de mano de obra, tuvo también su correlato local al distinguir a las universidades para formar a las elites, de aquellas masivas y desprestigiadas a las que cada vez más se pretendió cercar y controlar por medio de estrategias de financiamiento diferencial y con la evaluación.

Un estudio que realizamos en 2005 sobre 3 universidades privadas consideradas de élite en Argentina, nos mostró como la excelencia, el pluralismo y el éxito laboral aparecían como elementos centrales de sus estrategias de venta. La carrera personal era el eje central, más que el compromiso con la sociedad sobre el que se erigían sus proyectos institucionales. Los casos analizados fueron universidades que se reconocían a sí mismas como instituciones con un rol que cumplir en la sociedad argentina: Producir egresados que integrarían la clase dirigente del país y cambiar las concepciones presentes en la Argentina acerca de los modelos universitarios. Esas universidades enunciaban que su misión era la de educar a las nuevas generaciones de líderes sociales, políticos, académicos y de negocios, con el

propósito de influir positivamente en la marcha del país a través del impacto que tendrían sus graduados en las actividades públicas y privadas que desarrollaran. El desarrollo de esas instituciones cristalizó un circuito educativo para un grupo social que consideraba a la extranjería, particularmente anglosajona, como un valor vinculado con el desarrollo y la excelencia y que garantizaba una continuidad en posgrados en el exterior. Esto recuerda los ideales “extranjerizantes” de la generación del 80, que sostenía como modelo “civilizador” a la Europa pujante frente a la “ignorancia de los pueblos bárbaros”.

Queda a la vista que las consecuencias nefastas de la aplicación de las políticas neoliberales en la sociedad, no han dejado indemne a la universidad. Aunque las condiciones políticas y sociales han cambiado en los últimos 10 años para Argentina y otros países de América Latina, hay una multiplicidad de prácticas y sentidos que se instalaron con fuerza y perduran en el campo de la educación superior, conviviendo con otras propuestas antagónicas que comienzan a emerger. La pervivencia de una cultura institucional basada cada vez más en cuantificar una producción medible con parámetros de medición externos y ajenos, como indicador de calidad del trabajo docente y de investigación, es un claro ejemplo de ello. Naturalmente esta cultura genera un clima de competencia, particularmente porque los fondos son escasos y se distribuyen con criterios meritocráticos, que se contraponen con los discursos de cooperación e intercambio académico más apropiados a una institución que busca construir conocimiento colectivamente y estrechar lazos intra e inter institucionales.

Con esta situación heredada, retomar el debate sobre la función social de la universidad en un contexto político más auspicioso como el que estamos viviendo, es un desafío ineludible que no se puede dejar pasar. La universidad necesariamente tiene que verse interpelada por el modelo político que los gobiernos progresistas están proponiendo y, recuperando su legitimidad como institución que puede contribuir en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, aportar a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos. En este sentido coincidimos con la posición de Aboites, (2010), cuando señala con claridad que:

La universidad debe reformular su identidad en diálogo con las nuevas y antiguas culturas que pueblan la vasta región latinoamericana, abrir sus puertas a todos, investigarlo todo, aun aquello que no es de interés desde la lógica del poder y la ganancia, pero que es capaz de transformar nuestras sociedades; impulsar proyectos de naciones soberanas, plurales y autosustentables, capaces de establecer asociaciones económicas y políticas a nivel mundial en términos de igualdad con otros países.

La tensión de agendas regionales e internacionales.

Ha sido ya suficientemente estudiado cómo los procesos de privatización y mercantilización de la educación ingresaron en la agenda latinoamericana con las políticas de corte neoliberal. En ese contexto de hegemonía del neoliberalismo, la Organización Mundial de Comercio sentó las bases para que pueda entenderse a la Educación Superior como una mercancía y que en tanto tal pueda ser motivo de transacciones comerciales; esto es, como un bien transable¹⁰. Esta idea contiene la clara intención de abrir el mercado educativo a empresas que se constituirían en *transnacionales de la educación*. Recién a partir de las profundas crisis sociales, económicas y políticas que se produjeron como consecuencia de la aplicación de esas políticas y con el surgimiento de los nuevos gobiernos progresistas en la región, pudo cobrar fuerza a nivel de políticas de estado, la concepción de la educación como un derecho humano y social y no como servicio. Sin embargo es interesante notar que las tensiones subsisten, por lo cual aún es necesario insistir y resistir.

Es auspicioso que el posicionamiento regional sobre la educación superior contenga una propuesta progresista que busca sin duda quebrar la lógica del neoliberalismo y revertir la tendencia mercantil en el campo de la Educación Superior de las décadas anteriores. Las últimas declaraciones de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008 (CRES, 2008)¹¹ así lo demuestran. El documento regional es explícito en señalar que la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social; que los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho y que el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Es enfático al afirmar que:

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas

10 En abril de 1994, los Estados miembros de la Organización Mundial de Comercio (OMC) aprobaron el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) con miras a liberalizar el comercio no sólo de bienes sino también de servicios. En 1998, la Secretaría de la OMC hizo la propuesta de que la Educación Superior pudiera ser tratada como servicio comercial y, por lo tanto, fuera reglamentada por la OMC.

11 Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>>.

respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado [Punto 6] (p.3).

[y que] La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del “trato nacional” que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial [Punto 8] (p.4).

Sin embargo, así como el tema aparece explícito en la declaración del CRES 2008, se diluye en la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo¹², que pretende sintetizar la voluntad de todas las declaraciones regionales. En ésta última no sólo se omite hacer referencias al tema de la mercantilización de la educación, tampoco se enfatiza el carácter de bien público y social, responsabilidad indelegable de los estados. Por el contrario, en su primer enunciado se señala que “La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”. Más adelante afirma que:

12 Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>.

La prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional (p.5).

Y finalmente, en relación con África, motivo de especial preocupación de esa reunión, especifica que:

La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente (p. 7).

Otra señal de los rumbos que toma el discurso a nivel internacional lo constituye el proyecto Bolonia – Tuning para América Latina, para el cual un número de universidades se junta y confecciona el listado de competencias que se corresponden con el perfil de los graduados que la universidad debe producir. La pretensión mercantilista de este proyecto ha sido bien descrita por Aboites (2010) en un párrafo muy elocuente sobre el significado de listar competencias para un alumno/producto:

Es posible saber con precisión qué sabe, qué puede hacer y cómo es (valores) la persona, cada competencia debidamente evaluada y calificada. Como en el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista los componentes de la mercancía humana cuya renta pondera el empresario (p. 33).

Las divergencias que se aprecian en los diferentes documentos no son menores y deben advertirnos sobre las presiones internacionales por marcar una agenda aún muy tensionada por una ideología neoliberal, amparada por los mercados y los grandes poderes económicos transnacionales. Con esta advertencia, los gobiernos y las propias universidades en América Latina tienen el desafío de contraponer a la globalización, una globalización contrahegemónica desde un modelo político, un proyecto de nación que considere a la Universidad como un bien público, “una transnacionalización alternativa y solidaria apoyada en las nuevas tecnologías

de la información y la comunicación y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales” (DE SOUZA SANTOS, 2005).

En este caso, quizás más que en otros sectores de la política pública, la responsabilidad por los cambios que se produzcan, tendrán que ser sin duda compartidos. Esto significa que, si bien por un lado la educación superior como política de estado debe formar parte de la agenda y en ese sentido le compete a las instancias de gobierno generar políticas coherentes con un proyecto de país que se oriente hacia la igualdad y la justicia social; por otro lado, las transformaciones en el campo de la educación superior, particularmente de la universidad, sólo pueden ocurrir si las instituciones logran pensarse a sí mismas en sus contextos de desarrollo; lo que significa traccionar y gestionar sus propios cambios para estar articulada y en sintonía con las necesidades de la sociedad y con sus posibilidades de transformación. Esto es, pensar políticamente a las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva; “cambiar las universidades para cambiar a la sociedad”. Como dice Gentili (2008), “La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías” (p. 49).

Referencias

Aboites, H. (2010) – La Educación Superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. Educación Superior y Sociedad, Vol 15, No 1. Unesco, IESALC.

Braslavsky, C., (1983), Estado, burocracia y políticas educativas. En TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. *El Proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*, Buenos Aires, Flacso.

De Souza Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Ed. Miño y Dávila; Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. Argentina

Krotsch, P. (2000) La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. En: *Revista Avaladacao*. Vol. 5, n° 1. San Pablo.

Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes

Martorelli, S. (2007). Universidad y Organizaciones Sociales: un camino para la integración de la Universidad en el Proyecto Nacional. En Gonzalo Arias (et Al) (2010) Participación e innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.

Mollis, M. (editora) (2010) Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: identidades en construcción. En Educación Superior y Sociedad N° 1. Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC.

Gentili, P (2008) Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro. En Sader, E., Aboites, H. y Gentili, P. *La Reforma universitaria, desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Puigross, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.

Saforcada, F. y Gentili, P. (2010) La expansión de los posgrados en ciencias sociales. Desigualdad regional, competencia y mercantilización en América Latina. Serie cuadernos FLACSO N° 2. Brasil.

Sverdlick et al, (2005) *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, Argentina.

Tünnerman B. (2008) La autonomía universitaria en el contexto actual. Universidades, Vol. LVIII, Núm. 36, enero-abril, 2008, pp. 19-46 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe México.

Recebimento em: 27/08/2012

Aceite em: 27/09/2012

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências

The Board of Monitoring and Social Control of FUNDEB from Campo Verde: conflicts and confluences

Rose Cléia Ramos da SILVA¹

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de doutoramento desenvolvida entre os anos de 2007 a 2011, a qual tomou como objeto de estudo o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (Fundo para o desenvolvimento da educação básica) de Campo Verde – MT, visando compreender, em seu funcionamento, quais são as concepções e práticas reveladas pelos conselheiros a respeito de suas funções e da potencialidade do órgão para democratizar as relações entre Estado e sociedade civil. A base teórico-metodológica da pesquisa é pertinente ao materialismo histórico. Os resultados evidenciam a fragilidade do Conselho e limites no controle social exercido. A efetividade do controle social do Conselho estudado está ausente na prática.

Palavras-chave: Democratização do Estado e da sociedade civil. Controle Social. Cultura de participação.

Abstract

This article presents the results of a doctorate research developed between the years 2007 to 2011, which took as its subject of study the Board of Monitoring and Social Control of FUNDEB (Fund for maintenance and development of basic education) from Campo Verde- MT, to understand, in its operation, what are the conceptions and practices revealed by the advisers about their roles and the potential of the organization to democratize the relations between the state and the civil society. The theoretical and methodological base of the research is relevant to historical materialism. The results show the fragility of the board and limitations on the social control exerted. The effectiveness of the social control of the board studied is absent in practice.

Keywords: Democratization of the state and the civil society. Social Control. Participation culture.

1 Doutora em educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica. Atua com pesquisas na área de financiamento da rede pública e dos Conselhos na área da educação. Endereço institucional: Av. Fernando Correa da Costa, n. 2.367. CEP: 78.060-900. E-mail: <rosecleiaramos@oi.com.br>

Introdução

Assim que a gestão democrática foi inserida como princípio do ensino público na Constituição Federal, promulgada em 1988 (Artigo 206, Inciso VI), importantes entidades que representam e defendem as escolas públicas têm se manifestado no sentido de que esse princípio constitucional seja respeitado pelas leis estaduais e municipais e torne-se efetivo em todas as esferas do sistema público de ensino.

Convém informar que o estado de Mato Grosso foi um dos pioneiros na implantação da gestão democrática. Antes de ser promulgada a Constituição Federal de 1988, o Governador Carlos Bezerra implantou a Lei Estadual 5.109/1987 para dar cumprimento ao seu compromisso de campanha feito junto aos representantes dos professores sindicalizados do Estado. Conforme Silva e Torres, essa Lei dispõe sobre:

[...] o processo de escolha, mediante eleição direta de diretores de escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual. Em 1988, período de efervescência nacional pela democratização da Gestão Escolar, a Secretaria da Educação e Cultura de Mato Grosso (SEC), mediante a Instrução Normativa 006/88, orientava a implantação dos Conselhos Escolares. Todavia, esse processo foi interrompido em 1989, em decorrência de conflitos políticos no interior da Secretaria Estadual de Educação. Depois disso, amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Constituição Estadual de 1989, emergiu a Lei 5.604/90, regulamentando a Gestão Democrática, com a eleição para diretores das unidades escolares e a constituição dos Conselhos Deliberativos Escolares. (SILVA; TORRES, 2008, p. 35).

Do total de 27 Constituições Estaduais brasileiras, somente 17² apresentam o princípio da gestão democrática para educação nas redes públicas de ensino. A Constituição Estadual de Mato Grosso de 1989 trazia esse princípio, em seu Artigo 237, Inciso IV, que se encontra suspenso pela liminar da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) de n. 282-1/1991-MT.

Abich (2008) afirma que, após a interrupção ocasionada pela referida ADIN, a gestão democrática foi reimplantada nas escolas da rede estadual, por ocasião da gestão do Governador Dante Martins de Oliveira, em 1995.

O Governador Dante de Oliveira aderiu às políticas neoliberais em curso no país, sobretudo desde meados da década de 1990, as quais, no campo educacional,

2 As Constituições Estaduais que apresentam o princípio da gestão democrática são as pertencentes dos seguintes estados: RJ, SC, MG, RO, RS, AM, AC, CE, DF, ES, GO, MT, MS, PB, PE, PI, RN.

deram uma específica direção ao processo de descentralização e de autonomia da gestão das escolas estaduais. Como consequência, embora a regulamentação da Lei estadual 7.040/1998 tenha reestabelecido a gestão democrática nessas escolas, na prática, os mecanismos operacionalizados pelas instituições evidenciam o esvaziamento dos valores da democracia defendidos no âmbito dos movimentos sociais da década anterior, a exemplo de práticas que evidenciam a manipulação política no interior das escolas e a constituição das Unidades Executoras de caráter privado, dentre outras características das políticas educacionais orientadas pela lógica gerencial da Reforma do Estado (1995).

O Plano de *Metas* da política educacional de Mato Grosso, amplamente divulgado em 1995, segundo Abich (2008) já expressava sua vinculação com as recomendações das agências internacionais de fomento. Nas palavras da autora: “Os termos autonomia e descentralização aparecem diversas vezes ao longo do texto do Plano de Metas sem, contudo, receber nem definição, nem indicativos de formas de materialização dos mesmos” (p. 3-8).

Convém destacar que a descentralização e autonomia presentes no Plano de Metas de Mato Grosso (1995) correspondem às propostas das reformas educacionais recomendadas pelos organismos multilaterais, que diferem da perspectiva de democratização dos movimentos sociais nos anos de 1980. Aliás, tais perspectivas se chocam, principalmente porque a perspectiva dos movimentos sociais era criar uma nova cultura democrática nas escolas públicas, de modo a romper com o patrimonialismo.

Em diversos municípios do estado de Mato Grosso, as Leis Orgânicas inseriram o princípio da gestão democrática, mas nos limites deste estudo não é possível informar, por exemplo, quais deles materializam, de fato, os processos de eleição de diretores de sua rede educacional e outros mecanismos descentralizadores da gestão pública. Ainda assim, é possível afirmar que em muitos municípios brasileiros a gestão democrática significou uma ameaça à cultura patrimonialista e clientelista, tradicionalmente realizada entre os gestores públicos e uma parte seleta da sociedade civil que, não raro, tiravam benefícios de um modelo de gestão centralizado.

Igualmente, é possível constatar que a concepção de democratização educacional dos anos em que esteve predominante nos movimentos sociais da década de 1980, está longe de se concretizar na sua plenitude. As razões, sobretudo, devem-se às implicações das políticas neoliberais dos anos de 1990, as quais foram consolidadas com a Reforma do Estado. Porém, o movimento dos conselhos se apresenta com novas possibilidades, em relação à participação popular na esfera pública.

Cabe ponderar que, contra a ditadura militar (1964-1985) e as práticas centralizadoras de administração escolar, os sujeitos que se engajaram na luta pela incorporação da gestão democrática na CF/88 tinham a consciência de que se

tratava de uma conquista da democracia, para além dos muros da escola. Todavia, pode-se afirmar que nem mesmo as leis não foram capazes de garantir que se efetivasse essa tão almejada democratização.

A propósito, os resultados de pesquisas sobre as políticas educacionais em curso, evidenciam a incoerência das políticas com os fins da emancipação social, considerando que há um esvaziamento do conteúdo político e social da gestão democrática, como nos mostram os textos de Peroni e Adrião (2005), Peroni (2008), Calderón (2000), Souza e Faria (2003).

Nos anos de 1990, as mudanças da gestão pública que despolitizaram e pulverizaram as forças políticas de esquerda e se apropriaram da bandeira progressista de democratização da sociedade revelaram-se contrárias à dimensão da democracia popular.

A Reforma do Estado brasileiro, em 1995, em face de suas conseqüentes mudanças no ordenamento-jurídico configurou um perfil de administração gerencial ao Estado, o que implicou outras reformas no âmbito da gestão pública.

No caso da educação, tais reformas determinam o novo perfil de política educacional e de financiamento, sendo esta última direcionada à regulamentação de um Fundo de Manutenção para a educação, antes com mais prioridade ao ensino fundamental³, atualmente, para todas as etapas da educação básica⁴. Desse modo, tais políticas passaram a imprimir a sistemática readequação ao processo de reestruturação produtiva da atual e particular fase do capitalismo em nível mundial.

As políticas educacionais e a política de financiamento da educação pública, em consonância com a lógica produtivista do Estado neste seu perfil gerencial, configuram-se em novas relações entre o público e o privado. Essas relações, dentre outros aspectos merecedores de avaliação crítica, têm evidenciado uma lógica mercantilizada dos serviços em todos os setores da administração pública.

Esse conjunto de elementos permite analisar que relações da sociedade civil com o Estado não estão fortalecendo as classes populares; ao contrário, há intenso nível de despolitização das classes populares. Qual é a perspectiva de democracia e de participação do Estado brasileiro, na atualidade?

3 Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 14, em 12 de setembro de 1996, a qual, dentre outros dispositivos, criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n. 9.424, em 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto 2.264, em 27 de junho de 1997. Este Fundo teve vigência por 10 anos, sendo de 1997 a 2006.

4 Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fundo de natureza contábil, foi instituído pela Emenda Constitucional n. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada provisoriamente pela Medida Provisória 339, em 28 de dezembro de 2006 e posteriormente convertida na Lei n. 11.494, em 20 de junho de 2007, acrescida pelos Decretos n. 6.253 e 6.278, ambos em novembro de 2007. O prazo de vigência do FUNDEB é de 14 anos, ou seja, até 2020.

Hoje, quando a sociedade civil é chamada a participar é no sentido de executar as políticas, lutar por direitos, pela transparência, de participação por meio dos conselhos, de ajudar a definir as políticas públicas, de ter controle sobre o gasto público, enfim, todos aqueles movimentos de democratização do Estado, neste momento histórico? Há, assim, uma reconfiguração dessa relação Estado/sociedade civil e um esvaziamento do conteúdo da democracia, já que a separação entre o econômico e o político é evidente, e perdem-se do horizonte as políticas sociais como a materialização de direitos sociais. (PERONI, 2008, p. 114).

A reflexão de Peroni é pertinente e remete-nos a críticas pontuais das modalidades de participação que se acomodam ao desenho institucional do Estado de cunho gerencial.

A perspectiva do materialismo histórico permite-nos compreender que, ao mesmo tempo em que existem as políticas públicas descentralizadas e as leis que determinam a participação da sociedade civil na execução, fiscalização e responsabilidade compartilhada entre governantes e governados sobre os êxitos e fracassos dessas políticas, por outro lado, o caráter ideológico do projeto societário em curso é revelado, a propósito de atentas leituras que desnudam a dialética, no ápice das contradições do capitalismo, sobretudo no que tange o processo aviltante de exploração e de acumulação vigente. As políticas de descentralização da gestão pública estão, de fato, favorecendo práticas efetivamente democráticas em nossa sociedade?

Tanto o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), durante sua vigência, quanto o FUNDEB, em vigor, determinam a criação de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs)⁵, para que a sociedade civil possa acompanhar e auxiliar a fiscalização dos gastos dos recursos desses fundos na educação municipal.

Diante dos elementos da conjuntura política e social, da redefinição do papel do Estado, das formas como vem se configurando a globalização econômica, as reformas neoliberais e as mais recentes mudanças na gestão pública, a presente investigação coloca em questão o funcionamento de um Conselho do FUNDEB.

A pesquisa tem caráter descritivo com a abordagem metodológica predominantemente qualitativa e, para o estudo empírico, os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários para os conselheiros, gestores municipais, profissionais e usuários das escolas públicas de Campo Verde.

5 A Lei do FUNDEF (9.424/1996), em seu Artigo 4º, e a Lei (11.494/2007), em seu Artigo 24, ambas determinam a criação e funcionamento dos CACS.

O CACS do FUNDEB do município de Campo Verde

Conhecendo o perfil do município

O município de Campo Verde está localizado a 130 Km da capital do estado de Mato Grosso. Situado no sudeste do estado, está próximo ao entroncamento da BR-070, que liga Mato Grosso a Goiás e ao Distrito Federal e com as BR-163 e BR-364, as quais ligam a capital a Campo Grande, São Paulo e ao sul do país. O fato de sua localização tornar o transporte da produção mais ágil tem se apresentado como um forte atrativo para investimentos no agronegócio.

O perfil socioeconômico do município justifica, parcialmente, sua posição de destaque dentre os 141 que compõem o estado de Mato Grosso. Conforme levantamento realizado pelo IBGE em 2005, nos últimos cinco anos Campo Verde teve um acelerado crescimento econômico com **base** no agronegócio, obtendo, o 1º lugar no *ranking* nacional da produção de algodão herbáceo (*Gossypiumhirsutum L.*) e também elevada produção de soja.

Conforme dados levantados junto ao site do IBGE, o cultivo do algodão, sua produção e exportação em larga escala representam aspectos da economia de Campo Verde que contribuíram para que o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do município se tornasse o 6º maior do estado em 2007 e o 9º em 2010. A tabela 1 apresenta os dados gerais sobre o perfil do município.

Tabela 1 - Demonstrativo do Perfil do Município de Campo Verde (MT)

Perfil do Município de Campo Verde	
População	31.612 habitantes
Área Territorial	4.795 km ²
PIB <i>Per Capita</i>	R\$ 37.842 (2007)
Gentílico	Campo-verdense
Arrecadação de tributos da Prefeitura Municipal de Campo Verde	R\$ 51.621.069,54 (2008) ¹
IDH	0,800(2000) ²
Campoverdense	Campoverdense

Dados Disponíveis em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: 8 jan. 2011.

¹ Disponível em: Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso/Portal do Cidadão Arrecadação Total do ano.

Disponível em: <<http://www.tce.mt.gov.br/cidadao/controlSocialReceita>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

² A média do IDH. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/tabelas/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

Atualmente, a população de Campo Verde está bastante variada, devido ao fluxo migratório intenso de pessoas de diferentes regiões do país, atraídas pela oferta de trabalho do agronegócio. Como mostra a tabela, a arrecadação de tributos é relativamente elevada, considerando o número de habitantes em relação à maioria dos municípios de pequeno porte que integram o estado de Mato Grosso.

A emancipação político-administrativa começou em 1985, quando Campo Verde tornou-se distrito da cidade vizinha chamada Dom Aquino e, já nessa época, iniciou-se um forte movimento em prol da sua emancipação política.

O estudo do PNUD sobre o IDH dos municípios realizado nos censos dos anos de 1991 e 2000 aponta que a evolução do IDH em Campo Verde foi de 0,732, em 1991, para 0,800, em 2000. Esse estudo aponta que, para a educação em 2000, o IDH foi de 0,868, considerado um bom índice de desenvolvimento pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O município possui escolas municipais, estaduais e particulares, sendo que todas dispõem de boa infraestrutura e bom estado de conservação. A tabela 2 indica o número de matrículas e número de escolas da educação básica, com base no censo educacional de 2009.

Tabela 2 - Número de escolas e de matrículas na educação básica de Campo Verde

Dependência Administrativa	Ed. Infantil	E. Fundamental	E. Médio	Nº de escolas ¹
Matrículas				
Municipal	768	3.745	-	11 (sendo 6 urbanas e 5 rurais).
Estadual	-	1.724	1.787	3
Particular	239	414	106	2
Total	1.007	5.883	1.893	16

¹ Fonte: <www.inep.gov.br>. Consulta à Matrícula. Acesso em: 10 jan. 2010.

De acordo com a tabela 2, destaco que para o universo de 8.783 matrículas das três redes escolares, o maior percentual de matrículas encontra-se nas escolas municipais, com 51,38%, as estaduais somam 38,47% e as escolas particulares fecham por último com 8,64%, incluindo-se as creches.

Com relação ao processo de municipalização do ensino fundamental (que caracterizou uma estratégia para muitos municípios com o FUNDEF), em Campo Verde, não se pode considerar a adoção desse mecanismo, como apontam os dados

da tabela 2, pois há oferta de ensino fundamental nas três redes, sendo que para a pública, considerando o universo de 5.883 matrículas (só no ensino fundamental) representa para a rede municipal o percentual de 63,6% e para a rede estadual 29,4% dessas matrículas, alcançando 93% do total das matrículas efetivadas na rede pública.

Conhecendo a cotidianidade do CACS

A primeira visita à cidade em função desta pesquisa ocorreu em 2008. Na ocasião, visitei a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Ministério Público local, seis escolas municipais de ensino fundamental, sendo duas escolas da zona rural e quatro na zona urbana (dentre as quais duas creches). Visitei ainda a Praça dos Três Poderes, onde estão instaladas a Prefeitura, a Câmara Municipal e o Fórum. Finalmente, fiz contato com alguns pais de alunos em suas residências, nas escolas eu agendava os horários das entrevistas e posteriormente eles me recebiam em suas casas.

As escolas municipais foram visitadas para uma breve avaliação de suas infraestruturas e para coleta de informações mais abrangentes junto aos profissionais, pais responsáveis e alunos. Procurei, nestas informações, capturar o nível de satisfação das comunidades escolares em relação à oferta da educação da rede municipal.

Um dado relevante da pesquisa empírica foi o fato de que, em Campo Verde, as escolas da rede municipal são diferenciadas pela população, de modo que uma escola se destaca como a *melhor*, é considerada a escola modelo do Município, inclusive, sendo bastante elogiada pelos entrevistados e expressando credibilidade nos serviços oferecidos. Em torno disso, verifiquei não se tratar da credibilidade da rede municipal como um todo, mas sim a uma única escola, que está localizada na região central da cidade.

Como o objeto desta pesquisa é o CACS do FUNDEB, busquei ter acesso a todos os conselheiros titulares. Selecionei os onze conselheiros nomeados pela Portaria Municipal n. 574, de 12 de dezembro de 2008, que foram entrevistados e responderam a dois questionários. Considerei necessário também entrevistar a Contadora da Prefeitura, pois fui informada sobre as suas freqüentes presenças nas reuniões para explicar os balancetes da Prefeitura a respeito dos recursos do Fundo.

Na seqüência, entrevistei quatro suplentes e mais 22 sujeitos que, em tese, são representados pelos conselheiros, neste caso pais e mães de alunos, alunos, professores, diretores e alguns funcionários das escolas municipais.

Procurei ouvir também diretores e coordenadores das escolas municipais, sendo que uma das diretoras já havia sido conselheira, no período de vigência do FUNDEF, e finalmente, procurei conhecer a opinião do atual secretário de educação do município,

da ex-secretária de educação, do atual prefeito e do promotor do Ministério Público acerca da importância de um Conselho desta natureza, melhor dizendo, de cunho auxiliar à fiscalização dos gastos de verbas públicas na área da educação.

Apliquei questionários aos conselheiros visando obter também informações em relação à formação profissional, escolaridade, tempo de moradia na cidade e tempo de atuação no CACS etc. Para a análise documental, foram selecionados textos legais, como leis, portarias relacionadas à existência do Conselho e seu regimento, e as atas das reuniões.

O trabalho de coleta de dados junto à SME teve como objetivo levantar dados sobre o tamanho da rede municipal, a infraestrutura das escolas, o número de professores em exercício, sendo efetivos e contratados temporariamente e, por fim, conhecer o funcionamento da rede municipal por meio do trabalho de coordenação e organização da Secretaria Municipal de Educação.

Ao todo, foram disponibilizadas dez atas para a pesquisa, referentes às reuniões realizadas em 10/12/2008, 29/01/2009, 19/02/2009, 01/04/2009, 18/06/2009, 30/10/2009, 05/11/2009, 23/11/2009, 18/12/2009 e 15/02/2010.

Os registros das atas permitiram-me analisar os conteúdos das pautas e discussões do órgão. Porém, o caráter sumário de tais documentos mostra que não abordam a totalidade das falas e discussões tratadas nas reuniões. Esta afirmação tem como base as minhas observações em três reuniões, as dos dias 05/11/2009; 18/12/2009 e 15/02/2010.

Na fase preliminar de definição da pesquisa levantei no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) informações sobre os CACS dos municípios do estado de Mato Grosso, a fim de selecionar aqueles que oferecessem elementos indicadores de funcionamento regular do órgão e aqueles que mantivessem uma frequência regular de reuniões, pelo menos uma a cada bimestre.

A situação de cadastramento do CACS de Campo Verde encontra-se regular atualmente. Dos 141 municípios de Mato Grosso, em 2008, apenas três apresentavam-se com o cadastro do órgão em situação regular. Esse fato constituiu um dos critérios para a seleção deste município como estudo de caso.

Este estudo permitiu-me dialogar teoricamente de modo mais aproximado com a filosofia da práxis de Gramsci, entendendo na dinâmica do CACS a *guerra de posição*, a qual se revelou pelo conflito velado entre alguns conselheiros e também com a *dialética do concreto* de Kosik (1976), tomando por referência teórico-metodológica a sua postulação sobre o movimento de fetichização do real, a *pseudoconcreticidade* dos fenômenos e, no plano político, a identificação do que Kosik (1976) chama de *tráfico de manipulação*, fenômeno que perpassa uma rede de informações contraditórias e ao mesmo tempo reveladoras das práticas persuasivas e coercitivas dos grupos dominantes, tanto no plano político quanto no econômico.

O depoimento de um dos representantes de pais de alunos fez-me identificar a pertinência da obra Kosik (1976), pois, ao ser questionado sobre a importância de sua função de conselheiro, respondeu:

[...] eles não querem que a gente pergunte muito não, mas eu pergunto sim, já que estou ali quero saber de tudo, se alguma coisa me provoca dúvida eu tento descobrir, e o pior é que eu já percebi que ando incomodando com tantas perguntas, mas eu sou curioso mesmo. Você não acha que estou certo? (Representantes de pais de alunos – educação infantil).

A crítica que levanto é que a função de conselhos como os CACS está muito além do que define a sua legislação, mas tal dimensão política e social precisa ser legitimada em âmbito coletivo na sociedade civil, sobretudo pelos segmentos que representam as classes populares. Se a maioria dos representantes apresentasse o mesmo nível de disponibilidade para o enfrentamento expressado na fala anteriormente destacada, já poderíamos considerar como possibilidade concreta que o potencial de democratização do CACS se revela pela participação ativa no funcionamento do órgão.

Para que os conselheiros passem a ter mais maturidade, no sentido de identificar as manipulações políticas existentes no cotidiano de funcionamento do órgão e criar mecanismos eficazes de enfrentamento, parecer ser necessário, fundamentalmente, que eles apreendam os valores da filosofia da práxis para fins de potencializarem as ações deliberativas que exercem.

Para Kosik (1976) a filosofia materialista ou da práxis está preocupada com a práxis humana. Segundo o autor:

A problemática da práxis na filosofia materialista não se apóia na definição de dois campos da atividade humana nem numa tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem, nem tampouco decorre da forma histórica da relação prática com a natureza e os homens como objetos de manipulação; ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade? (KOSIK, 1976, p. 221).

A citação anterior permite-nos a seguinte reflexão: o processo de democratização dos canais de participação como os conselhos, uma vez sendo orientado pela lógica da democracia formal revela-se, na prática, muito distante da filosofia da práxis.

Concepções e práticas dos conselheiros e a dinâmica de representação revelada

Ao longo do trabalho de campo fui percebendo que a maioria dos conselheiros não concebe o conselho como autônomo. Tanto nas entrevistas como nas respostas dos questionários, apareceram argumentos nas falas que revelam a concepção de que o CACS está subordinado ao governo local.

O resultado aponta que de dez conselheiros entrevistados, em relação à questão sobre a quem se subordina o Conselho, seis responderam que consideram o órgão subordinado ao governo e quatro à sociedade. Há muito a ser feito no plano da participação sociopolítica a esse respeito.

Essa ideia de órgão subordinado ao governo apareceu em outras entrevistas, não apenas no questionário. Vale destacar, por exemplo, que a representante dos diretores de escola a esse respeito assim se manifestou:

Na verdade, o Conselho está subordinado à sociedade, ou melhor, deveria estar. Mas não é isso que acontece, todo mundo pensa que é um órgão vinculado ao governo, muita coisa ainda precisa ser feita, nesse sentido. (Representante de diretores das escolas públicas básicas).

A presidente do CACS revelou importantes elementos de análise que indicaram existir no funcionamento do órgão um conflito velado entre ela e as representantes do Poder Executivo e da SME. Perguntei a ela se sabia que a Lei do FUNDEB assegura aos conselheiros a ausência no trabalho nos horários das reuniões do órgão e se isso era respeitado. Ela respondeu que sabia disso, mas que os representantes da Secretaria e do Poder Executivo têm outra compreensão do que diz a lei:

Sim, mas eu não posso, entende agora? No meu caso eles não aceitam que eu falte na escola para dedicar aquele tempo ao conselho, sempre marcam as reuniões no horário que estou livre. O mais engraçado é que as reuniões acontecem sem minha presença, quando eu não posso estar, mas a representante da secretaria não aceita que a gente marque reunião sem ela estar presente, quando ela não pode, as outras reuniões são marcadas de acordo com a possibilidade e vontade dela. Eu mesma já questionei isso, já deu em discussão essa situação, porque eu mesma falei, porque vocês fazem reunião sem mim, quando eu não posso e quando você não pode a reunião não deve

acontecer? Claro que nós aqui podemos fazer isso sem sua presença, não tem mistério. Nós damos conta de fazer isso aqui sim. Não, mas ela tem que estar junto, eu sou a presidente, mas ela não aceita, entendeu? Isso está muito complicado. (Presidente do CACS).

A resposta destacada expõe que, apesar de ocupar o cargo de maior responsabilidade do órgão, ela não tem autoridade nem mesmo de conduzir uma reunião, propor as pautas e nem definir quando e como podem acontecer as reuniões. Constatei, portanto, inclusive ao observar as reuniões, que a sua atuação como presidente era bastante dificultada.

Durante uma das reuniões do Conselho registrei que a presidente chegou um pouco atrasada. Muito contrariada por ter sido avisada da reunião naquele dia, com poucas horas de antecedência de seu início, ela pediu explicação sobre o motivo de ter sido avisada em tempo tão exíguo para se organizar. A representante da Secretaria, quem se coloca como responsável pela convocação das reuniões, respondeu que houve falha de comunicação.

No que tange aos conflitos identificados entre a representante do Poder Executivo, da Secretaria de Educação e a presidenta do CACS, encontrei um forte indicador de que esta última tem sua função bastante limitada. Ao responder à pergunta sobre a oferta de curso de capacitação para os conselheiros, a presidente forneceu, através de seu depoimento, alguns elementos reveladores de uma estratégia do Poder Executivo para impedir que ela fizesse o curso do Tribunal de Contas do Estado (TCE). Segundo seu relato, o TCE havia mandado para o seu e-mail particular um convite para um curso de capacitação para conselheiros. Ela informou que não tinha recursos próprios para ir, porque o curso ocorreu em Cuiabá. Contou que pensou em ir, achou que seria importante participar para aprender e depois trazer as informações para os demais conselheiros, mas, ao solicitar auxílio financeiro à Secretaria, não recebeu resposta positiva. Em suas palavras:

Eles disseram que não daria para me dar tal apoio, aí teve um da Corregedoria aqui bem curto e simples, então, este eu fiz. Só que o de Cuiabá do TC, parece que era melhor, mas não vou tirar do bolso, e também, sei que eles estão incomodados por eu estar na presidência. (Presidente do CACS).

É certo que o CACS, conforme sua regulamentação legal, não tem o poder de reprovar as contas do gestor local, porque isso compete a um parecer do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso e, em última análise, quem aprova ou

reprova as contas da Prefeitura é a Câmara Municipal de Campo Verde, contudo, é certo também que os pareceres do CACS servem de referência no que diz respeito às irregularidades no uso do dinheiro público.

A respeito das funções de fiscalização a Lei 11.494/2007, assim refere:

Art. 26. A fiscalização e o controle referentes ao cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal e do disposto nesta Lei, especialmente em relação à aplicação da totalidade dos recursos dos Fundos, serão exercidos:

I - pelo órgão de controle interno no âmbito da União e pelos órgãos de controle interno no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - pelos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, junto aos respectivos entes governamentais sob suas jurisdições;

III - pelo Tribunal de Contas da União, no que tange às atribuições a cargo dos órgãos federais, especialmente em relação à complementação da União. (BRASIL, 2007).

É nessa condição que deve existir uma articulação entre tais instâncias a fim de que seja possível combater a cultura de desvios de recursos públicos em nosso país. O TCE e o CACS, ao se articularem podem viabilizar a formação dos conselheiros, com o objetivo de potencializar o funcionamento do órgão e, dentro de seus limites, contribuir para a efetividade da fiscalização e controle que exercem, embora com funções diferenciadas.

A Lei 4.320, de 17 de março de 1964, organizou a estrutura vigente até hoje das formas de controle sobre os orçamentos e gastos do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário. “Estatui normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e controle da União, dos estados, dos Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1964).

O Tribunal de Contas da União, os Tribunais dos Estados e os Tribunais dos Municípios (neste caso, somente quando houver) constituem-se como órgãos auxiliares de fiscalização externa. As contas dos três poderes de cada ente federativo são submetidas à fiscalização desses órgãos, que dentre as suas funções não possuem poder punitivo, apenas de emitirem pareceres aprovando ou não as contas apreciadas.

A respeito da capacitação fornecida aos conselheiros, as informações obtidas junto a eles foram bastante preocupantes. Dos 10 conselheiros perguntados, a totalidade nunca recebeu capacitação para esse fim. No conjunto das informações coletadas, priorizei destacar o assunto da capacitação porque foi repetidamente

mencionado em várias situações da pesquisa de campo (depoimentos nas entrevistas e respostas dos questionários) com o reconhecimento dos conselheiros de que um curso de capacitação técnico-contábil faz muita falta para terem condições de acompanhar e controlar os gastos do FUNDEB. O mesmo número de conselheiros indagados se o Órgão exerce, de fato, o controle social sobre os gastos feitos com a educação básica pública pelos gestores municipais, assim se posicionaram: seis responderam positivamente, um respondeu que não exerce e três disseram não ter como informar.

Em outras palavras, os conselheiros que responderam sim, supostamente não conseguem, ainda, avaliar as contradições e limites para o exercício de um controle social efetivo. A partir dessa informação considere fundamental conhecer a opinião dos conselheiros sobre a própria atuação, ou seja, se eles se consideram competentes no exercício da função. Para a questão apontada acima, segundo os resultados, apenas dois conselheiros se consideram competentes, cinco – razoavelmente –, e três disseram que não. Todavia, convém discutir acerca da competência, as suas dimensões diferenciadas que se referem à competência técnica e à dimensão que ela representa enquanto compromisso de natureza política.

Questionei também junto a eles se têm interesse por política e em que proporção. Esse questionamento teve como objetivo conhecer o que eles entendem acerca da competência e do compromisso político de suas funções. Dos dez entrevistados, seis disseram ter muito interesse por política, três disseram ter pouco interesse e um respondeu não ter interesse nenhum. Comparando às outras respostas sobre a opinião que os membros têm da própria competência para atuar no órgão e a que se refere ao interesse por política, vale discutir que competência técnica não é o mesmo que compromisso político, mas obviamente ambos se articulam.

A questão sobre competência técnica e compromisso político merece ser analisada com as argumentações de Nosella (1983), nas quais o autor se refere à competência técnico-pedagógica dos educadores como uma atividade de engajamento político. Nosella propõe aos educadores que seja feita uma releitura de Gramsci para entender o verdadeiro sentido de compromisso político. Aponta o autor que, os educadores, na condição de militantes, ao caírem na ilusão dos anos de 1980, aqueles pertencentes aos movimentos sociais entendiam o compromisso político como um necessário engajamento político a partidos de esquerda. Tal entendimento culminaria em trazer a esses educadores frustrantes experiências, principalmente, as que estão relacionadas às incongruências político-partidárias das décadas subseqüentes. O autor tem razão ao lembrar que Gramsci é um autor indispensável para nos permitir a compreensão das novas formas de compromisso político que nos impõe a realidade.

Nesse sentido, quando questiono os conselheiros sobre a competência do CACS e a deles, procuro conhecer também a dimensão de competência e de compromisso político revelada nas informações que expõem, pois ainda que nem todos sejam educadores – profissionais da educação – são educadores por estarem atuando num Conselho em prol da educação básica pública. É preciso questionar a força do discurso sobre a competência, pois tal discurso pode constituir-se numa manobra, ou seja, em manipulação ideológica das classes dominantes para silenciarem os sujeitos que representam as classes populares.

A competência para fazer o acompanhamento do balanço contábil é fundamental dentro do CACS, disso ninguém poderia ter dúvidas, mas ali todos os membros, em tese, necessitam de uma capacitação de domínio técnico, isso significa dizer que se não há a iniciativa, por parte dos órgãos oficiais de capacitá-los, um objetivo não declarado dessa política de controle social gerada na legislação vigente é o de não fomentar práticas de controle social eficazes. Porém, no combate da ideologia burguesa o compromisso revolucionário pressupõe que, ainda que existam tais dificuldades impedindo que o CACS seja um canal de participação e de mobilização social importante, nele, a classe popular tem espaço, pode se manifestar e não deve se silenciar, nem se esconder atrás de um equivocado discurso de que a falta de capacitação não lhes garante o domínio para a tarefa que deve exercer. Acompanhar, controlar, deliberar sobre decisões políticas são ações importantes para as lutas sociais na construção da democracia, trata-se, indubitavelmente, de um compromisso coletivo imprescindível para a elevação do nível de consciências dos indivíduos.

É certo que as planilhas dos balancetes apresentados pela Prefeitura têm um nível de complexidade que explica a falta de habilidade dos membros do Conselho (não preparados) no conjunto de suas atribuições. Porém, a autonomia do órgão estará permanentemente comprometida se não for alterada a condição de competência de nível técnico e político do colegiado.

Gramsci (2004, p. 212-213) permite-nos a seguinte reflexão:

A educação, a cultura, a ampla organização do saber e da experiência significam a independência das massas em face dos intelectuais. A fase mais inteligente da luta contra o despotismo dos intelectuais de profissão e contra as competências por direito divino está constituída precisamente pelo amplo empenho no sentimento de intensificar a cultura, de aprofundar a consciência. E esse empenho não pode ser adiado para amanhã, quando formos politicamente livres. Esse empenho é ele mesmo liberdade, estímulo para a ação e condição da ação.

A citação mostra que é preciso desmistificar o discurso da competência técnica para os membros do CACS. A práxis transformadora da realidade de alienação e exploração que temos, requer que os sujeitos revolucionários se lancem ao desafio de aprender a lidar com os diferentes conhecimentos que a sociedade lhes impõe, mesmo que sua competência técnica seja insuficiente, pois o seu compromisso político na perspectiva gramsciana abrirá condições para buscar caminhos de superação dos limites postos em suas práticas deliberativas e de afirmação de seus interesses no colegiado.

Aos conselheiros questionei se tinham conhecimento da Lei que regulamenta o FUNDEB, mas todos responderam que ainda não haviam lido, só ouviam comentários da Lei nas reuniões, desconhecendo o seu conteúdo. Trata-se de um fator bastante limitador para um bom desempenho, pois o próprio regimento do órgão deve estar pautado na Lei e, em tese, todos deveriam deliberar com base na legislação que rege a aplicação dos recursos do Fundo e no regimento interno do colegiado.

A perspectiva de controle social evidenciada nas políticas públicas em curso parece ser a de manter vigiados/cuidados também pela sociedade civil os parques recursos destinados às instituições mantidas pelos entes federados, o que se traduz em estratégias de descentralização e democratização, que não se consolidam como práticas democráticas efetivas.

O sentido da democratização das relações entre o Estado e a sociedade civil e nas instâncias que fazem tal mediação traz a pertinência do questionamento sobre a dinâmica interna do Conselho. Nessa perspectiva questionei aos conselheiros se faziam, durante as reuniões, intervenções que influenciam na deliberação do colegiado. Os segmentos que registraram nunca influenciar foram: pais e mães de alunos (os dois representantes) e alunos (os dois representantes), o que evidencia fragilidade mais acentuada da participação dos segmentos que representam a sociedade civil campo-verdense.

O representante dos alunos da educação básica pública falou que ele foi convidado para fazer parte do CACS pela diretora, posteriormente, a diretora fez a consulta com os demais alunos nas salas de aula e ele foi escolhido. Ao ser questionado sobre as suas intervenções nas decisões do órgão, ele respondeu que não se manifesta muito porque não domina o assunto, entende muito pouco a respeito do que é discutido. Ele afirmou: “Essas coisas não adianta a gente falar por falar, eu fico prestando atenção, tento aprender, gosto de participar, mas não entendo mesmo, então, por isso, fico mais calado”.

A cultura brasileira, historicamente construída sob o jugo do dominante, contribui para que diante de dificuldades de enfrentamento, se faça a escolha pelo silêncio. A cidadania passiva que construímos no curso da história é um indicativo de que, diante de enfrentamentos políticos e ideológicos, a prática coerente seja a

de esconder-se atrás de líderes magnânimos. Assim, se consolidaria a ideia de que os outros que são mais *intelectualizados* têm mais condições de falar, de expor/argumentar, de decidir assuntos que, na realidade, estão relacionados ao público no que respeita a efetividade e avanço dos interesses coletivos.

Nas palavras de Gramsci: “[...] a disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz com que estes sejam súditos, criando neles a ilusão de influir sobre a evolução dos acontecimentos” (2004, p. 89). Diante dessa formulação gramsciana podemos refletir que a melhor estratégia para os setores populares da sociedade civil, pode ser gerada no movimento revolucionário com alto potencial de confronto às imposições do Estado burguês. No plano das políticas locais, parece ser necessário que as associações de diferentes categorias profissionais se organizem com o espírito de luta que defenda os trabalhadores e os interesses coletivos que sustentam. A auto-organização das classes populares é um requisito fundamental para o fortalecimento de órgãos colegiados que se lançam à tarefa da democratização do Estado e da sociedade. A participação política nesses espaços requer disciplina sob a perspectiva do projeto de sociedade igualitária, a qual não está subordinada ao processo instituído pelo Estado burguês.

O referencial utilizado durante o percurso teórico-metodológico permitiu-me reformular os instrumentos da pesquisa, sempre que necessário. Além disso, permitiu-me também identificar o fenômeno da cotidianidade do CACS pesquisado.

A respeito das concepções dos conselheiros sobre o CACS, as análises sobre os resultados trazem uma série de constatações, as quais são apontadas a seguir.

Destaco, a princípio, a ideia predominante dos conselheiros de que o Conselho é um órgão subordinado ao governo. Observei que, de certa forma, essa ideia era induzida pela organização e pelo funcionamento do órgão, que fica a cargo da SME (Secretaria Municipal de Educação).

Nas reuniões observadas constatei que o representante da SME era quem marcava as reuniões e as conduzia do início ao fim, tomando para si as funções, que em tese, seriam cabíveis à presidência do órgão, segundo normatização do próprio Regimento do CACS, em seu Artigo 12.

A respeito da capacitação, a falta de cursos que possam instrumentalizar os conselheiros foi apontada como uma dificuldade de operacionalização do colegiado.

É oportuno questionar: Como se pode tornar efetivo o controle social sobre a aplicação dos recursos do FUNDEB, levando em consideração, as contradições que a prática da democracia formal apresenta e a possibilidade que segmentos da sociedade civil têm de participar concretamente das decisões em canais como o CACS?

Com os resultados deste estudo, identifiquei a *guerra da posição* como estratégia de segmentos distintos e situações que levam um grupo hegemônico a fazer com que, o outro subordinado, recue de eventuais enfrentamentos e apontamentos de supostas irregularidades nos gastos dos recursos públicos.

Gramsci orienta a ver a “guerra de posição” como estratégia para que se possa ampliar a democracia nas instituições do Estado e, essa estratégia, constitui-se como articulação revolucionária, desde que pautada na construção de um Estado ético-popular.

Considerações finais

O controle social pressupõe que, no plano do compromisso político dessa função, sejam articuladas as reivindicações das condições objetivas de uma atuação competente para o colegiado em sua totalidade, visando a qualidade máxima da educação básica pública, sobretudo, visando à publicização dos gastos realizados com a educação pública.

Há uma enorme distância entre as concepções e práticas de democratização dos conselhos revolucionários para aquelas que são predominantes nos conselhos institucionalizados que temos hoje. A pertinência e validade das teorias revolucionárias para a destruição da “pseudoconcreticidade” das políticas públicas vigentes requer a transformação da cultura política que temos. Requer, sobretudo que na sociedade civil, principalmente, as classes populares sejam organicamente conduzidas a um processo de conscientização crítica, maturidade ideológica e compromisso coletivo pela transformação social.

Os resultados destacados levaram-me à constatação de uma contradição no conjunto de informações coletadas: existem depoimentos dos sujeitos entrevistados confirmando a satisfação com a educação ofertada na rede municipal de ensino, em Campo Verde, o que pode ser considerado como credibilidade na educação das escolas municipais. Porém, no conjunto das informações coletadas, observou-se que há diferença entre as escolas da rede municipal. Dentre as escolas há aquela que é considerada modelo, porque tem melhor infraestrutura e a maioria dos usuários da rede municipal reconhece ser ela a melhor escola para que seus filhos estudem. O confronto desses dados revelou que há uma lógica posta no funcionamento interno do sistema, o qual induz o princípio da qualidade dentro da perspectiva gerencialista e eficientista.

Tomando a referência histórica da democracia, o CACS de Campo Verde, assim como os conselhos de milhares de municípios brasileiros, criados hoje por força de lei têm muitas possibilidades de exercer um controle social efetivo e eficaz, contribuindo para a democratização do Estado e da sociedade civil. Todavia, as análises deste estudo me permitiram compreender que as concepções e práticas dos conselheiros, comumente pautadas no modelo de democracia formal/liberal; a falta de capacitação técnico-contábil para o acompanhamento

do balanço contábil da prefeitura e a cultura de frágil participação política da sociedade civil, no plano da socialização do poder, sumariam aspectos que se revelam determinantes de um controle social não efetivo e ineficaz.

Pondero que, mesmo que os conselheiros façam cursos de capacitação técnico-contábil, não é exclusivamente ou principalmente a capacitação que atribuirá efetividade e eficácia ao colegiado. Faz-se urgente a crítica da perspectiva de princípios neoliberais predominante nas políticas públicas, pois é a cotidianidade do CACS que alimenta formas de participação que se revelam insuficientes para o alcance de um funcionamento eficaz ao órgão. Vale aqui pontuar que os termos efetividade e eficácia que são enfatizados ao longo do artigo significam que as ações do colegiado devam ser de fato, transformadas em ações com efeito positivo, real e de melhorias da qualidade da educação municipal, incluindo, a melhoria das condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, no aspecto de sua real valorização.

De acordo com os resultados, a atitude predominante de silenciamento dos conselheiros pode ser interpretada como uma prática engessada de participação que conflui com o modelo de democracia formal e com a perspectiva de controle social das políticas neoliberais. Para essas políticas a democracia deve ser mínima.

Referências

ABICH, Luzia Pereira de Souza. **Reformas neoliberais e gestão democrática em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.) **O Público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p.137-153.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição de 1934**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 09 jun. de 2009.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 set. 2009.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. **Democracia local e participação popular**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, António. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.v. 1.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____. **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.) **O Público e o Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p.111-127.

SILVA, Rose Cléia; TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebimento em: 01/06/2012.

Aceite em: 08/10/2012.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 101-123

jan./abr. 2013

Uso dos termos *consciência*, *conscientização* e *tomada de consciência* nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental

The use of terms *consciousness*, *consciousness raising* and *grasp of consciousness* in studies on environmental education carried out in paraná

Edvanderson Ramalho dos SANTOS¹

Adriano Charles FERREIRA²

Bernadete Machado SERPE³

Ademir José ROSSO⁴

Resumo

O artigo analisa o uso dos termos consciência, conscientizaao e tomada de consciência nos trabalhos apresentados no IX e X Encontro Paranaense de Educaao Ambiental – EPEA (2006/2007), frente aos referenciais teóricos de Piaget e Freire. A análise foi processada pelo programa Alceste, o qual emitiu relatório dividindo o *corpus* textual em quatro classes. As informaoes analisadas indicam que a consciência dentro de uma visão preservacionista  apresentada como fator promotor de sustentabilidade; a conscientizaao, no sentido de frear os danos ambientais; e a tomada de consciência e a consciência crítica estão restritas ao universo escolar e pedagógico.

Palavras-chave: Pesquisa. Encontro. Tendências.

Abstract

This paper analyzes the use of terms *consciousness*, *consciousness raising* and *grasp of consciousness* in studies presented at the IX and X Encontro Paranaense de Educaao Ambiental - EPEA (2006/2007) (IX and X Environmental Education Meeting in Paraná), taking into consideration theoretical reference by Piaget and Freire. The analysis was processed using the software Alceste, which emitted a report dividing the textual corpus into four classes. Information analyzed indicated that the *consciousness* in an environmentalist view is presented as a factor that promotes sustainability, *consciousness raising*, acts preventing environmental damage; and the *grasp of consciousness* and *critical consciousness* are restricted to the school and pedagogical universe.

Keywords: Research. Meeting. Trends.

- 1 Licenciado em Geografia e Mestrando do programa de ps-graduaao em Educaao da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Rua Codorna, 528, Bairro Colnia Dona Luíza, Ponta Grossa-PR. CEP: 84043-180. Bolsista CAPES. Email: <eddieuepg@hotmail.com>.
- 2 Licenciado em Geografia e Mestrando do programa de ps-graduaao em Educaao da UEPG. Rua Duarte da Costa, 698, Bairro Uvaranas, Ponta Grossa-PR. CEP: 84032-200. Email: <drisinho@hotmail.com>.
- 3 Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educaao e Doutoranda do programa de ps-graduaao em Educaao da UEPG. Rua Professora Balbina Branco, 85, Bairro Neves CEP: 84020-100. Email: <machado_be@yahoo.com.br>.
- 4 Licenciado em Ciências e Biologia. Doutor em Educaao pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente da Licenciatura em Biologia e do Programa de ps-graduaao em Educaao da UEPG. Rua Henrique Thielen, 61, CEP: 84015-650, Ponta Grossa-PR. Email: <ajrosso@uepg.br>.

R. Educ. Publ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 103-123	jan./abr. 2013
-----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais.
A consciência se constitui como consciência do mundo.
(FIORI, 1987 p. 8.)

A Educação Ambiental (EA) é uma complexa dimensão da educação, caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas, originadas em função de diferentes concepções de educação, meio ambiente, desenvolvimento e mundo (SAUVÉ, 1997). É, também, “[...] um campo conflituoso de problemas propícios às controvérsias e discrepâncias”; e, ainda, de baixo consenso, altas incertezas e excesso de confusão conceitual, teórica e metodológica (GUTIÉRREZ, 2003, p. 86). Essa complexidade epistemológica confere a essa forma de educação um valor singular, pois lhe possibilita afrontar a complexidade e as contradições inerentes a atual crise ambiental.

A EA é de grande circulação na sociedade e entre educadores, irradiada pela mídia e pelos debates que proclamam por um novo modelo de desenvolvimento e de sistema econômico. Por muitas vezes, a EA é apontada como um dos pilares para a construção de práticas sustentáveis (VECCHIATTI, 2004).

Apesar dessa relevância, há algumas lacunas no campo científico da EA brasileira, sublinhadas pela metanálise de trabalhos apresentados em eventos da região sul. Entre essas lacunas, destacam-se problemas na formulação dos títulos e palavras-chave (SANTOS; FERREIRA; ROSSO, 2010); dificuldades na elaboração dos objetivos dos artigos (ROSSO et al. 2009); baixa utilização da literatura acadêmica nas referências que sustentam as pesquisas (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2010); e o excesso de coautorias nos trabalhos (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2011). Essas pesquisas indicam problemas no processo de sua elaboração e divulgação científica, que podem estar privando a área de contribuições fundamentais. Em suma, parece que o aumento quantitativo de trabalhos no campo da EA não tem sido acompanhado por um aumento qualitativo na mesma proporção dessas produções.

Além disso, percebe-se que muitos atores da EA têm concepções de meio ambiente e EA que conduzem a uma prática reduzida e incompatível com o que dela se espera (SAUVÉ, 2005). A construção de novas concepções de EA, que conduzam a práticas efetivas de transformação, passa pelo debate das diferentes concepções e representações de EA e meio ambiente que perpassam entre os agentes e suas produções. Por isso, o diagnóstico das percepções e os valores prevaletentes podem indicar a consistência, as direções da EA, e as lacunas dessas ações relatadas podem contribuir para o debate e evolução do campo científico da EA brasileira.

Assim sendo, Ferreira e Rosso (2005) analisaram as práticas e concepções de EA entre professores do ensino fundamental e médio, apontando para seis categorias distintas de representações de EA: a) naturalista prática, que visa a conhecer a natureza; b) instrumental-experimental, cujo propósito é conhecer o meio pela razão e pelos conhecimentos científicos; c) vicariante, que é utilizada na observação do meio e do comportamento do outro, promovendo mudanças educativas; d) pedagogizante moralista, que é obtida pela conscientização das crianças para salvar o meio ambiente, enfocando a responsabilidade individual; e) idealista, que busca conscientizar para mudar o comportamento e implantar práticas preservacionistas; f) construtivista, que problematiza o meio ambiente e *constrói* o conhecimento, valorizando os saberes prévios dos educandos e sua realidade.

A problemática levantada pela pesquisa é que entre os sujeitos investigados prevalecem concepções e práticas idealistas e/ou pedagogizantes moralistas, deixando de lado a efetivação de uma EA desenvolvida de forma relacional e complexa. Os autores salientam que, movidos por suas crenças e representações, muitos professores tratam da problemática ambiental dentro da escola como se as dificuldades e os problemas relativos ao meio ambiente pudessem ser solucionados a partir, apenas, da *conscientização* das crianças. Ou seja, esses docentes consideram que é necessário e suficiente apenas *educar e conscientizar* as crianças hoje, para haver um mundo melhor amanhã.

Porém, a conscientização nessa conjuntura é usada de forma limitada e descontextualizada de sua riqueza teórica. Nessas representações docentes, conscientizar seria uma ação restrita à reprodução de informações *corretas* e modelos de condutas individuais, visando à mudança de seus comportamentos e suas atitudes individuais em relação ao meio ambiente. Nessa visão, o saber está posto numa relação antidialógica, como uma dádiva dos que se julgam *sábios* para os *absolutos ignorantes*. Assim, esses *sábios* irão ensinar o *jeito certo* de *conscientizar/capacitar* os outros. Nesse caso, bastaria o *depósito* da informação correta para se chegar à ação ambiental ideal. Considera-se nesse modelo a visão de um sujeito dotado apenas de razão, cujas atitudes e crenças passariam por um processo simples de transformação, bastando apenas conscientizá-lo. (FREIRE, 1987; FERREIRA; ROSSO, 2005).

Desse contexto emerge a problemática deste trabalho. Nem todos os trabalhos e/ou pesquisas de EA que usam os termos *consciência, conscientização e tomada de consciência* contemplam as implicações que eles exigem. Tem-se por hipótese que esses termos, usados de maneira descontextualizada de sua complexidade e escopo teórico, acabam por carregar conotações simplistas e limitadas, produzindo-se uma EA conservadora e comportamentalista, oposta ao desejado.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa ora apresentada foram: a) analisar o conjunto de textos e o contexto em que apareceram as palavras acima referidas nos trabalhos completos apresentados no IX (2006) e X Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA) (2007); b) debater esses termos ante os teóricos Paulo Freire e Jean Piaget.

Vários teóricos (CARVALHO, 2001; GAUDIANO, 2002; BARCELOS, 2003; SILVA; JABER; SATO, 2010) já se preocuparam com a qualidade e alguns vícios das tradições educativas que baseiam e estruturam a EA, entre eles o uso descontextualizado dos termos supracitados. Gaudiano (2002, p. 136) afirma que “[...] el concepto de concientización o toma de conciencia ha formado parte del discurso de la Educación Ambiental, prácticamente desde su reconocimiento como tal”. Porém, o mesmo autor ressalta a complexidade do termo na área da EA, apontando que há falhas em sua aplicação. Já Carvalho (2001) salienta que essas vicissitudes acabam por gerar uma quebra no conjunto das práticas de EA, demarcando duas diferentes orientações: a EA comportamental e a EA popular.

A EA comportamental é ligada à psicologia comportamental e tem por pressuposto que é possível acessar a vontade dos indivíduos e, com isso, produzir mudanças nas suas motivações e ações, através de um processo racional. Portanto, os termos conscientização, consciência e tomada de consciência usados nessa perspectiva são descontextualizados de seu fundamento teórico. Em direção oposta, a EA popular compreende o processo educativo como um ato político, que visa à formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. Nessa orientação, o indivíduo é visto sempre como um ser social, subjetivo e complexo (CARVALHO, 2001). A sua ação cultural só é possível mediante o diálogo, levando o outro em consideração – suas crenças e visão de mundo. É através do diálogo e da comunicação verdadeira que se dá o processo educativo problematizador, o qual conduz à libertação em comunhão dos que estão nele envolvidos e à consequente criticização de suas consciências (FREIRE, 1987).

Na mesma linha de raciocínio, Barcelos (2003) infere que a visão da EA como *conscientização* das pessoas é uma das quatro mentiras da EA. Segundo o autor, dificilmente na leitura de um texto de EA não nos deparamos com expressões do tipo *conscientização do outro*. Barcelos lamenta a pressa para solucionar os complexos problemas ecológicos por meio de um processo de conhecimento de suas possíveis origens, baseadas no conhecimento racional. Desmistificando essa mentira da EA, o autor lembra que a transformação dos indivíduos não pode se limitar apenas ao plano da razão e do científico, devendo se dar num processo complexo de “[...] *devoir estéticus, ludens, demens*, ético, filosófico, histórico, cultural” dos sujeitos (BARCELOS, 2003, p. 77, grifo do autor).

Nesse sentido, o processo de transformação de nossas representações de mundo, assim como seus desdobramentos em ações cotidianas, no caso do meio ambiente, é um processo complexo que envolve as dimensões humanas na sua totalidade. Portanto, tanto a educação em geral quanto a EA em especial não podem pautar suas ações apenas na proposta do saber lógico, racional e cognitivo, visando a mudar nossas atitudes frente ao mundo. O acesso dos indivíduos a informações e saberes científicos não muda, necessariamente, nossas atitudes.

Assim, os termos *consciência*, *conscientização* e *tomada de consciência*, muito em voga nos trabalhos científicos que tratam das questões ambientais ou mesmo da EA, aparecem muitas vezes sem uma consistência teórica, fato esse que torna vulgar o seu uso. Portanto, “[...] a conscientização chega a ser, de certa forma, banalizada, ou seja, quase todas as propostas educativas ambientais anunciam como objetivo a conscientização, embora tenham princípios, estratégias e práticas bastante diferenciadas” (TOZONI-REIS, 2006, p. 105). No próximo tópico será apresentado o fundamento da complexidade de tais termos, compreendidos a partir das demarcações de Paulo Freire e Piaget.

Conscientização e tomada de consciência, o diálogo entre Freire e Piaget

De acordo com Paulo Freire (1979, 1987, 1996), ninguém pode dar ou doar *consciência* a alguém. Somos seres historicamente e socialmente construídos, que compreendemos a realidade na medida em que somos capazes de concebê-la nos nossos próprios mundos. Portanto, todos têm *consciência*, mas os indivíduos podem variar no nível de criticidade de suas *consciências*, a depender de seus condicionamentos, principalmente os oprimidos. Estes podem ter uma *consciência* ingênua, que acaba por impossibilitá-los de saírem de sua realidade imediata e vislumbrar a verdadeira causalidade dos problemas sociais. Isso, principalmente pelo fato de os oprimidos serem duais, ambíguos, pessoas que *hospedam* o opressor dentro de si. Assim, a sua visão de mundo, muitas vezes, não é somente sua, mas também do outro, do opressor, que assim mantém sua dominação.

Guiando-nos por tais pressupostos, encontramos três níveis de *consciência*: semi-intransitiva, ingênuo-transitivo e transitivo-crítica (FREIRE, 1986). A *consciência* semi-intransitiva caracteriza-se por sua quase adesão à realidade concreta e objetiva. Interpreta os problemas de forma simplista, rasa, mágica e por vezes fatalista, pois não possui instrumentos para distanciar-se suficientemente da realidade. Isso se deve às condições miseráveis de suporte material que contextualizam a vida dos sujeitos que nela estão. A sua visão

de mundo não é sua, mas a que vem de fora, do dominador. É dela que surge a *cultura do silêncio*. Já a consciência ingênuo-transitiva amplia a capacidade de compreensão e resposta aos desafios do meio. Representa uma evolução na transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Projeta-se, assim, para esferas mais amplas que as da sobrevivência.

Por fim, a consciência transitivo-crítica caracteriza-se pela busca da verdadeira causalidade dos fenômenos sociais e pela profundidade na interpretação dos problemas e desafios do meio. Tendo consciência histórica de suas ações, o sujeito assimila criticamente a realidade, na diversidade de relações que o *condicionam*. Cria e recria o real na consciência de suas múltiplas dimensões espacial, temporal e causal. Assim, decide sobre sua ação. É na consciência crítica que o indivíduo deixa de ser objeto a-sujeitado e se assume como *sujeito* da história.

Para Paulo Freire a superação da consciência ingênua e a passagem para a consciência crítica aconteceria por meio de uma ação cultural, de um processo dialógico no qual não há opressor e nem oprimido, nem hierarquia entre saberes. No plano da teoria da ação dialógica, seus atores, *intersubjetivamente*, incidem sua ação sobre a realidade que os mediatiza, tendo como objetivo, através da transformação da consciência ingênua, a humanização dos homens. Assim se configura o *circulo de cultura*.

Em diálogo circular, todos juntos, em colaboração e cooperação, reelaboram o mundo; e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. Esse diálogo seria ainda uma relação de sujeitos, caracterizando-se por ser amoroso, esperançoso, confiante, humilde e criador. Portanto, ao invés de *invasão cultural*, essa forma de ação dialógica é *síntese cultural* entre seus atores: educador-educando e educando-educador.

É importante salientar que a conscientização não é lavagem cerebral, ideológica ou religiosa, nem imposição, *sloganização* ou meros comunicados, pois isso negaria dois princípios éticos básicos defendidos por Freire: a autonomia e a liberdade dos sujeitos no mundo. Ao contrário, o processo dialógico de conscientização se funda no pensar verdadeiro, porém é necessário compreender e dar voz ao saber ingênuo do educando, para que este capte de maneira crítica a necessidade de criticizar sua consciência. “Cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico”, disse certa vez um operário a Paulo Freire num círculo de cultura (FREIRE, 1987, p. 23).

O processo de conscientização é, acima de tudo, *comunicação*. A libertação e a conscientização não devem ser feitas *para*, e sim *com* os sujeitos. Nós nos conscientizamos em comunhão, num processo permanente de respeito

e compreensão à consciência do outro. A liberdade não é uma doação ao indivíduo, e sim uma conquista dele, que exige uma permanente busca, ou seja, a conscientização é um processo intrínseco do indivíduo, que deve acontecer de *dentro para fora*: “É que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições”. (FREIRE, 1987, p. 133). A conscientização consiste na capacidade do indivíduo criticizar sua consciência de mundo, a partir do momento em que tem consciência de si como um ser inacabado e de que sua essência é *ser mais* – essência essa impedida no atual modelo de opressão.

Souza e Guerra (2003, p. 2) lembram que “[...] para que este processo aconteça, e até se torne mais rápido, é preciso que todos participem dele para promoverem a sensibilização, processo inicial, externo que desencadeia a conscientização”. É problematizando a situação real e a visão de mundo dos sujeitos que o processo de conscientização pode se concretizar. Desse modo, é o processo de sensibilização que pode vir de fora para dentro e aí, sim, pode potencializar o desencadeamento da conscientização no indivíduo através das problematizações (GAUDIANO, 2002). Mas, durante todo esse processo, todos se conscientizam e se libertam em comunhão, professores *com* os alunos, liderança revolucionária *com* o povo. Sempre *com eles*, e nunca *para eles*, ou *em torno deles*.

No mesmo enfoque, a discussão sobre a tomada de consciência também reforça o processo ativo do sujeito. A partir disso, Piaget e colaboradores (1977), partindo de observações e questionamentos às crianças em situações comuns de ações e brincadeiras, revelam que o processo derivado dessas situações ocasiona a tomada de consciência em relação às condutas, às ações materiais e às operações realizadas pelos sujeitos. Nesse aspecto, Piaget e seus colaboradores iniciam a discussão defendendo que a capacidade da tomada de consciência ultrapassa a simples incorporação de informações. A tomada de consciência é uma construção que consiste na elaboração da consciência em sua totalidade, porém com distintos níveis ou sistemas parcialmente integrados.

Na tomada de consciência existe um sentido voltado mais aos aspectos psicológicos do que aos epistemológicos. O aspecto psicológico comporta procedimentos mais complexos, que transpõem a simples percepção particular; no entanto, o epistemológico situa-se na origem das estruturas operatórias, o que exige um detalhamento mais refinado. Nesse processo, Piaget defende que os fatores de inadaptação de determinada circunstância favorecem a tomada de consciência, cujo fator promotor está nas regulações insuficientes, as quais geram a necessidade de buscar novos meios para uma regulação funcional, que supõe a consciência.

Assim, Piaget discute a importância da interação entre sujeito e objeto cognoscível, objeto que se deixa conhecer. Essa relação não acontece de modo automático, em que se apresenta ao sujeito uma informação e se espera que ele a incorpore. A interação envolve um processo complexo de transformação e (re)construção das informações, tanto do sujeito como do objeto. Entre sujeito e objeto existe um ponto, externo e periférico a ambos, que norteia as informações entre eles. Dessa maneira, há um fator essencial que, na problematização do objeto pelo sujeito, faz com que as informações sejam transformadas. Esse fator está no que o autor denomina periferia.

Desse modo, a periferia está entre o sujeito e o objeto, e é responsável pela interação entre ambos, sendo periférica aos dois. No entanto, sujeito e objeto possuem regiões centrais de ação, e a tomada de consciência parte da periferia e se dirige para essas regiões (tanto do sujeito, quanto do objeto), onde busca atingir o mecanismo interno da própria ação. Isso resulta na passagem de uma assimilação prática a uma assimilação de conceitos, na qual a informação já foi transformada e compreendida pelo sujeito.

Na tomada de consciência, o sujeito precisa realizar uma ação – seja ela material, ou não –, e ter capacidade de explicá-la, porque quando sabe explicar ou justificar sua ação, demonstra que houve uma construção conceitual. A conceitualização não equivale a uma simples leitura, é uma reconstrução que insere características novas e estabelece conexão entre a compreensão e as extensões.

Nesse processo de conceitualização, a tomada de consciência compartilha a abstração empírica e a abstração refletidora. A primeira age de modo descritivo nas informações materiais da ação, e a segunda “[...] extrai das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais que permitem ligar e interpretar esses dados de observação.” (PIAGET, 1977, p. 210). Piaget considera a tomada de consciência numa perspectiva de relação circular entre sujeito e objeto. O sujeito só aprende a se conhecer por meio da ação que exerce sobre o objeto; esse, por sua vez, somente será cognoscível conforme a evolução das ações exercidas sobre ele.

Na mesma linha, Becker (2003) mostra que a relação circular é carregada de objetividade e subjetividade, e que o sujeito transforma o mundo dos objetos (meio físico ou social) instigado por suas necessidades ou por suas vontades. E quando não consegue satisfazer seus propósitos, age de modo a transformar as suas estruturas de assimilação, o que denota um desenvolvimento como sujeito à medida que transforma o meio, organizando o universo do objeto. Então, o sujeito desenvolve sua subjetividade quando organiza e reorganiza o mundo do objeto, e assim consegue crescer em subjetividade. Quando isso acontece, constitui melhor o mundo do objeto.

Ao discutir sobre a tomada de consciência *versus* conscientização, Becker (2003) apresenta uma breve síntese sobre o posicionamento de Piaget e Freire. Sustenta que os dois autores tinham expectativas diferentes em relação ao conhecimento. Freire pensava a educação como um ato político, transcendendo a sala de aula e tentando para os problemas vividos pelo povo, principalmente os problemas que emergiam das diferenças de classe ou pela opressão. Por sua vez, Piaget dedicou sua vida a estudos e pesquisas que o levassem a compreender como o indivíduo aprende e de que modo ultrapassa um conhecimento menos estruturado para um conhecimento mais estruturado.

Apesar de certas experiências espaços-temporais singulares, Freire e Piaget defendem que os processos de conscientização e de tomada de consciência resultam da atividade do próprio sujeito, e não de outra pessoa sobre ele. São *conquistas* do sujeito, e não doação que ele recebe de outro. Convém ressaltar que esses processos se desencadeiam “[...] na medida da interação do sujeito com o mundo, são processos em que o sujeito, constituindo o mundo, constitui-se a si mesmo.” (BECKER, 2003, p. 59). Esses processos esclarecem que o sujeito se constrói pela ação sobre o objeto, meio físico ou social.

Metodologia e análise das informações

A pesquisa possui caráter compreensivo e foi realizada mediante levantamento documental de informações presentes nos trabalhos completos do IX e X Encontro Paranaense de Educação Ambiental – EPEA (2006/2007). Nela busca-se não somente a descrição dos usos e as frequências dos termos eleitos pelo recorte investigativo, mas os contextos em que se inserem e os significados atribuídos pelos atores de pesquisa. A descrição e a exploração analítica são obtidas pelos grupos discursivos presentes nas relações textuais, formando classes argumentativas (FERRARE, 2011). A organização das classes foi obtida com o auxílio do programa Alceste, o qual, baseado em coocorrências, busca semelhanças e diferenças para a formação de grupos e calcula a distribuição desses elementos e a especificidade deles em cada classe expressa pelo χ^2 , indicando as diferenças e as singularidades dentro das classes (DANCEY; REIDY, 2006). Dessa forma, o dado quantitativo subsidia a análise qualitativa para a compreensão das relações em que seus atores estão inseridos. Com isso, a pesquisa possui um caráter misto, de natureza quanti-qualitativa (CAMARGO, 2005b).

A partir dos CDs do evento, foram retirados os parágrafos que continham os termos *consciência, conscientização e tomada de consciência*.

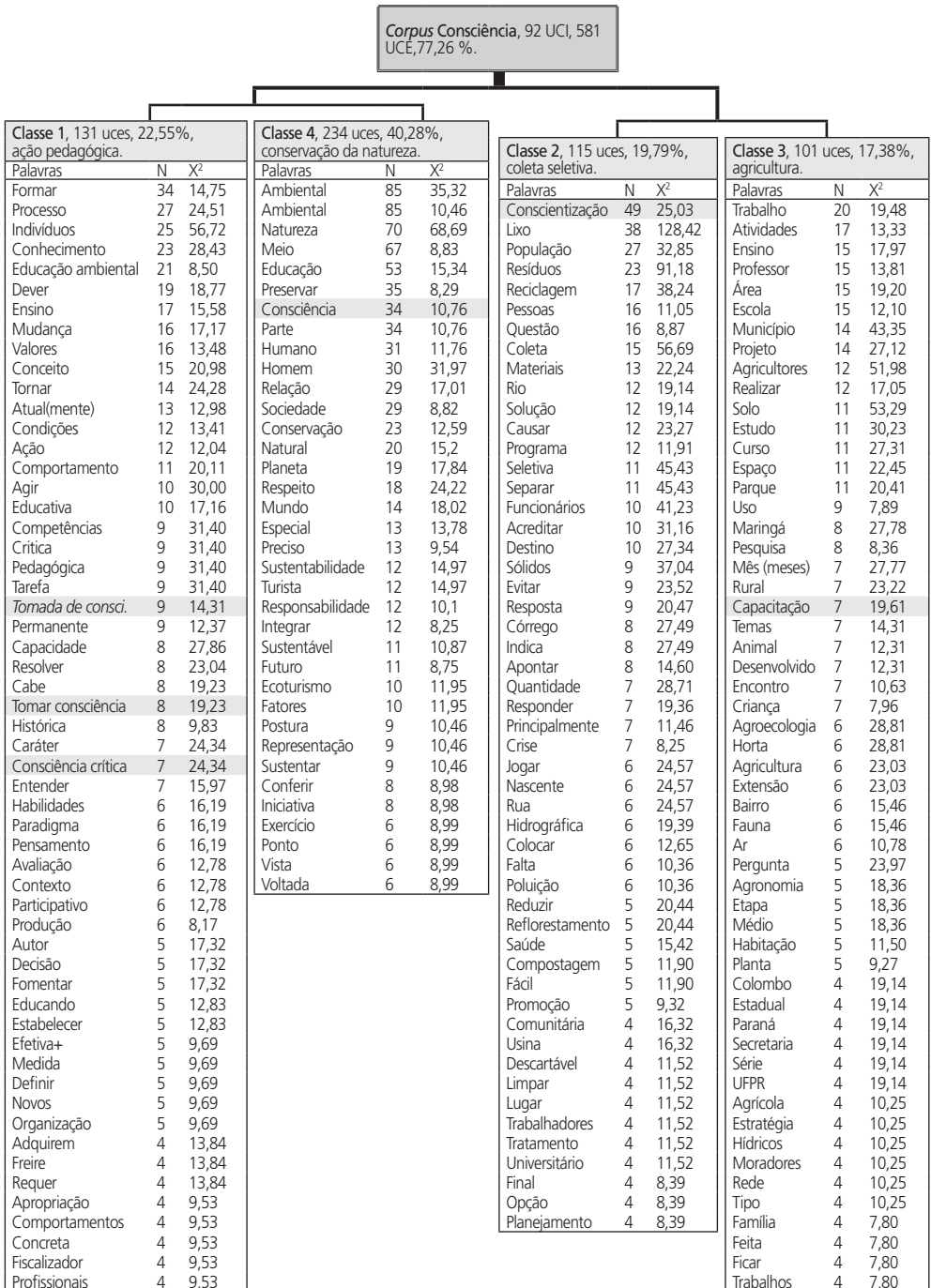
Foram identificados 92 trabalhos que continham os termos selecionados, totalizando 26.600 palavras. Esse conjunto de textos formou o *Corpus* textual para a análise que se processou no programa Alceste. Além disso, realizou-se a leitura integral dos trabalhos para recontextualizar os relatórios emitidos pelo Alceste.

O Alceste (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), de Reinert (1998), é um programa no qual se conjuga uma análise lexicográfica do material utilizado, oferecendo Unidades de Contextos Iniciais (UCIs), que se caracterizam pelo seu vocabulário e por segmentos textuais que fazem parte desse vocabulário. O conjunto de UCIs institui um *corpus* de análise. O *corpus* de análise coletado é desmembrado em classes de palavras que podem sugerir representações ou campos de uma representação de um objeto (CAMARGO, 2005a; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000). Dessa forma, o escopo de um diagnóstico com o Alceste consiste em discernir classes de palavras que concebem distintas formas de preleção, em função do tema que importa. No caso analisado, dos artigos dos eventos do EPEA (2006 e 2007). Já a Unidade de Contexto Elementar (UCE) é caracterizada pela dimensão textual, ou seja, pelo tamanho do texto, e também pela quantidade de palavras a serem examinadas até a pontuação.

Para efetuar análise, o Alceste opera em quatro etapas (A, B, C, D). A etapa A realiza a leitura e organização do *corpus*, reconhecendo e dividindo as UCIs do *corpus* em segmentos de textos (UCes). Já na etapa B ocorre o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCes. Aqui se processa o método de classificação hierárquica descendente. Por sua vez, na etapa C se efetuarão as classes: “[...] é a partir do pertencimento das palavras de um texto a uma UCE, que o programa Alceste vai estabelecer as matrizes a partir das quais será efetuado o trabalho de classificação” (REINERT, 1998, p. 17). De tal modo, o programa elabora o dendrograma da classificação hierárquica descendente, as relações entre as classes e análise fatorial de correspondência. Por fim, a etapa D calcula e fornece as UCes mais características de cada classe, bem como outros recursos possíveis (CAMARGO, 2005a).

Os parágrafos foram enumerados identificando-se o evento de origem, o qual apontou quatro classes que estão apresentadas no dendrograma da Tabela 1, que apresenta a classificação hierárquica descendente com a distribuição dos termos analisados. As 92 UCIs originaram 623 UCes; destas, 560 foram analisadas, correspondendo a 77,26 %. Para a apresentação das classes foi considerada a frequência mínima de quatro palavras analisadas e o $X^2 \geq 7$, 68 (valor duas vezes maior que o seu mínimo, 3,84).

Tabela 1– Dendrograma da Classificação Hierárquica descendente do Corpus consciência



Fonte: os autores (2012).

Numa primeira etapa, o *corpus consciência* foi dividido em dois *subcorpus*, e, em etapas subsequentes, as partições originaram as classes 1 e 4, de um lado, e de outro lado as classes 2 e 3. As classes 1 e 4 e as classes 2 e 3 estão articuladas e são complementares. As classes 1 e 4 correspondem a aproximadamente 2/3 do corpus textual, sendo a classe 4, conservação da natureza, a mais expressiva, com 40,28% dos textos analisados, contendo a palavra consciência. Na classe 1 são encontrados os termos consciência crítica, tomar e tomada de consciência. Na classe 2, coleta seletiva, destaca-se o termo conscientização. E a classe 3, apesar de não trazer os termos consciência, conscientização e tomada de consciência, destaca o termo capacitação. As classes se originaram das informações levantadas dos dois encontros analisados, porém houve contribuições diferenciadas dos eventos. O IX EPEA contribuiu mais para a constituição das classes 2 e 4; já o X EPEA, para as classes 1 e 3.

A classe 1, da *ação pedagógica*, contempla 22,55% das informações analisadas. Essa classe recebeu uma informação diferenciada do X EPEA. No dendograma destacam-se os sujeitos: *indivíduos, autores, freire, educandos*. Os objetos das ações são as *competências, capacidades, habilidades, paradigmas, conhecimentos, conceitos, pensamentos, comportamentos, ações e valores*. A ação conscientizadora é definida como *decisão, mudança, tarefa, processo, produção, organização, contexto, apropriação, medidas, fomento e avaliação*. Com isso definem-se os sujeitos e os objetos da EA. As ações são expressas pelos verbos *agir, tornar, resolver, dever, adquirir, requer, caber, entender, ensinar, estabelecer e definir*. Os adjetivos *pedagógica, crítica, concreta, educativa, participativo, efetiva, permanente, profissional, histórica, novos, atuantes e fiscalizador* se referem aos objetos da EA, da *consciência crítica* e da *tomada de consciência*.

A julgar pelos verbos encontrados nos segmentos textuais ligados à conscientização e à tomada de consciência, é de se perguntar: que papéis são atribuídos aos alvos e aos agentes de conscientização na EA? Quem é o sujeito/objeto das ações de conscientização? São os indivíduos indefinidos e os educandos alvos das ações da EA. Trata-se da EA em sua vertente pedagogizante. Os outros sujeitos derivam do universo acadêmico, de autores – especialmente Paulo Freire –, de quem provêm as ações de conscientização. Pelas expressões tomar consciência e tomada de consciência, derivam de Piaget. De um lado, temos os alvos das ações de conscientização, indivíduos e educandos; e, de outro, os autores, teóricos que fundamentam essas ações. Nisso há um polo ativo, promotor da consciência, e outro passivo, alvo da ação educativa. Vejamos alguns segmentos textuais que compuseram as UCEs dessa classe:

[...] os novos paradigmas educacionais enfatizam ou devem enfatizar a capacidade de os *indivíduos* situarem-se criticamente diante da realidade.

[...] ressaltam a necessidade da apropriação dos conceitos científicos, que estão na base dos atuais avanços biotecnológicos, para que os sujeitos possam compreender e posicionar-se criticamente sobre seus benefícios e implicações.

[...] organização de um ensino que possibilite promover estas características nos estudantes requer da equipe pedagógica, principalmente, dos professores, uma constante atualização dos conhecimentos sistematizados pela ciência [...].

A presença de um polo ativo e outro passivo contrasta com os objetivos da EA crítica. Isso porque “[...] a consciência sobre valores que advém do campo ambiental torna-se possível se o sujeito participar diretamente na construção de seu conhecimento” (RUSCHEINSKY, 2002, p. 59). Assim, diante dos problemas ambientais atuais, promove-se “[...] um discurso ambientalista pautado pela pedagogia redundante” (GRÜN, 2007, p. 57). Essa pedagogia se configura como uma *armadilha paradigmática*, reproduzindo nas ações educativas os paradigmas da sociedade contemporânea, limitando a compreensão e a capacidade discursiva (VIÉGAS, 2010). Logo, ao tentar solucionar os problemas ambientais, acaba indiretamente contradizendo o objetivo de preservar a natureza e, ainda, introduzindo elementos que pretendia negar. Nesse sentido, gera-se uma prática de EA tradicional e conservadora, *camuflando* a vertente crítica do processo pedagógico. Assim, exerce-se uma ação discursiva incapaz de realizar a verdadeira conscientização, já que esta implica práxis e a participação efetiva dos educandos.

As críticas ao pedagógico radicam-se nos seus métodos verbais (PIAGET, 1980) e na educação bancária (FREIRE, 1987), que negam a participação ativa dos aprendentes e de seus contextos. Por sua atuação centrada nos produtos, explica o papel ativo do educador (falante), repassador de informações, e o papel passivo dos educandos, que ouvem, anotam e devolvem em provas (ROSSO; TAGLIEBER, 1992), em atitudes ou comportamentos ambientais. Para ser efetiva, a ação pedagógica precisa considerar o percurso necessário para se chegar à consciência crítica e à tomada de consciência. Ou seja, a EA crítica e dialógica não se nutre da polarização discursiva, mesmo que caprichosamente preparada, mas da atividade do próprio sujeito, e não de outra pessoa sobre ele (PIAGET, 1977; FREIRE, 1987).

A *classe 4, conservação de natureza*, a mais extensa delas, com 40,28% do material analisado, tem seu foco direcionado para a natureza e atributos naturais. Essa classe recebeu uma maior contribuição dos textos provenientes do IX EPEA. Os sujeitos da classe são os seguintes: *homem*, enquanto espécie, *turista* e *sociedade*.

Os verbos destacados, ou ações esperadas, são: *sustentar, conferir, preservar e integrar*. Os substantivos são mais concretos do que os da classe anterior, pois não se referem mais a atributos humanos ou morais: *natureza, mundo, planeta, respeito, relação, educação, conservação, sustentabilidade, consciência, representação, responsabilidade, exercício, ponto de vista*. Os adjetivos que qualificam esses objetos são *ambiental, natural, sustentável, especial, parte, voltada e futuro*. As palavras *turista, turismo e ecoturismo*, associadas às palavras *visita, conservação e respeito*, dão à tônica da EA de cunho preservacionista, fechada pelo vocábulo temporal *futuro*.

Diante da natureza, destaca-se a consciência dos sujeitos como atributo de ordem privada. Assim, observa-se que a EA é concebida como uma dinâmica direta entre sujeito e ambiente, esquecendo-se das relações sociais que mediatizam essa relação. Configura-se, dessa forma, uma EA comportamental (CARVALHO, 2001), com preceitos individualistas, pois concebe que a simples mudança dos comportamentos individuais efetuará mudanças globais.

Logo, o contexto associado a esse ambiente natural está voltado a uma EA preservacionista e conservadora, a qual é pautada por um ideal romântico, inspirada pelo movimento preservacionista da segunda metade do século XIX (PELICIONI, 2002), e prioriza a proteção do mundo natural, ignorando a verdadeira causalidade social do problema. Assim, apresenta o ser humano e a natureza numa relação dicotomizada, na qual o primeiro é destruidor e o segundo é romantizado. Nessa concepção, as questões políticas e sociais são raramente elencadas (SILVA, 2007).

Por conseguinte, o ambiente natural deve ser preservado com o intuito pragmático de fins lucrativos: *preservar ganhando e/ou preservar para ganhar*. Constitui-se assim uma moral ambiental utilitarista, que prioriza o lucro. As palavras *ecoturismo, sustentabilidade, preservar e iniciativa* expressam esse quadro.

[...] O ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza de forma sustentável o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do ambiente.

[...] Além disso, representa uma iniciativa importante para a sensibilização do turista no ambiente natural, a ideia de integrar o visitante a natureza de modo instrutivo e que não atrapalhe o seu lazer.

[...] O ecoturismo é a tomada de consciência de que a natureza é um recurso natural.

A *classe 2, coleta seletiva*, com 19,79% das informações, recebeu maior contribuição dos trabalhos apresentados no IX EPEA. Ante as agressões advindas da poluição ou do descarte inadequado do lixo, propõem-se as iniciativas de *coleta seletiva e reciclagem* para recuperação ou evitar dano ao ambiente. Os sujeitos da classe são *funcionários, população, trabalhadores, universitários, pessoas*. Destacam-se os objetos *lixo, resíduos, córrego, nascente, rua, materiais, rio, saúde, energia, usina e poluição*. Essa classe é ligada à instrumentalização do meio ambiente, representado pelos problemas ambientais como poluição, escassez de recursos naturais e comprometimento à biodiversidade, por exemplo.

Diante desse quadro, a solução estaria na *conscientização* da população perante esses problemas ambientais. Essa visão apresenta-se um tanto simplista, pois foca-se a conscientização dos atos em relação ao meio ambiente apenas em situações singulares. Nesse contexto, não se configura uma EA, mas, sim, um *adestramento ambiental* (BRÜGGER, 1994). Dessa forma, mais uma vez ignora-se o contexto social e o próprio modo de produção que rege e é responsável pelo consumismo desenfreado de recursos naturais do planeta. Com isso, acaba-se isentando todo o sistema capitalista e propõe-se que a solução estaria na conscientização individual dos comportamentos pessoais (GADOTTI, 2000).

[...] A prefeitura poderia fazer uma campanha para *conscientizar* a população de *separar o lixo* na hora da coleta.

[...] A solução está na conscientização das pessoas que jogam *lixos* em lugares proibidos.

[...] O problema do *lixo* é apenas uma questão de *conscientização* para que o mesmo seja depositado em locais adequados.

É importante destacar que as atividades relacionadas ao contexto local são ferramentas efetivas da EA, pois possibilitam o envolvimento dos sujeitos nas questões relativas à sua localidade, desenvolvendo sua autonomia, responsabilidade e senso crítico. Contudo, Layrargues (2001) atenta para o fato de essas atividades locais não se tornarem um fim em si mesmo, mas projeções para discussões mais amplas. Desse modo, a resolução dos problemas ambientais locais pode tomar dois caminhos distintos: por um lado, pode ser um tema gerador, “[...] de onde se irradia uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade”; e, por outro lado, uma atividade-fim, “[...] que visa unicamente à resolução pontual daquele problema ambiental abordado” (LAYRARGUES, 2001, p.134).

Finalmente, a *classe 3*, correspondendo a 17,38%, destaca a temática da *agricultura* e recebeu maior contribuição dos textos retirados do X EPEA. Os sujeitos listados na classe são *agricultor, professor, moradores, criança, família*, que são afetados pelas ações *ficar, realizar e fazer* (feita). Os objetos da ação são os seguintes: *solo, agroecologia, horta, animal, ar, curso, agronomia, projeto, agricultura, extensão, trabalho, parque, secretaria*, instituições e municípios de *Maringá e Colombo, UFPR e Estado do Paraná*. Os adjetivos *hídricos, rural e estadual* ligam as atividades agrícolas e as ações de EA. O sentido da palavra agrícola está ligado aos elementos *solo, agricultores, agroecologia, horta, rural, agricultura, área*. Os espaços e ações educativas são: *ensino médio, curso de agronomia, UFPR, projeto, extensão, encontro, estratégia e trabalhos*.

A classe não apresenta nenhum dos termos investigados por este trabalho – conscientização, consciência crítica e tomada de consciência –, mas é a expressão *capacitação* que organiza as ações de EA. Capacitar – verbo bitransitivo pronominal – de acordo com o dicionário Houaiss (2001), é tornar (-se) apto a; habilitar(-se), persuadir(-se). Assim, notamos que muitas das ações expressas nessa classe expressam uma razão linear e racional de mudança. É uma visão bancária de educação. Pelo contexto de seu uso, capacitar seria “doação” de competências e atitudes dos educadores ambientais para os diversos sujeitos alvos, menos esclarecidos, da ação educativa – *agricultores, professor, moradores, criança e família*.

Dessa forma, focando em projetos universitários extensionistas e/ou de políticas públicas, essa classe representa a tentativa de operacionalizar a EA, configurando uma EA pragmática com foco na ação (CRESPO, 1998). Assim, ela busca ferramentas que compatibilizem o desenvolvimento econômico e o manejo de recursos naturais (SILVA, 2007). Com isso, busca colocar a EA em prática através da *capacitação* de multiplicadores (agentes ambientais) e de diversas atividades práticas – *horta, compostagem, curso, projeto*. Visualizamos a importância do esforço de capacitação de multiplicadores para enfrentar os diversos problemas socioambientais, mas devemos estar cientes das limitações e complexidades desse processo. As seguintes UCEs ajudam a contextualizar essa classe:

[...] junto de conclusão quando se realizou um encontro de *capacitação de agricultores*, no mês...

[...] visando à geração e socialização de opções produtivas e técnicas orientadas para uma *agricultura* de base *ecológica*.

[...] implantação de *hortas* escolares nos padrões *agroecológicos*.

Considerações finais

Das quatro classes que organizam o *corpus* analisado, três delas contêm os termos que deram origem aos recortes do corpus textual. Da classe 1 temos os termos *tomar consciência* e *tomada de consciência*, *consciência crítica* e *crítica*, indicando um conteúdo e uma orientação eminentemente pedagógica. Na classe 4, encontramos o termo *consciência* dentro do contexto da natureza. Já a classe 2 contém os termos *conscientização* dentro do tema lixo, poluição e reciclagem. E, por fim, a classe 3 apresenta o termo *capacitação* mediando às ações de EA.

A abrangência das classes nas produções textuais está na ordem decrescente: conservação da natureza, ação pedagógica, coleta seletiva e agricultura. Ficam implícitas nos trabalhos analisados as diferentes participações dos atores dessas produções, os locais em que se desenvolvem as atividades de EA e os diferentes sujeitos que são alvos dessas iniciativas, indicando domínios diferenciados nas leituras e contextualizações de Paulo Freire e de Jean Piaget.

As teorias de Paulo Freire e de Jean Piaget são de suma importância para a EA. O processo de conscientização ambiental só se dá a partir de um papel ativo do sujeito. No entanto, a criticização de nossas consciências só é possível mediante o diálogo verdadeiro, o que conduz à libertação em comunhão dos envolvidos. Logo, “[...] ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, os homens e as mulheres se conscientizam em comunhão” (FREITAS, 2004, p. 225). Porém, como se observou nos resultados desta pesquisa, nem todos os trabalhos possuem o domínio teórico necessário para explorar toda a riqueza conceitual desses autores, o que acaba refletindo no insucesso de uma real conscientização ambiental.

As informações contidas nas classes representam parte da totalidade dos recortes feitos nos trabalhos, os quais indicam que a *consciência* é mais designada como fator promotor de sustentabilidade. A *conscientização* é tomada no sentido de frear os danos ambientais, e a *tomada de consciência* e *consciência crítica* estão restritas ao universo escolar e às relações pedagógicas. Assim, pode-se afirmar que a classe 1 apresenta proximidade com a EA popular e crítica, porém esta parece estar restrita ao universo acadêmico e escolar. Já a classe 4, de maior ocorrência, diz respeito a uma EA conservadora e comportamental.

Isso vai ao encontro das pesquisas da área que diagnosticam representações de EA conservadoras, que acabam por conduzir a uma prática reduzida e incompatível com os desejos dela esperados (FERREIRA; ROSSO, 2005; SAUVÉ; ORELLANA, 2001). Entre os agentes da EA e nas produções deles notamos diversas barreiras a um processo mais amplo e complexo para transformação do problemático quadro socioambiental.

Dessa forma, consideramos que as vertentes crítica e popular da EA não podem ficar restritas apenas aos espaços pedagógicos, devendo-se expandir para as múltiplas esferas possíveis. Isso porque, devido à ideia de que o processo de conscientização é intrínseco ao sujeito, a EA deve ter como pressuposto ser um processo de reflexão e comunicação entre os envolvidos, possibilitando que eles se conscientizem e, em comunhão, tomem consciência dos problemas socioambientais; que percebam que a crise ambiental não atinge somente o meio ambiente, mas também quem vive nele e dele depende, ou seja, todos nós.

Logo, a EA não tem como finalidade conscientizar, ela visa a sensibilizar e motivar os envolvidos para despertarem em relação aos problemas socioambientais. A conscientização é inerente a cada indivíduo, e esse processo só pode ser conseguido individualmente, de dentro para fora. Mas, vale lembrar e repetir, parafraseando Paulo Freire (1987): não vamos conseguir a sustentabilidade *para as* pessoas, e sim, *junto com* elas. Iremos nos libertar e construir o novo modelo de produção em comunhão, entre todos, dialogando intersubjetivamente para construir um mundo novo, pautado em novos valores. Essa é uma *revolução cultural* que só se dará através de um processo dialógico permanente entre todos os interessados em nossa casa, o planeta Terra.

Referências

BARCELOS, V. Mentiras que parecem verdades: (re) pensando a educação ambiental no cotidiano da escola. In: ZAKRZEWSKI, S. B. (Org.). **A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim: Edifapes, 2003.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005a. p. 511-539.

CAMARGO, B. V. Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. JESUÍNO, J. C; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005b. p. 19-24.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./ jun. 2001.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a Educação Ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da Educação Ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.

DANCEY, C. P; REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia**: usando o SPSS para Windows. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRARE, J. J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 34. p. 512-529.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. Indexadores de pesquisa: títulos e palavras-chave do IX e X Encontro Paranaense de Educação Ambiental, EPEA-PR. **Ambiente & Educação** (FURG), Rio Grande, RS, v. 15, p. 125-138, 2010.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. Perfil dos autores de pesquisa em Educação Ambiental nos trabalhos apresentados na ANPEDSUL (2002 a 2006). **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** (REMEA), Rio Grande, RS, v. 27, p. 153-167, jul./dez. 2011.

FERREIRA, A. R.; ROSSO, A. J. Educação ambiental: representações e prática dos professores e professoras de ciências e biologia. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13. p. 66-81. jul./dez. 2005.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GAUDIANO, E. G. Alfabetização ambiental - possibilidades político-pedagógicas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 20, p. 131-147, jul./dez. 2002.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUTIÉRREZ, J. Controvérsias disciplinares e compromissos pendentes na pesquisa contemporânea em Educação Ambiental. Tradução e revisão técnica de M. SATO. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 22, p. 83-105, jul./dez. 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 3, 287-299, 2000.

PELICIONI, A. F. **Educação Ambiental**: limites e possibilidades de uma ação transformadora. 2002, 202 f. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental)– Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

REINERT, M. **Alceste** (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte). Version 4.0 – Windows (Manual). Toulouse: Societéimage, 1998.

ROSSO, A. J.; FERREIRA, A. R.; SILVA, F. R.; SERPE, B. M.; VIEIRA, F. Z. Pesquisa de Educação Ambiental em encontros regionais. **Pesquisa em Educação Ambiental**, (UFSCar), Ribeirão Preto, SP, v. 1, p. 137-158, 2009.

RUSCHEINSKY, A. Meio ambiente, representação social e Educação Ambiental. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 20, p. 47-70, jul./dez. 2002.

SANTOS, E. R.; FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. A pesquisa de Educação Ambiental nos eventos da ANPEDSUL (1998-2000). **Ambiente & Educação** (FURG), Rio Grande, RS, v. 15, p. 109-124, 2010.

SILVA, R.; JABER, M.; SATO, M. Tecendo a Educação Ambiental com fios amazônicos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 115-130, jan./abr. 2010.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 6, n. 10, jul./dez. 1997.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SILVA, R. L. F. **O meio ambiente por trás da tela** – estudo das concepções de Educação Ambiental dos filmes da TV escola. 2007, 258 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, A. K. P., GUERRA, R. A. T. Escola e comunidade: uma relação construtiva? In: ENCONTRO TEMÁTICO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE, 2, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 1-25.

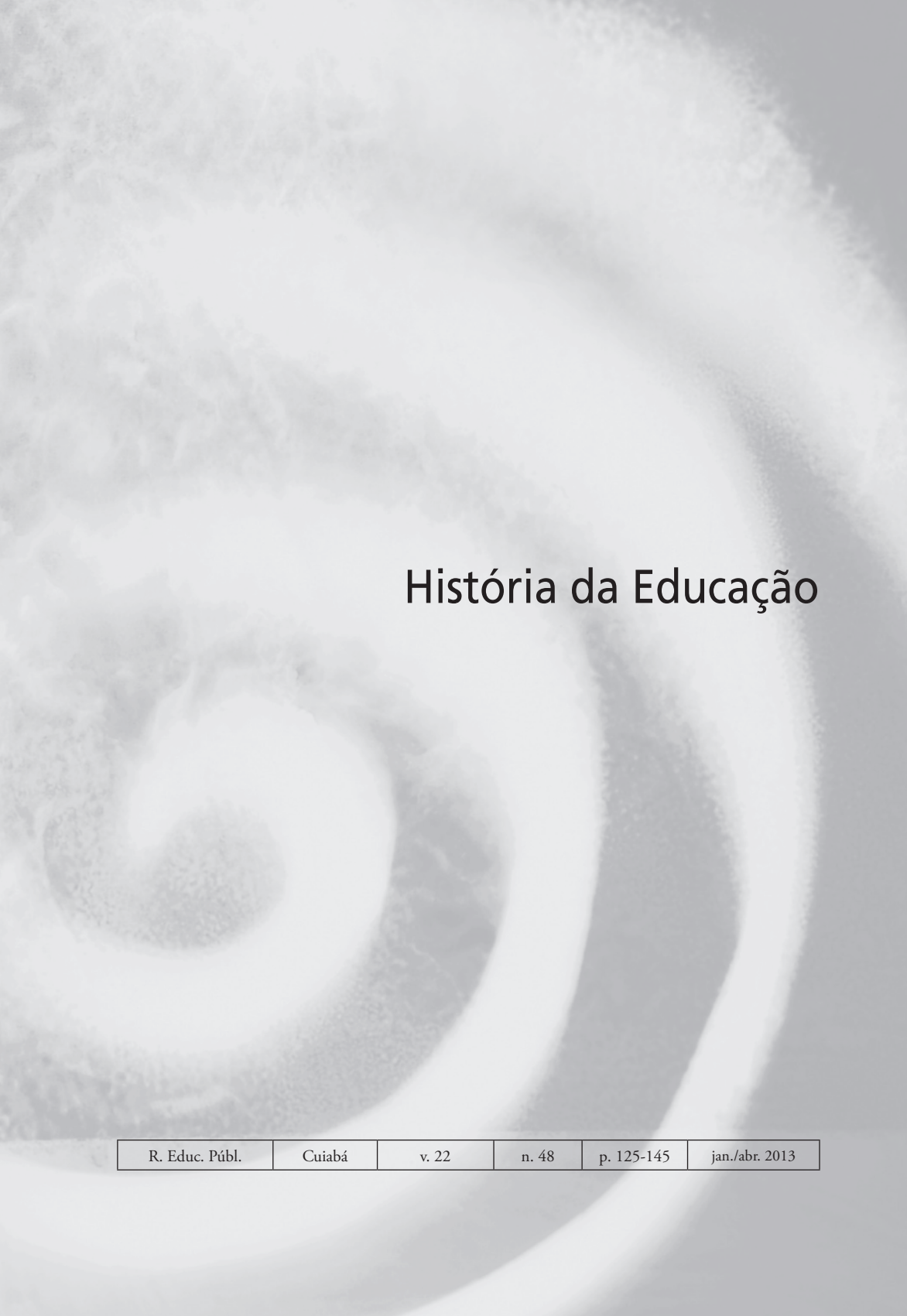
TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

VECCHIATTI, K. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n. 3, p. 90-95, 2004.

VIÉGAS, A. **Educação ambiental e complexidade**: uma análise a partir do contexto escolar. 2010, 288 f. Tese (Doutorado em Ecologia Social)– Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Agradecimento

Agências Financiadoras: CNPq, CAPES DS e Fundação Araucária.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 125-145

jan./abr. 2013

Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar de Freitas Costa (Uberlândia, 1971-1980)

Polyvalent high schools in Minas Gerais: the experience of
Guiomar de Freitas Costa state school (Uberlândia, 1971-1980)

Luciana Araujo Valle de RESENDE¹
Wenceslau GONÇALVES NETO²

Resumo

Este estudo buscou aprofundar o conhecimento acerca da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, situada em Uberlândia (MG). A pesquisa restringiu-se ao período de 1971 e 1980 e teve como principais questões as seguintes: em que contexto esta escola foi criada e como foi o seu funcionamento nos primeiros anos de sua instalação? Em atendimento a esses questionamentos, contemplou, metodologicamente, pesquisa documental e bibliográfica, bem como entrevistas com alunos e profissionais egressos da escola. Esta iniciativa, no declínio da lei que a embasou – a Lei n. 5.692/71, teve, também, sua proposta e atividades implantadas de forma bastante efêmera.

Palavras-chave: Escolas Polivalentes. Ensino profissionalizante. Ditaduramilitar.

Abstract

This study deepened the knowledge about the Polyvalent State School Guiomar de Freitas Costa, located in Uberlândia (MG). The research was restricted to the period between 1971 and 1980, and presented the following major questions: in which context this school was created and how it developed its activities in its early years? In order to answer these questions, methodologically, the study researched documents and bibliography and, lastly, interviewed students and professional alumni from the school. This High School, built in the decline of the law that constituted it – the Law n. 5,692/71 – also had ephemeral proposal and installed activities.

Keywords: Polyvalent Schools. Professional Learning. Military Dictatorship.

1 Doutoranda em Educação pela UFU, professora do IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Rua Blanche Galassi, n. 150, B. Altamira, Uberlândia, MG. CEP: 38411-104. E-mail: <luciana.resende@netsite.com.br>.

2 Doutor em História pela USP. Professor do Instituto de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal de Uberlândia. Avenida Uirapuru, 368, Cidade Jardim, Uberlândia – MG. CEP: 38412-166, E-mail: <wenceslau@ufu.br>.

Introdução

A ideia de se promover uma investigação acerca da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa surgiu a partir da constatação da escassez de pesquisas a respeito das Escolas Polivalentes, principalmente na região do Triângulo Mineiro, e pela importância que elas representaram no contexto político, social, econômico e educacional da época.

O recorte temporal limita-se inferiormente pelo ano de 1971, em que foram criados oito Ginásios Polivalentes em Minas Gerais, dentre estes o de Uberlândia. Quanto ao limite superior, tivemos certa dificuldade em determiná-lo uma vez que não foram encontradas documentações que precisassem o fim do projeto. Pensamos, primeiramente, no ano de 1976, quando encerra o convênio assinado entre o Brasil e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional). Convênio, por meio do qual, implantaram-se os Polivalentes no Brasil. Entretanto, durante as entrevistas, verificamos que, mesmo tendo findado o convênio, a escola, por iniciativa de seu quadro administrativo e docente, manteve a proposta de ensino idealizada para o projeto. Pelo que pôde ser apurado, essa proposta foi mantida, mesmo que com restrições e dificuldades, até aproximadamente o ano de 1980. Optamos, então, por definir este ano como a data limite do nosso recorte temporal.

O objetivo central da pesquisa que embasou este trabalho foi refletir sobre uma fração da história da educação brasileira a partir do estudo das Escolas Polivalentes, e em específico a de Uberlândia, integrantes de um projeto social, político e educacional, num período marcado por fortes contradições – ditatorial militar – que deixou marcas profundas na sociedade brasileira.

Especificamente, buscamos identificar como a proposta de ensino dos Polivalentes se materializou na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa e como foi percebida por seus principais agentes – professores, profissionais técnico-administrativos e alunos; bem como se a escola conseguiu atingir os objetivos previstos no projeto de sua criação e os reais fatores que impossibilitaram a sua continuidade.

Visando tais objetivos, metodologicamente, a pesquisa contemplou procedimentos que tiveram como base diversas fontes. Uma delas refere-se à bibliográfica, que proporciona um embasamento teórico à pesquisa e fornece elementos para a compreensão e análise dos dados coletados na escola-campo. A segunda diz respeito à documentação que se encontra tanto no próprio estabelecimento de ensino quanto na 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, como leis e decretos publicados no jornal oficial Minas Gerais, quadro curricular, planta baixa, livro de registro de matrícula, diários de classes, entre outros. Foi utilizada também a imprensa local, privilegiando o Jornal *Correio*

de Uberlândia, cujos exemplares encontram-se no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Finalizando, consideramos o levantamento das fontes orais, que, salvaguardadas as suas limitações, dão vida à realidade expressa nas demais fontes.

O trabalho com as fontes orais pressupõe o esclarecimento do conceito de memória, que engloba tanto a pessoal quanto a coletiva. Le Goff, em seu ensaio sobre a memória, admite fazê-lo enfatizando a coletiva, entretanto, apresenta um conceito mais geral: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”(LE GOFF, 2003, p.419).

É neste conceito que nos pautamos para a realização das entrevistas com pessoas que vivenciaram a proposta educacional da Escola Polivalente de Uberlândia, justamente com o intuito de recuperar essas *impressões ou informações passadas*, que confrontadas entre si e com as demais fontes utilizadas, nos auxiliarão no alcance do nosso objetivo.

E sobre ela, Dosse (2003, p. 289) afirma: “A memória é, portanto, em relação à história, um modo de seleção no passado, uma construção intelectual e não um fluxo exterior ao pensamento”. E acrescentamos: seleção daquilo que nos é significativo e que nos constitui como seres históricos.

Portanto, é o percurso histórico de alguns indivíduos que buscaremos recuperar e deles extrair os significados construídos sobre o nosso objeto, que, mais adiante, na discussão a ser feita sobre a escola propriamente dita, nos remeteremos, ao confrontarmos o conteúdo das experiências coletadas nas entrevistas com a memória coletiva apresentada nos referenciais teóricos.

Os acordos MEC-USAID, a EPEM (Equipe de planejamento do ensino médio) e o PREMEM (Programa de expansão e melhoria do ensino médio)

No contexto internacional da Guerra Fria e do interesse norte-americano em expandir e consolidar seu poderio político e econômico aos países da América Latina, logo após o golpe de 1964, o Brasil e os EUA passaram a assinar vários acordos de cooperação entre os dois países, dentre os quais, os acordos MEC-USAID para a *melhoria* da educação brasileira.

Acordos como esses já haviam ocorrido em momentos anteriores em outras áreas da educação. Só para exemplificar podemos citar a CBAI – Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial. Segundo Ciavatta (2009,p. 313), esta comissão surgiu “[...] como parte do Ministério da Educação, no Brasil”, e o acordo “[...] visava ao intercâmbio de informações relativas aos métodos, materiais e orientação educacional para o ensino industrial e o treinamento de professores”.

Segundo Arapiraca (1982), por meio do convênio com a USAID e do treinamento oferecido por ela aos nossos técnicos, estes

[...] não foram buscar nos EUA orientação técnica simplesmente; eles foram submeter-se a processos de *internalização* de valores culturais para ‘serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil.’ (ARAPIRACA, 1982, p. 121, grifos do autor).

Embora o projeto contasse com o apoio de alguns setores da sociedade,³ os objetivos dessa agência eram contrários aos segmentos críticos dos intelectuais, professores e alunos brasileiros. Os acordos firmados entre os dois países foram mantidos dentro do maior sigilo possível, sendo conhecidas somente as suas consequências, visto que estas se manifestaram, por exemplo, nas reformas universitária e de 1º e 2º graus e na criação dos ginásios polivalentes. Analisando esses acordos, Alves (1968, p. 70) conclui: “[...] cada acordo é uma espiral, que leva a novos acordos e à transferência de mais encargos à USAID”.

Para que o acordo entre o MEC e a USAID pudesse ser viabilizado, a USAID contratou quatro especialistas, que atuariam como consultores por dois anos, e que, em conjunto com quatro educadores brasileiros, comporiam a equipe responsável por implementar as ações previstas pelo convênio. Assim, foi estruturada a EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) nacional, com oito membros, para assessorar os estados e implantar as EPEMs locais, subordinadas à nacional. O acordo que, inicialmente, previa uma duração de dois anos – 31/03/65 a 30/07/67 – foi sendo renovado e vigorou até 1976 e atendeu principalmente os estados do Rio Grande do Sul, *Minas Gerais*, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Os trabalhos da EPEM deram origem a vários programas, dentre eles, o que nos interessa no presente estudo, o PREMEM.

O PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) foi regulamentado pelo Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, com o objetivo de “[...] incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio”(BRASIL. Decreto n. 63.914, de 1968). Para tal, contou com “recursos orçamentários federais e estaduais, e extra-orçamentários de fontes internas e externas”. Dirigido por uma Comissão de Administração, que atuava junto ao MEC, era composto por seis membros, dentre estes o coordenador, designado pelo Ministro de Estado.

3 Devido ao formato deste trabalho, não discutiremos aqui essa questão. Entretanto, o leitor interessado pode ver, por exemplo, Skidmore (1988, p. 63-100).

De acordo com Arapiraca (1982, p. 136), o programa se subdividia em outros dois, um nacional e os estaduais, compostos por três projetos: “[...] equipamento, construção e treinamento” e herdou algumas das orientações dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), bem como a fornecida pela EPEM. Sua elaboração ocorreu entre os anos de 1966 e 1970. Estes três projetos serão mais bem entendidos quando tratarmos da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa. A partir de 1972, a EPEM foi incorporada ao PREMÉM, ficando vinculada ao MEC e perdendo, assim, a sua autonomia.

No ensino médio, o alcance dos acordos MEC-USAID ultrapassou os objetivos de assessorar o planejamento, a criação e a implementação dos ginásios polivalentes. Eles visaram, também, a assessoria para a expansão e o aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio brasileiro. Segundo o diagnóstico nacional apresentado no convênio firmado em 24 de junho de 1966, havia uma “[...] diferença de 3.100 entre o número de professores necessários e o número de professores formados” (ALVES, 1968, p. 84).

O país carecia, então, de formar esses profissionais rapidamente. Para tal, o processo seletivo para professor nos Polivalentes exigia apenas o 2º grau e, após a aprovação, esses professores passariam por um programa de treinamento oferecido pelo PREMÉM, que correspondia a uma licenciatura curta.

As escolas polivalentes e a escola estadual polivalente Guiomar de Freitas Costa

A genealogia da Escola Polivalente, segundo Arapiraca (1982), pode ser encontrada, nos EUA, na *Comprehensive High School* e, no Brasil, no Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT).

Para orientar a organização dessa escola, que também é conhecida como Ginásio Polivalente, ou “ginásio único, pluricurricular, moderno” (MINAS GERAIS, 1970), foi elaborado, em 1969, pelo Ministério da Educação e Cultura, o texto *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente* (BRASIL, 1969). Neste, entre outros tópicos, Gildásio Amado apresenta a proposta do Ginásio Orientado para o Trabalho (ou Ginásio Polivalente), da qual constam orientações sobre: currículo, metodologias, sistema de avaliação, anuidades, programa de formação de professores, enfim, da filosofia dos Polivalentes.

A inauguração da primeira escola Polivalente em Minas Gerais foi noticiada pelo jornal *Correio de Uberlândia*, no dia 12 de setembro de 1971, anunciando o projeto do PREMÉM, que pretendia, além de criar 240 mil vagas no ensino fundamental, implantar um novo modelo de ensino de primeiro ciclo.

O projeto previa serem construídas, até 1974, mais 275 escolas Polivalentes, além das 30 escolas tradicionais já existentes que seriam adaptadas a esse novo programa. Previa, ainda, o treinamento de 23 mil professores e um investimento de 244 milhões de cruzeiros.

Segundo dados obtidos na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, os Ginásios Estaduais Polivalentes, assim denominados pela Lei que os regulamenta, Lei n. 5.760 de 14 de setembro de 1971, foram criados, numa primeira etapa, em oito cidades – Belo Horizonte, Juiz de Fora, Uberaba, *Uberlândia*, Montes Claros, Teófilo Otoni, Divinópolis e Patos de Minas –, nos termos do Convênio aprovado pela Resolução n. 925, de 27 de maio de 1970, da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

O jornal *Correio de Uberlândia* divulgou a abertura das inscrições para a escola. Os alunos inscritos submeter-se-iam a um exame de seleção, constando de prova objetiva, que visava medir os conhecimentos básicos adquiridos na série anterior, redação e provas psicológicas (aptidão). Após esse, os alunos seriam selecionados e classificados de acordo com o número de vagas existentes.

Conforme consta das atas de reunião do pessoal técnico-administrativo desse estabelecimento de ensino, a Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa iniciou suas atividades no dia 15 de julho do ano de 1971, no Grupo Escolar Bom Jesus de Uberlândia, pelo fato de suas instalações próprias ainda estarem em fase de conclusão de obras.

Em 8 de setembro de 1971, depois de aplicadas as provas de seleção, foram recebidas as primeiras turmas de alunos.

Buscaremos, a partir de então, estabelecer um paralelo entre o que foi proposto e o que foi identificado na implementação dessa proposta na Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa.

Em relação à estrutura curricular e à orientação metodológica, “Nos ginásios orientados para o trabalho, associa-se uma iniciação técnica à educação geral” (BRASIL, 1969, p. 83). Esta se refere ao núcleo de disciplinas comuns do ginásio secundário, enquanto, a primeira compreende as disciplinas práticas de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar. Essa informação é confirmada pelo Plano Curricular pesquisado na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, de 5ª a 8ª série, diurno, em 1976.

A Educação Geral era composta por cinco áreas de estudo, que, por sua vez, eram compostas pelos conteúdos específicos. A área de Comunicação e Expressão incluía Língua Portuguesa, Educação Artística, Língua Estrangeira (Inglês/Francês) e Educação Física; a área de Estudos Sociais por História, Moral e Cívica, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Geografia; a área de Ciências e Matemática constituía-se em Ciências físicas e biológicas e

programas de saúde e Matemática; Ensino Religioso, e a quinta área, Biblioteca, oferecida somente para a 5ª série.

Os conteúdos de Moral e Cívica e OSPB, de 5ª a 7ª série, estavam integrados à História; já na 8ª série, constituíam-se como conteúdo específico.

A Formação Específica era composta pelas três áreas econômicas – primária, secundária e terciária – cada uma delas incluindo vários conhecimentos. Primária: olericultura, jardinagem, fruticultura, indústrias de produtos alimentícios, zootecnia (cunicultura, avicultura); secundária: artes gráficas, cerâmica, eletricidade, madeira, metal, mecânica; terciária: miniempresa comercial, atividades comerciais, atividades bancárias, atividades de escritório, datilografia e habitação e decoração.

A escola trabalhava com 180 dias letivos, distribuídos em 90 dias semestrais e cinco semanais. A duração de cada módulo era de 50 minutos, totalizando uma carga horária anual de 750 horas. O recreio com duração de 20 minutos não era computado na carga mínima obrigatória.

Entretanto, no ano de 1976, a escola parece ter passado por uma reorganização curricular, pois, na Superintendência Regional de Ensino esse é o quadro curricular mais antigo que pode ser encontrado, não constando nenhum outro anterior. E há algumas informações obtidas em outras fontes, como os entrevistados que trabalharam na escola no período de 1971 a 1975 e a Resolução 925, que discordam do apresentado nessa estrutura curricular. As diferenças são basicamente as seguintes.

Segundo consta da Resolução 925: regime semestral de aulas em substituição ao anual. A adoção desse regime visava flexibilizar a oferta das disciplinas, facilitar o processo de organização do conteúdo, distribuição do tempo, recuperação e o fluxo dos alunos nas séries. Um entrevistado expõe sobre esse assunto: “[...] o curso era feito semestralmente, então, o aluno se ele não fosse bem ele não perdia o ano todo, ele perdia um semestre e logo depois entrava na turma que vinha em seguida” (E4).⁴

4 Optamos por não revelar a identidade dos entrevistados por acreditar que o anonimato os deixaria mais à vontade para expor os seus pensamentos, impressões e sentimentos em relação à escola pesquisada. Assim sendo, serão identificados por um código conhecido apenas pelos pesquisadores. As pessoas entrevistadas contribuíram com seus depoimentos no sentido de esclarecer e explicitar o cotidiano escolar, a forma como o projeto dos Polivalentes se materializou nesse estabelecimento de ensino em particular, bem como de apontar os desvios/ajustes que a proposta sofreu ao ser implementada nessa realidade específica. Esclarecemos ainda que as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e apresentadas aos entrevistados para que estes autorizassem a sua utilização em trabalhos decorrentes da pesquisa. Dessa forma, optamos por manter o texto conforme foi autorizado, mesmo ciente das inadequações gramaticais próprias da oralidade. Nesse sentido, Thompson (2002, p. 293) afirma: “[...] não existe nada que substitua uma transcrição completa. [...] o historiador não pode saber hoje que perguntas serão feitas pelos historiadores futuros, de modo que qualquer seleção que faça resultará na perda de detalhes que posteriormente podem se mostrar significativos. [...] A gramática e a ordem das palavras devem ser deixadas como foram faladas”. Para uma melhor compreensão do assunto, seguem algumas sugestões de referências: Ferreira; Amado (2006); Meihy (2002) e Thompson (2002).

Uma segunda discordância seria em relação aos módulos de aulas, que segundo um dos entrevistados, cada módulo era de trinta minutos, que não era isolado. Cada professor, dentro da carga horária destinada à sua disciplina, poderia optar por aulas de dois a quatro módulos.

Uma terceira e última diferença seria em relação à disciplina de ensino religioso constante do quadro curricular. De acordo com um dos depoentes, “a escola não tinha foco religioso de forma nenhuma, ela era totalmente laica, mas respeitava todas as religiões” (E6).

Dessa forma, pela inexistência de um quadro curricular que regulamentasse a escola desde o início de seu funcionamento em 1971 e por essas dissonâncias entre os depoimentos e o quadro de 1976, cremos que, nesse ano, o currículo da escola Polivalente-Uberlândia tenha sido alterado.

Em relação à sondagem de aptidões, os *Subsídios* citam o seguinte: “Num ginásio polivalente, com um bom serviço de orientação, é possível captar gradualmente as tendências e orientá-las, com benefício para o educando, com benefício para a sociedade, com benefício para o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1969, p. 93).

Esse objetivo de sondagem vocacional, em Uberlândia, não ficou claro para todos os membros da comunidade escolar. Alguns alunos e professores entrevistados afirmam não ser esse o objetivo da escola. Interrogados sobre a possibilidade de a escola realizar uma sondagem vocacional, ou ainda, uma pré-profissionalização de seus alunos, obtivemos respostas nas seguintes direções: formação para a vida e criação de consciência para o exercício da cidadania.

É interessante perceber também que esses depoimentos foram dados por pessoas que participaram da fase inicial do Polivalente, de 1971 a 1975. Já os que vivenciaram a educação na escola no período seguinte, na segunda metade da década de 1970, disseram ter conhecimento desse objetivo, mas, que, no entanto, a formação não se limitava a ele, buscava extrapolá-lo no sentido de formar cidadãos conscientes para viver e atuar em sociedade.

Em relação à gratuidade do ensino, o documento apresenta:

Para estabelecimentos de ensino gratuito, o auxílio é uma doação. Para os estabelecimentos que cobram anuidades, o auxílio é retribuído sob a forma de bolsas-de-estudo a estudantes comprovadamente carentes de recursos. (BRASIL, 1969, p. 86).

Percebemos, então, que era facultado à instituição cobrar ou não anuidades. O Polivalente de Uberlândia, segundo depoimentos, não cobrava anuidades, mas recebia dos pais de alunos possuidores de uma boa condição financeira uma

contribuição para a Caixa Escolar. As verbas arrecadadas pela Caixa Escolar, provenientes tanto dessas contribuições dos pais quanto dos eventos promovidos pela escola, que também contavam com o auxílio e a participação desses pais, destinavam a suprir as necessidades dos alunos mais carentes, bem como, a equipar a escola com materiais e recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de aulas mais ricas e produtivas. Um desses eventos era a festa junina. Promovida pela comunidade escolar e aberta ao público em geral.

A forma de funcionamento e direcionamento dos recursos da Caixa Escolar trazem à tona um importante elemento de análise, que é a questão social, que também estava diretamente relacionada com a proposta dos Polivalentes.

Por meio dos depoimentos, ficou claro que a Escola Polivalente de Uberlândia atendia alunos de diferentes realidades socioeconômicas. A escola por ter sido construída, na época, em um bairro periférico da cidade, atendia aos alunos do bairro, provenientes das escolas públicas da região, na maioria, de famílias de classe baixa. Isso porque era justamente esse o público alvo dos Polivalentes. E essa questão não é novidade para nós, uma vez que, historicamente, o ensino voltado para o trabalho, de forma geral, sempre esteve direcionado às classes menos favorecidas, que carecem tanto de uma qualificação profissional que lhes permita o mínimo necessário para o seu sustento quanto de uma perspectiva de, por meio desse estudo e desse trabalho, galgar alguns degraus na escada social.

A menção à classe social dos estudantes é feita em duas partes da Resolução 925, de 1970, reforçando os objetivos e a quem se dirige, preferencialmente, o ensino oferecido pelos Polivalentes: “[...] expandir e melhorar as oportunidades de educação média para *crianças de família de baixa renda*, que, de outra maneira, não teriam possibilidades de obter educação de grau médio” (MINAS GERAIS, 1970, grifo nosso).

Entretanto, nesse aspecto, assim como em outros, a Escola Polivalente de Uberlândia superou o proposto e se diferenciou no atendimento à sociedade. Na época da criação da escola, a sua proposta de ensino diferenciada, a sua estrutura física moderna e muito bem aparelhada e a perspectiva de uma educação de qualidade atraíram não só a população do bairro Roosevelt, mas também a das regiões centrais da cidade. Segundo depoimentos, a escola não deixou de cumprir o seu papel, ou seja, de atender à população carente do bairro, mas como essa era pequena, em função de o bairro ainda ser pouco habitado, foi possível disponibilizar vagas para estudantes de outras regiões da cidade e com outros perfis socioeconômicos.

Uma interessante característica, lembrada e enfatizada por todos os entrevistados, refere-se ao fato de a escola funcionar com salas ambientes. Dessa forma, não era a turma a *possuidora* da sala, mas o professor. Ou seja, as salas eram

divididas em salas ambientes ou laboratórios. Cada disciplina ou área de estudo tinha sua própria sala, com todos os recursos necessários para o trabalho com os conteúdos próprios da área de conhecimento à disposição do professor, que ficava fixo nessa sala. Ao invés de o professor ir até a sala de cada turma, as turmas é que circulavam entre as salas ambientes. E esses espaços eram organizados e equipados de acordo com a necessidade do conteúdo e do trabalho com o mesmo.

Essa forma de organização do trabalho escolar nos introduz em um importante aspecto do ensino-aprendizagem que é a metodologia. Penso que, aqui novamente, a Escola Polivalente de Uberlândia, foi muito além do que era previsto pelo programa.

Os métodos de ensino devem ser modernizados apoiando-se em livros de textos atualizados e de alta qualidade, em equipamento audiovisual adequado e outros meios auxiliares eficazes, bem como em modernas técnicas de medida objetivo da aprendizagem. [...] Deve ser estimulado um clima que favoreça o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Atenção especial será dada ao aperfeiçoamento e atualização do ensino e do currículo no tocante a Ciências e Matemática. (MINAS GERAIS, 1970).

Este parágrafo, apesar de curto, traz alguns pontos que merecem ser abordados com maior cuidado, que são: os livros didáticos, os equipamentos, o incentivo à pesquisa, experimentação e inovação e, por fim, o aperfeiçoamento e atualização do ensino.

Começando pelo equipamento com o qual a escola foi montada, foram unânimes os elogios dos funcionários, professores e alunos entrevistados e o reconhecimento de que a escola recebeu o que, na época, havia de mais moderno e eficaz para uma educação de boa qualidade. O fato de a escola trabalhar com as salas ambientes e de disponibilizar, nessas, os recursos específicos ao ensino dos conteúdos já atesta a aplicação dessa orientação. E a escola, além dos recursos pedagógicos oferecidos na sua criação, por iniciativa própria, utilizava a verba arrecada com os eventos – por exemplo, a festa junina – para complementar os materiais necessários para esses ambientes de estudo.

Em relação aos recursos materiais, presumimos que, no início de seu funcionamento, o Polivalente não deixava nada a desejar. Entretanto, já na segunda metade da década de 1970, com o fim do convênio com a USAID, a mudança no governo estadual e o abandono desse projeto de educação a situação foi mudando. Os materiais já não eram tão abundantes, as máquinas e equipamentos que estragavam não recebiam manutenção e, apesar do esforço dos professores em

manter a proposta, algumas atividades começaram a deixar de ser realizadas. A falência desse projeto não foi sentida apenas em relação aos materiais, mas também aos professores e aos salários, que serão apresentadas mais a frente.

Em relação aos livros didáticos, um fato nos chamou muito a atenção. Vivendo sob a égide do regime militar, esperávamos que os livros fossem escolhidos pelos membros do governo e enviados para a escola como uma determinação, uma imposição. Entretanto, não foi isso que aconteceu. Durante a pesquisa, ficou-nos a impressão de que a escola, embora inserida num contexto de autoritarismo, configurou-se como um espaço de discussão, de participação e de abertura para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo de seus estudantes e profissionais. Segundo os entrevistados, a escolha dos títulos ficava a cargo dos professores que, sendo normalmente mais de um por área, se reuniam, analisavam os livros disponíveis no mercado e adotavam os que consideravam mais adequados.

Diante da pergunta *Os livros eram escolhidos pelos professores ou era uma determinação do governo?*, uma das respostas obtidas foi a seguinte: “Não, era tudo escolhido pelos professores, eles tinham liberdade. Viviam procurando [...]” (E4).

E quando o questionamento buscou identificar a presença de elementos ideológicos do regime ditatorial, a resposta de um dos professores sinalizou para a ausência de indicação desses princípios: “[...] não tinha nada de ideologia, nem a favor do governo nem contra o governo. [...] E do neutro eu fazia o que eu quisesse” (E6).

O que existia de obrigatoriedade era o cumprimento do currículo e, mesmo assim, neste cumprimento, além de haver certa flexibilidade quanto à metodologia, quanto à forma de conduzir o trabalho, percebemos que, este foi um dos aspectos em que os professores puderam resistir ao autoritarismo do regime. Passivamente, a resistência acontecia no foco que se dava aos conhecimentos trabalhados, buscando despertar nos alunos a reflexão e o espírito crítico e indo além da mera informação.

Pelos depoimentos, então, pudemos perceber que a Escola Polivalente de Uberlândia foi um foco de reflexão crítica ao regime militar e um elemento de superação das limitações e fragilidades existente no programa das Escolas Polivalentes como um todo. Acreditamos que a escola soube aproveitar o que tinha, mesmo que de forma determinada verticalmente, principalmente quando se pensa no currículo, que também é um instrumento de impressão e dominação ideológica, e usar isso a seu favor, ou seja, extrapolar essas questões doutrinárias e avançar, realmente, no sentido de possibilitar uma educação mais integral, humanizada e voltada para a cidadania.

No que concerne ao aperfeiçoamento e atualização do ensino, um dos aspectos que podem ser abordados é o referente à formação do professor proporcionada pelo PREMEM. Embora alguns entrevistados tenham indicado a existência de documentos que normatizavam o programa, estes não mais se encontram na

instituição ou em arquivos pessoais dos professores. Por isso, alertamos para uma possível diferença entre as informações quantitativas aqui apresentadas e as reais, visto que, em relação a esses aspectos, a memória pode se equivocar, em função de seus aspectos subjetivos e evocativos.

Para ser admitida junto ao quadro de profissionais das Escolas Polivalentes, a pessoa precisaria ser aprovada em concurso público. Para tal, a pessoa não necessitava, no caso do cargo para professor, ter graduação em licenciatura, o nível de escolaridade exigido era o médio. Aprovada neste concurso, aí sim, ela passaria por treinamento oferecido pelo PREMEM, específico da área para a qual foi aprovada. Todas as pessoas selecionadas para os Polivalentes tinham que passar por esse processo de treinamento que, no caso dos professores foi realizado pela Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, e dos secretários, pela UTRAMIG (Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais), também em Belo Horizonte. Para os professores que já possuíam curso superior, o programa oferecia um curso de aperfeiçoamento, intensivo, com duração de três meses. Para o professor que ainda não tinha o curso superior, era ministrada uma licenciatura curta, também em regime intensivo, nos períodos da manhã e tarde, totalizando dez meses de aula e uma carga horária de 2.200 horas de aula. Nesse período de treinamento, os funcionários já se encontravam registrados pelo programa e, portanto, já recebiam seus salários para a participação nesses cursos.

Este programa de formação e treinamento de professores objetivou introduzir e infundir no professor a proposta e a filosofia do programa. Os professores que iniciaram o trabalho em Uberlândia fizeram parte da primeira das três etapas constituintes desse projeto.

Na avaliação de uma das entrevistadas, “[...] os professores tinham uma formação bem superficial, aligeirada, e uma parte do programa, do currículo escolar, era uma formação prática” (E7). Entretanto, o que se pode verificar em Uberlândia é que, apesar dessa formação específica e limitada, os professores acreditaram na proposta e se dedicaram ao máximo a atividades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Como, inicialmente, os profissionais da escola eram contratados com regime integral de trabalho, ou seja, eles possuíam uma carga horária destinada à sala de aula e outra aos trabalhos de planejamento, estudo, aperfeiçoamento, atendimento de alunos e às demais dinâmicas próprias da escola, esse tipo de contrato facilitou, em muito, tanto esse processo de formação continuada quanto outros processos que serão abordados mais adiante.

O acompanhamento realizado pelo PREMEM se restringia à fase inicial da formação e, apesar de o programa facultar esse processo, a continuidade dele ficava por conta do desejo e da iniciativa de cada unidade escolar.

Finalmente, no que diz respeito ao incentivo à pesquisa, experimentação e inovação temos que, os dois últimos aspectos – experimentação e inovação – são favorecidos pela própria estrutura física e material da escola, bem como pelas quatro disciplinas de práticas – industriais, comerciais, agrícolas e de educação para o lar, inclusas no seu currículo. Vamos, então, enfatizar como a pesquisa era desenvolvida e incentivada na metodologia utilizada pelos professores do Polivalente-Uberlândia.

Dentro do desejo de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, de crítica e de busca pelo conhecimento, as aulas eram ministradas de uma forma bem dinâmica, com muita interação entre os alunos e destes com o professor, eram realizados muitos trabalhos em grupo e de campo, buscando propiciar aos alunos a oportunidade de experimentar, verificar na realidade os conhecimentos teóricos, observar a natureza e as atividades humanas. Para melhor compreensão dessa metodologia, selecionamos alguns trechos das entrevistas.

Exposição de gado, por exemplo, eu ia à exposição pra ver como que estava organizado, e eles tinham questionário pra aplicar, entrevistar os fazendeiros, entrevistar o tratador do gado, entrevistar as pessoas que estão frequentando, se eles conseguissem entrevistar o cantor, ou o artista, eles entrevistavam também... entrevistar o dono do parque de diversões, quanto que ele está ganhando, o que ele faz, porque ele escolheu ser dono de parque de diversões, como que dá manutenção. Você via surgir um elo de possibilidades profissionais muito grande nesse trabalho. [...] Então a forma que eu tinha era eles divulgarem isso entre eles, fazer um trabalho de grupo, que chama de arquipélago, um grupo explica pro outro, mostra pro outro, e vai rodando na sala. E eles escolhiam o que ia pra exposição na escola, se todos quisessem ir também podiam ir, mas podiam mandar só alguns (E6).

[...] tinha aula de Moral e Cívica, mas a gente não dava aula de Moral e Cívica na sala; [...] Então, eu propus pra diretora dar essa aula no sábado, uma parte, principalmente com os jovens. E a minha colega ficou mais com as mulheres, mas se quisesse misturar podia. Aí eu fazia trabalho ambiental. Todo mundo arrumou bicicleta, então a gente saía de bicicleta lá do Polivalente e ia lá na Sucupira, no sábado de manhã. Tinha vez que a gente ia a pé pelo próprio bairro, conhecer o bairro, então a gente ia fazendo isso. Mas tinha normas. Ninguém desobedecia às normas do trânsito, todo

mundo andava certinho. Tinha solidariedade, se alguém furasse o pneu, todo mundo parava, ajudava a consertar a bicicleta; a gente levava lanche, aprendia a usar aquele lanche de forma parcimoniosa pra não comer tudo na ida e passar fome na volta... a água. Então, nas primeiras vezes eles apanhavam, comiam o lanche escondido, depois voltavam com fome, aí queria tomar o lanche do outro. Mas depois de um mês, dois meses, os erros levavam a acertar e eles passavam a ser prudentes, a ver que a justiça era importante, a solidariedade também, mas a gratidão também. Quando alguém te ajuda você vai ser grato a ele por ter te ajudado. Então, esses valores... não tem como falar deles, eles têm que ser vivenciados. Virtudes e defeitos a gente vivencia e corrige... e acerta. Não tem como falar sobre gratidão e nunca ser grato. Falar é fácil, agora, ser todas as vezes grato é muito mais difícil... e isso você só aprende vivenciando (E6).

Os professores foram treinados para trabalhar de uma forma mais dinâmica. Mesmo porque, a escola tinha muitos recursos. E os professores só trabalhavam dentro da escola, eles não trabalhavam fora da escola. Pelo menos no começo era assim. Então eles tinham tempo pra planejar, pra fazer reuniões de área, de organizar material e dar umas aulas mais dinâmicas (E7).

Arapiraca (1982, p. 154), ao apresentar o objetivo do projeto PREMEM, classifica a visão do programa como pragmática do “[...] saber fazer”. Esta visão, sem sombra de dúvidas, esteve presente na proposta dos Polivalentes e permeou todos os aspectos da educação oferecida por eles desde a estrutura física até a organização curricular.

Essa metodologia, segundo os entrevistados, era utilizada tanto em relação às disciplinas do núcleo comum, ou seja, as de formação geral, quanto às de formação específica, que eram as práticas. Para o desenvolvimento dessas, como já foi mencionado anteriormente, existiam os laboratórios munidos com os equipamentos, os recursos e os materiais específicos para o desenvolvimento de cada um dos setores. Nas aulas práticas, a turma era dividida em grupos menores e cada grupo se ocupava de uma determinada tarefa, de forma rotativa, até que todos os grupos tivessem passado por todas elas. Os materiais produzidos nessas aulas muitas vezes eram apresentados nas exposições que a escola realizava e, em seguida, os alunos os levavam para casa.

Além de levarem para casa os produtos da horta, parte deles era utilizada na cantina da escola para o preparo da sopa. O lanche era gratuito e oferecido para todos os alunos, indistintamente, carentes ou não. E com a fatura de legumes e hortaliças cultivados na própria escola, essa sopa ficou na memória de muitos.

Interligada a essas questões curriculares e metodológicas, um aspecto marcante e diferenciador das Escolas Polivalentes foi a sua estrutura física. A planta arquitetônica das Escolas Polivalentes estava em conformidade com os objetivos do projeto e era comum às escolas que viessem a ser construídas sob a sua proposta e foi, detalhadamente, normatizada pela Resolução 925, na diretriz de número 2 das Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente.

Por todas essas questões – metodológicas, de estrutura física, organização curricular e de distribuição do tempo – a educação foi avaliada por todas as pessoas com as quais nós tivemos contato e que, direta ou indiretamente, se relacionaram com a escola no período pesquisado, como de muito boa qualidade.

Além do trabalho com os alunos, a escola buscava envolver os pais e a comunidade, não somente local do bairro onde ela se localizava, mas também de outras regiões, visto que ela possuía alunos das regiões centrais da cidade. Mais ainda, extrapolando os limites da cidade, chegando aos do estado e do país, na participação dos alunos em eventos científicos de âmbito nacional.

Começando pelos pais, foi constatado que esses – principalmente na primeira metade da década de 1970, quando a escola estava no auge do seu funcionamento – participavam de forma bastante efetiva da vida escolar de seus filhos e dos eventos proporcionados pela escola. Além dessas ocasiões, a escola, representada pelas figuras da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores, colocava-se sempre aberta a receber, escutar e auxiliar os pais em suas necessidades. Esses encontros aconteciam tanto em momentos em que a escola solicitava a presença dos pais para as reuniões de formação e entrega de boletins, quanto em situações em que a escola era solicitada pelas famílias, ou para a solução de alguma situação conflituosa ou para agradecimentos.

Em relação ao envolvimento da escola em eventos científicos locais e regionais, quem nos explica esse processo é um dos seus estudantes que teve a satisfação de participar e de ser premiado em um desses eventos: “[...] a nossa Feira de Ciências, ela classificava e os vencedores classificavam para o Regional. Então se você vencesse na escola você ia para o Regional. Se você vencesse no Regional você ia para o Estadual e do Estadual para o Brasileiro”(E1).

O processo de seleção, que constava de prova objetiva, redação e provas psicológicas (aptidão), de acordo com os entrevistados, teve uma peculiaridade bastante interessante. Na realidade, ele era válido apenas para os alunos oriundos das regiões da cidade que não a do bairro Roosevelt. Isso porque, como já

foi citado anteriormente, a escola se destinava às crianças das classes menos favorecidas e, preferencialmente, as residentes no bairro em que ela se localizava. Entretanto, como havia vagas ociosas, a escola aceitava estudantes de outras regiões e classes sociais da cidade. Assim, para o ingresso na escola, todos os interessados inscreviam-se no exame de seleção e realizavam as provas. As crianças oriundas das escolas públicas do bairro Roosevelt, de antemão, já estavam com suas vagas garantidas, e as outras iam conquistando as vagas, de acordo com a classificação nesse exame. Esse processo, digamos, de *pré-aprovação* era sigiloso e de conhecimento apenas dos funcionários da escola.

Para que não houvesse uma disparidade entre os alunos do bairro e os estudantes de outras regiões aprovados no exame, de acordo com alguns entrevistados, a escola desenvolvia uma espécie de *curso preparatório* para os alunos do nível educacional anterior interessados em ingressar no Polivalente. No segundo semestre, eram oferecidas aulas de Português e Matemática, no período da tarde, que serviam, ao mesmo tempo, de reforço para os alunos e de avaliação diagnóstica para os professores. Esse foi um trabalho extraoficial, de iniciativa da escola e dos seus funcionários. Representa, mais uma vez, que a materialização de uma proposta foge, em grande parte, ao controle e ao conhecimento de seus idealizadores. Esses diferenciais de compromisso e motivação nos parecem ser, juntamente com a questão salarial e de organização da escola, os responsáveis pela qualidade da educação oferecida pelo Polivalente-Uberlândia.

Considerações finais

O que pudemos perceber a partir da pesquisa realizada foi a existência de opiniões bem polarizadas em relação à escola Polivalente. Em relação às referências bibliográficas, absorvíamos um cenário obscuro, negativo, de grandes interesses capitalistas, que desconsideravam a identidade nacional e pessoal dos brasileiros. Em posição diametralmente oposta, dialogando com as fontes orais, o cenário era composto por pessoas satisfeitas com as oportunidades de estudo ou de trabalho, que não pouparam elogios à qualidade do ensino ministrado, à metodologia desenvolvida nas salas de aula, ao ambiente escolar harmonioso e propício à aprendizagem e à consistência da formação educacional vivenciada.

Essa polarização nos levou a outros questionamentos, que, por sua vez, nos possibilitaram elencar algumas hipóteses. Primeira: o processo de inculcação, alienação e camuflagem dos reais objetivos foi tão eficiente que impossibilitou a sua visualização pelos partícipes desse projeto. Segundo: assim como na física uma luz sofre refração ou difração ao mudar o seu meio de incidência, os objetivos

norte-americanos, ao entrarem em contato com o meio local, foram desviados e absorvidos com outros matizes pela sociedade uberlandense.

Pensando nos fatores que levaram a não continuidade do projeto, podemos mencionar alguns, mas todos eles girando em torno da questão financeira. O primeiro, que também se relaciona com questões políticas, foi o fim, em 1976, do convênio com a USAID, agência norte-americana que financiou o projeto, bem como o fracasso da reforma de 1º e 2º graus, que, entre outros, não conseguiu implantar a profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau. O segundo seria o alto custo de construção, estruturação e, principalmente, manutenção dessas escolas, que pagavam salários aos seus professores bem superiores ao praticado no restante da rede estadual. E ainda, a previsão era de que todas as outras escolas, gradativamente, passassem a trabalhar segundo a proposta dos Polivalentes:

Objetiva o Programa, também ajudar o Estado a modernizar seus currículos e programas de estudo no nível médio, adotando gradualmente, a política da escola polivalente em seu sistema educacional. (MINAS GERAIS, 1970).

Não foram feitos cálculos para saber o valor exato, mas podemos imaginar o aumento no custo de manutenção se todas as escolas da rede estadual de ensino passassem a funcionar de acordo com esse modelo. Na hipótese de não haver essa extensão a todas as escolas, dando continuidade apenas às que já funcionavam nos moldes dos Polivalentes, quais seriam os argumentos para justificar a discrepância, de estrutura física, de equipamentos e de salários?!

Além do mais, seria um investimento grande demais para um setor historicamente desvalorizado. Ciavatta (2009) expõe que, no Brasil, o ensino profissionalizante, ou seja, o trabalho como *princípio educativo* passou por várias fases. A primeira seria a de negligência, uma vez que o trabalho era considerado uma atividade indigna dos cidadãos e, por isso, destinada aos excluídos, e que, dessa forma, não necessitavam de educação. A segunda seria a de *redenção*, uma vez que foi implementado não com fins produtivos, mas de resgatar das situações de miséria os desvalidos da sociedade e, assim, aproveitá-los em atividades úteis a essa mesma sociedade. Em terceiro lugar, com o capitalismo, foi incorporado como uma forma de suprir as demandas das indústrias e da sociedade de trabalhadores qualificados, mesmo que minimamente. Nesta fase, intercalam-se momentos de maior e menor ênfase de investimentos e menor ou maior esforço de tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática ou trabalho mental e trabalho manual.

Acreditamos que o Polivalente-Uberlândia tenha sido um desses esforços na tentativa de superar essa dicotomia, quando buscava teorizar a prática e praticar a teoria cotidianamente nas práticas pedagógicas vivenciadas durante as aulas.

Entretanto, pensando na proposta geral dos Polivalentes, é possível identificar, por seu currículo, duas tônicas do Período Militar que se interligavam, a profissionalização e a disciplinarização. Referindo-se a esta, para a própria sobrevivência do regime, era necessário formar o cidadão disciplinado, ordeiro e educado. Era preciso imprimir nos indivíduos a ideia de valorização do que era nacional, de que o Brasil era um país em pleno desenvolvimento econômico, e que, por meio da moralização e do civismo, as pessoas cumpridoras dos seus deveres poderiam ser partícipes do grande desenvolvimento pelo qual o país passava. Quanto à profissionalização, o cidadão era beneficiado com a formação técnica, mas o grande beneficiário de toda essa escolarização era o próprio capital, que contava com uma força de trabalho qualificada e excedente, que cada vez mais se aprofundava numa situação de exploração.

A profissionalização, elemento tanto da Reforma de 1º e 2º graus quanto das Escolas Polivalentes, que visava atender à necessidade de mão de obra requerida pelo mercado de trabalho e, além disso, diminuir a demanda pelo ensino superior, fracassou na obtenção desses dois objetivos.

Hoje a Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa cumpre, ainda, a sua função de instituição de ensino, mas, agora, como todas as demais escolas da rede estadual de Uberlândia. No entanto, parte de suas características originárias ainda encontra-se presente no prédio, na estrutura física e na memória dos que vivenciaram os seus tempos áureos, seja como alunos ou como profissionais.

Referências

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 63.914**, de 26 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194725>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o estudo do ginásio polivalente**. Rio de Janeiro, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq, FAPERJ, 2009.

DOSSE, François. **A história**. Bauru: EDUSC, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

INAUGURA-SE amanhã a primeira Polivalente. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 11.321, 12 set. 1971, p. 5.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

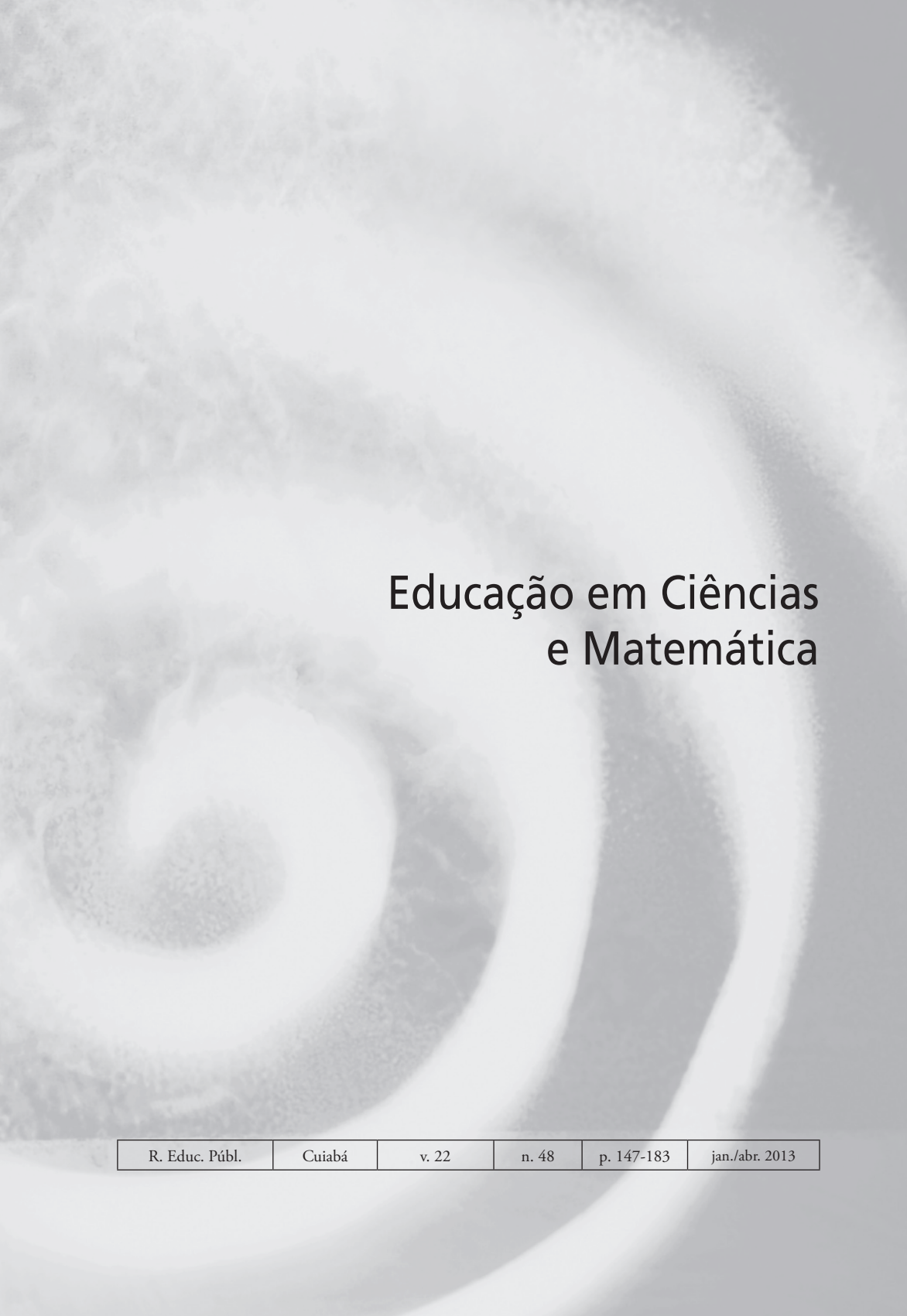
MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução n. 925/ 1970, de 27/05/1970 (texto original). Aprova o Convênio celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Primário [Médio] – PREMEM – e o Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp>. Acesso em: 1 set. 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Recebimento em: 15/06/2011.

Aceite em: 22/04/2012.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 147-183

jan./abr. 2013

Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas

Collaborative and competitive environment: the case of the scientific olympics

Ana Luiza de QUADROS¹, Ângelo de FÁTIMA², Dayse Carvalho da Silva MARTINS³,
Fernando César SILVA⁴, Gilson de FREITAS-SILVA⁵, Helga Gabriela ALEME⁶, Sheila Rodrigues OLIVEIRA⁷,
Frank Pereira de ANDRADE⁸, Juliana Cristina TRISTÃO⁹, Leandro José dos SANTOS¹⁰

- 1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo Multidisciplinar de Estudos em Ensino de Química (GMEEQ). Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-6385. Email: <aquadros@qui.ufmg.br>
- 2 Pesquisador Nível 2 do (CNPq), Professor Adjunto da UFMG. Mestre em Química Orgânica (2002), Doutor em Ciências, Pós-doutorado em Bioquímica. Email: Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-7385 Email: <adefatima@qui.ufmg.br>
- 3 Professora Adjunta da UFMG. Mestre e Doutora em Química Inorgânica. Integrante dos grupos Porfirinas e Catálise (UFMG), Porfirinas Aplicadas a Problemas Químicos, Medicinais e Tecnológicos (UFPB) e GMEEQ. Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-5762. Email: <dayseesm@yahoo.com.br>
- 4 Professor da Universidade de Itaúna, Doutorando em Química Orgânica (UFMG), Tutor do curso de Licenciatura em Química, modalidade a distância, da UFMG, e integrante do GMEEQ e Produtos Naturais (NEPLAM e GEPLAM). Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-5722 Email: <fcsquimico@yahoo.com.br>
- 5 Professor Adjunto da UFMG, Mestre e Doutor em Química Inorgânica (UFMG), integrante do GMEEQ e do Grupo de Pesquisa em Porfirinas e Catálise (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-5775. Email: <gilsondfs@ufba.br>
- 6 Mestre e Doutora em Química Analítica pela UFMG. Pós-doutoranda em Química Analítica (UNICAMP). Faz parte do Laboratório de Cromatografia (UNICAMP) e do GMEEQ. Caixa Postal 6154, Barão São Geraldo, 13083-970, Campinas, SP. Tel. (19)3521-3010. Email: <hgaleme@yahoo.com.br>
- 7 Mestre e Doutora em Química Orgânica (UFMG), integrante do GMEEQ e do laboratório de síntese e eletrossíntese orgânica (LASELORG) da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tel. (31)3409-5745. Email: <shetq@yahoo.com.br>
- 8 Professor Adjunto, Nível 1 da Universidade Federal de São João Del-Rei, Campus Centro Oeste Dona Lindu (UFSJ-CCO). Mestre em Química e doutor em Química Analítica (UFMG) e integrante do GMEEQ e do Grupo de Espectrometria Atômica e Preparo de Amostras (UFMG). Rua Sebastião Gonçalves Coelho, 400, Chanadour. Divinópolis, MG, Brasil. Tel. (37)3221-1193. Email: <frankimica@yahoo.com.br>
- 9 Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Campus de Florestal, Doutora em Química Inorgânica (UFMG). Integrante do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Ambiental (GRUTAM) e do GMEEQ. Universidade Federal de Viçosa, Campus de Florestal. CEP: 35.690-000 – Florestal, MG, Tel. (31)3536-3345 Email: <julitristao@yahoo.com.br>
- 10 Professor Adjunto da UFV – Campus de Florestal, Doutor em Química Orgânica pela UFMG, Integrante do GMEEQ. Universidade Federal de Viçosa, Campus de Florestal. CEP: 35.690-000 – Florestal, MG, Brasil. Tel. (31)3536-3306 Email: <ljquimica@yahoo.com.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 149-163	jan./abr. 2013
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Resumo

As olimpíadas científicas representam uma competição entre estudantes e, por isso, são vistas com preocupação pelo ramo da psicologia educacional. Por outro lado, os estudantes demonstram interesse e motivação em participar deste tipo de evento. Com o objetivo de entender melhor esse engajamento das escolas e dos estudantes na Olimpíada Mineira de Química, desenvolvemos este estudo, considerando a opinião dos professores da educação básica. Estes docentes se mostraram motivados com o envolvimento dos estudantes e argumentaram que tais eventos proporcionaram resultados positivos em sala de aula, especialmente no interesse dos aprendizes pelo conhecimento químico.

Palavras-chave: Olimpíadas Científicas. Competição. Ensino de Química.

Abstract

The scientific olympics are referred to as a competition designed to test the knowledge of talented high school students. Researchers engaged in psychological studies are concerned about the post-competition impact offered by olympics on the students' behavior at school. This study focused on the perception of high school teachers regarding the actual effects of Chemistry Olympics of Minas Gerais State (COMGS; Brazil) on their students. Besides the competition factor, it was observed that COMGS motivated participating students to study more and more chemistry. Accordingly, the yield learning in classroom dramatically improved. High school teachers from Minas Gerais State believe that the COMGS is an activity that significantly draws the attention of students to chemistry.

Keywords: Scientific Olympics. Competition. Chemistry Education.

Introdução

Certamente a aprendizagem pode acontecer em situações informais de ensino, nas quais o sujeito que aprende está submerso em um ambiente cultural informador. Porém, este processo pode ser planejado com ações que visem a aprendizagem, como é o caso daquelas organizadas no ambiente escolar. A escola e a sala de aula são espaços/tempos privilegiados de aprendizagem por meio de ações explícitas, intencionais, deliberadas de quem dirige esse processo: o professor. A sua intervenção tem papel central na formação dos sujeitos que estão na escola. Por outro lado, percebemos que à medida que o estudante avança em sua escolarização, a escola tem se revelado incapaz de manter o interesse dos estudantes, principalmente no que concerne às ciências básicas. Nossa experiência em ações desenvolvidas junto às instituições da educação básica revela que, quando perguntamos a um professor sobre os motivos que levam ao insucesso dos estudantes, muitas vezes a justificativa está na falta de interesse destes.

Paro (1999) comenta sobre os baixos índices de aprendizagem, os baixos salários e as condições precárias de trabalho como desmotivadores para o professor. Este autor também menciona que um professor que não tem clareza

quanto às condições de que é refém, em defesa de sua autoestima acaba por culpar o estudante, classificando-o como desinteressado. Acreditamos que a falta de engajamento do estudante pode ter origem mais ampla e também estar situada na própria organização escolar e em suas disciplinas.

Ao longo do tempo, várias ações têm sido propostas com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. Dentre elas destacamos o Programa Nacional do Livro Didático, o incentivo às olimpíadas científicas e às feiras de ciências e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. A pesquisa em educação tem possibilitado o conhecimento sobre o que acontece nas instituições de ensino e o desenvolvimento de ações direcionadas para os problemas locais. Porém, quando se trata de instituições da educação básica e de ensino de Química, nas palavras de Schnetzler (2002), as contribuições das pesquisas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ainda não chegam à maioria dos professores, profissionais que, de fato, podem transformar o ensino nas escolas desse imenso país. Segundo Schnetzler (2002),

[...] uma forte razão apontada pela literatura revela que potenciais contribuições da pesquisa educacional não chegam às salas de aula de forma significativa porque, usualmente, os professores, em seus processos de formação inicial (cursos de licenciatura) e continuada não têm sido introduzidos à pesquisa educacional. (Schnetzler, 2002, p. 22)

A pesquisa feita pelas instituições de Ensino Superior, quando não integram os professores da educação básica no planejamento e análise dos dados dessa pesquisa, pode não ter o efeito transformador da prática pedagógica dos mesmos. Maldaner (2000) trata do papel do professor como pesquisador de sua própria prática, como possibilidade de melhoria da atividade docente.

Atualmente convivemos tanto com uma abordagem chamada tradicional – muito útil em tempos nos quais o professor era uma fonte privilegiada de informações – quanto com teorias de desenvolvimento cognitivo, que incentivam a discussão e a conseqüente evolução de ideias.

Vygotsky (1993) oferece subsídios importantes para a reflexão sobre o ensino que fazemos. Para ele, a aprendizagem é um processo social que ocorre nas interações, a partir das quais os sujeitos se constituem. Apesar disso, a aprendizagem envolve processos individuais internos de apropriação de signos e significados. Dessa forma, um conceito só estará “aprendido” quando o sujeito se apropriar dele e, mais do que isso, quando for capaz de usá-lo em outro contexto ou situação. Nesse caso, ele terá formado novas estruturas mentais.

A discussão de ideias permite que o professor identifique as concepções dos estudantes e, com intervenções adequadas, crie condições para que tomem consciência das próprias ideias e das limitações que elas representam, quando for o caso. Essa tomada de consciência e a discussão de outros pontos de vista são condições necessárias para que novas explicações sejam buscadas em uma ambiência interativa entre os sujeitos ali presentes.

Baseados em Vygotsky (1993), vamos considerar a aprendizagem como sinônimo de evolução conceitual. Na sala de aula, trabalhamos com conceitos químicos essenciais para o entendimento do mundo no seu aspecto material. Queremos que nossos estudantes se apropriem desses conceitos e, assim, passem a entender melhor o mundo. A discussão de ideias pode levar à criação de novas estruturas mentais, transformando os sujeitos e propiciando seu progresso intelectual.

Para que isso aconteça é condição necessária que o aprendiz esteja disposto a expor suas ideias, confrontando-as com as de seus colegas, as do professor e as da própria ciência. Além disso, a internalização de novas formas de pensar é um processo individual e que depende da disposição do sujeito para tal. Algumas pesquisas (CARDOSO; COLINVAUX, 2000; QUADROS et al., 2006) mostram que os professores de Química tendem a classificar seus estudantes como desmotivados e desinteressados nas aulas. Sem aprofundar na origem dessa desmotivação, acreditamos que a escola pode promover ações que engajem os estudantes nas aulas. Se o engajamento não ocorrer, há grande possibilidade de muitos deles apresentarem um comportamento que permita ao professor classificá-los como desinteressados.

Considerando o engajamento como condição para o aprendizado e a dificuldade dos professores de Química em envolver o estudante em suas aulas, dirigimos nosso olhar para os ambientes competitivos em sala de aula. Escolhemos essa perspectiva por conta da experiência com as Olimpíadas Científicas e a percepção de que os estudantes gostam de participar e se empenham nesse tipo de competição, trazendo como consequência a valorização das aulas de Química.

A percepção advinda das manifestações dos professores sobre o desinteresse dos estudantes em relação aos conteúdos químicos e à escola de maneira geral, certamente é um problema real em sala de aula. Por isso, julgamos que as ações que acontecem fora da escola e que contribuem para desenvolver o interesse dos estudantes para as ciências básicas constituem-se também um objeto de pesquisa.

Entre os fatores que têm sido considerados por estudantes e professores da educação básica como motivadores ao estudo de Química, estão atividades como feiras de ciências e olimpíadas científicas. Neste trabalho, relatamos aspectos da Olimpíada Mineira de Química (OMQ), ressaltando como professores entendem a influência deste evento nas suas próprias salas de aula.

O Ambiente Competitivo

Consideramos como característica inerente à aprendizagem escolar a interação entre os sujeitos aprendizes, por meio de aulas dialógicas organizadas e conduzidas pelo professor, em um processo que, baseado na classificação de Mortimer e Scott (2002), navega entre um discurso mais interativo – quando o professor dá voz aos estudantes – e um discurso menos interativo – quando o professor conduz a discussão, mantendo o foco dos estudantes no tema de interesse. As tendências atuais de educação apontam para a criação de um ambiente interativo e dialógico, no qual o professor valoriza os diferentes pontos de vista para a explicação dos fatos e fenômenos químicos. Para criar esse ambiente, o professor pode usar estratégias que propiciem o engajamento dos estudantes com o tema em foco.

Há poucas décadas, a premiação do “bom” estudante era uma estratégia bastante usada e muito criticada. Segundo a área da psicologia educacional, ações desse tipo promovem a instalação involuntária de um ambiente competitivo em sala de aula, no qual um estudante se sobressai aos demais.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), um clima competitivo em sala de aula caracteriza-se pela condição psicológica em que todo aluno percebe que o principal objetivo a ser alcançado é a conquista do primeiro lugar, ou se destacar em relação aos demais, em termos de nota (BZUNECK e GUIMARÃES, 2004, p. 251).

Em função do debate envolvendo tendências contemporâneas de ensino, muitas das práticas que premiavam estudantes que se destacam, com nota ou pontos extras, já foram banidas da sala de aula, por serem consideradas excludentes. Porém, alguns trabalhos (ROSENHOLTZ; SIMPSON, 1984; MACIVER, 1987; AMES, 1992) têm apontado para ações em sala de aula que ainda levam estudantes a compararem o seu desempenho com o de seus colegas.

Bzuneck e Guimarães (2004) afirmam que a intenção das práticas que resultam na comparação entre os aprendizes é motivar os estudantes, fazendo com que se dediquem mais aos estudos, participem das atividades escolares e usem estratégias mais eficazes para aprender. Provavelmente, o próprio professor já vivenciou atividades competitivas, incluindo o concurso vestibular, que lhe permitiu acesso à graduação, o concurso público com o qual ingressou na carreira docente, entre outras atividades competitivas. Assim, podemos supor que o professor, pela própria vivência, ainda considere eficazes as ações competitivas e eventualmente faça uso delas em sala de aula, mesmo que de forma inconsciente.

Ao frequentar a escola, a preocupação do estudante deveria ser a busca do próprio desenvolvimento, o progresso intelectual e a identificação e uso de estratégias eficazes para a aprendizagem. No entanto, se prevalecer um ambiente competitivo,

o estudante tenderá a se preocupar com o próprio rendimento, mas sempre em comparação com o rendimento de seus pares.

As consequências psicológicas do ambiente competitivo em sala de aula já foram evidenciadas em pesquisas realizadas na área da psicologia escolar. Baseados em seus próprios estudos e de outros pesquisadores, Jonhson e Jonhson (1985) argumentam que a estrutura competitiva deteriora as relações sociais entre os estudantes, diminuindo a cooperação entre eles. Segundo esses autores, o sucesso intelectual também pode levar o “bem sucedido” a ser rejeitado socialmente pelos demais. Eles ainda ressaltam que o ambiente competitivo torna mais importante o “vencer” do que a própria aprendizagem.

Ames (1984) faz uma revisão de estudos envolvendo ambientes competitivos em sala de aula e argumenta que os vencedores tendem a ter grande autoestima, enquanto os demais se percebem como inferiores em capacidade intelectual. Segundo ela, até mesmo bons estudantes têm a autoestima afetada em função de fracassos. Baseados em estudos realizados com crianças em idade escolar, Ames e Ames (1984) argumentam que em um ambiente cooperativo a tendência é associar o fracasso à falta de esforço, enquanto em um ambiente competitivo é à falta de sorte, fator que independe do próprio controle. No estudo desses pesquisadores (AMES; AMES, 1984), a satisfação foi associada ao vencer e a insatisfação ao fracasso. Fica claro para esses pesquisadores que, em um ambiente competitivo, as crianças envolvidas não levaram em conta o próprio desenvolvimento e não deram a devida importância ao esforço pessoal despendido, por não terem chegado ao topo.

Apesar de não nos determos nos mecanismos psicológicos presentes no sistema competitivo – o que não nos cabe pela nossa própria formação – sabemos que, mais do que nunca, a escola atual procura considerar as diversidades. Concordamos com Bzuneck e Guimarães (2004) quando afirmam que o *feedback* em qualquer tipo de avaliação deve focalizar não apenas o desempenho, mas o processo que lhe deu origem e as estratégias empregadas para tal.

Por outro lado, ações que acontecem fora da escola, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o vestibular, entre outras, são competitivas por natureza. Nessas, os melhores classificados terão melhores oportunidades sobre os demais.

Na Olimpíada Mineira de Química (OMQ) – evento organizado anualmente pelo Departamento de Química da UFMG – os estudantes e professores da Educação Básica se mostram motivados a participar e, em alguns casos, essa participação significa um deslocamento que dura mais de oito horas em viagens de ônibus, vans ou similares. Para nós, que fazemos parte da organização da OMQ, esse interesse e motivação é surpreendente, uma vez que tínhamos a informação de que uma parte significativa de estudantes não demonstram interesse pela química escolar.

Conhecendo os resultados das pesquisas descritas anteriormente e convivendo com a organização e com os resultados da OMQ, as questões que nos levaram a desenvolver este trabalho foram: como os professores estão percebendo a OMQ e, na visão dos mesmos, quais as consequências deste evento para o ambiente escolar no qual os estudantes de Ensino Médio de Minas Gerais estão inseridos?

As Olimpíadas Científicas

As olimpíadas científicas são atividades extracurriculares realizadas em vários países para se atingir uma série de objetivos intelectuais, afetivos e sociais. Alves (2006) comenta os dois tipos de competições escolares: as que exploram o rendimento físico em atividades esportivas e as que envolvem o conhecimento trabalhado e refinado em sala de aula, como as olimpíadas científicas. Essas, apesar de culminarem em atividades extracurriculares, têm ações que acontecem na sala de aula e que, de uma forma ou de outra, afetam a organização escolar.

As competições nas olimpíadas científicas podem ser realizadas individual ou coletivamente. Nas individuais, é necessário que o competidor obtenha a maior pontuação entre os demais, no conjunto de tarefas realizadas. Já nas coletivas, os competidores atuam de forma colaborativa, de modo que o grupo seja vitorioso. Dohne (2003) considera que, se as ações forem coletivas, os estudantes se desenvolvem nesse tipo de competição. Porém, mesmo com ações coletivas, haverá grupos de “perdedores”, que poderão se sentir desmotivados ao estudo, em função dos resultados negativos obtidos.

Robinson (2003), coordenador das olimpíadas científicas do Ensino Médio de Nova Iorque, também é um incentivador desse tipo de competição. Ele afirma que as olimpíadas científicas desafiam os estudantes com problemas de ciências, incentivando a criatividade, engenhosidade e perícia em uma disciplina, diversificando as formas de aprendizagem.

Lopes (2001) ao se referir às olimpíadas de informática, ressalta os objetivos pedagógicos alcançados por esse tipo de atividade extracurricular, que são: i) o aumento da atenção e da concentração – a falta de concentração é ocasionada, muitas vezes, pelo desinteresse em uma determinada atividade proposta em sala de aula; ii) o desenvolvimento da autonomia – algumas competições permitem o desenvolvimento do estudante ao possibilitar que ele tome decisões; e iii) redução da descrença na capacidade de realização – ao ser colocado em um desafio, o estudante tem a oportunidade de desenvolver sua capacidade criativa, acreditar em si mesmo, executar uma ação e atingir um determinado objetivo.

Alguns trabalhos (ROBINSON, 2003; FERNANDES; GALIAZZI, 2007; CORRÊA et al., 2009) apontam as olimpíadas como uma atividade vantajosa, que vai além da simples competição. Essas atividades despertam a motivação e, como consequência, aumentam o engajamento dos estudantes para com os conteúdos escolares.

O Caso da Olimpíada Mineira de Química e a organização desse trabalho

Desde 2008 a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Departamento de Química (DQ), assumiu a coordenação da fase estadual da Olimpíada de Química. Para participarem da OMQ, as instituições mineiras de educação básica selecionam estudantes (10 por escola) e os inscrevem no evento. Ao realizarem a prova estadual, cerca de 50 estudantes mineiros são selecionados para a etapa seguinte, que se integra ao Programa Nacional Olimpíadas de Química.

Pelo grande número de estudantes inscritos na OMQ, superando a expectativa da comissão organizadora, instaurou-se um processo de investigação, derivado desse antagonismo: o conhecimento sobre os efeitos nocivos de um ambiente competitivo na aprendizagem dos estudantes e o alto grau de engajamento demonstrado por eles. Nossa primeira investigação (QUADROS et al. 2010) buscou identificar a opinião dos professores das escolas inscritas na OMQ sobre a competição e qual a visão dos mesmos sobre a OMQ.

Percebemos, nesse primeiro trabalho, que os próprios professores se mostraram entusiasmados com a realização da Olimpíada de Química, principalmente pelos seguintes motivos:

1° - O *status* da Química frente a outras áreas de conhecimento que já têm tradição na realização de olimpíadas, ou seja, a Matemática, a Astronomia, a História, entre outras.

2° - O efeito provocado nos estudantes. Segundo depoimento de muitos dos professores, a partir da divulgação da OMQ na escola estudantes, antes apáticos nas aulas, passaram a estudar, participar mais e a se interessar pelos conteúdos. Alguns até afirmaram que nunca haviam percebido seus estudantes tão entusiasmados com as aulas, solicitando, inclusive, aulas extras para conteúdos ainda não estudados ou já esquecidos.

Essa investigação inicial nos fez argumentar que poucas ações têm acontecido nas escolas que sejam capazes de motivar os estudantes e que, por isso, a OMQ foi tão significativa para os estudantes e professores da educação básica. Apesar das tendências contemporâneas de ensino estarem presentes nos debates, encontros, congressos e outros eventos científicos, ainda não estão implementadas em parte

considerável das salas de aula de Química. Para os professores que estão empenhados em melhorar a própria prática pedagógica e que ainda não encontraram um caminho que os satisfaça, o desinteresse dos estudantes é justificado pela falta de perspectiva de melhoria da qualidade de vida.

Continuando nossa tentativa de entendimento do efeito das Olimpíadas Científicas sobre os estudantes, no segundo ano em que o DQ/UFGM realizou este evento (2009), solicitamos aos professores que comentassem sobre os estudantes que haviam participado das OMQs anteriores. Queríamos identificar a consequência dessa participação na escola ou na sala de aula, tanto para os bem-sucedidos, quanto para a maioria que não foi premiada. Também solicitamos que nos apresentassem aspectos negativos dessa participação.

Para isso, construímos e aplicamos um instrumento de coleta de dados que continha um conjunto de questões visando identificar o grupo participante (formação, tempo de serviço, séries escolares em que ministram aulas, escolas em que atuam, entre outras) e duas questões abertas, nas quais os professores foram convidados a relatar tanto os aspectos positivos e negativos para as aulas de Química, resultantes da participação na OMQ, como o desempenho/comportamento dos estudantes nas aulas após essa participação. Esse material foi entregue a 83 professores de escolas públicas e/ou privadas, cujos estudantes participaram da OMQ 2009 (um representante por escola). A maior parte desses professores de Química passou a participar da OMQ a partir de 2008, sendo esse o segundo ano de participação. O questionário foi aplicado durante um evento paralelo à etapa estadual da olimpíada, que avaliava a OMQ em termos de participação, resultados e conteúdo químico usado para elaboração das provas. O objeto de análise nesse trabalho foram os 59 questionários a nós devolvidos cerca de três horas mais tarde.

Cada questionário foi analisado pelos investigadores e as respostas a cada uma das questões foram agrupadas por semelhança. A análise feita não teve o objetivo de justificar a realização de olimpíadas científicas e nem de argumentar sobre a importância deste evento. A intenção principal foi de entender as consequências da realização da OMQ nas salas de aula.

Os efeitos da OMQ, segundo os professores das escolas participantes

A primeira questão apresentada no questionário considerava a preocupação com o fato da OMQ criar um ambiente competitivo também nas salas de aula. Por isso, perguntamos aos professores se os estudantes participantes foram, de alguma forma, evidenciados em sala de aula, seja positiva ou negativamente.

Dos professores participantes, vinte e três responderam que os estudantes destacaram-se de forma positiva e que a olimpíada foi essencial para aumentar a motivação e o aprendizado dos mesmos. Pelas respostas obtidas, observamos que as escolas de três dos professores destacaram os estudantes participantes da OMQ, publicando seus nomes nos *sites* oficiais das escolas.

Professores de outras três escolas mostraram-se surpresos com o desempenho dos estudantes em sala de aula após a primeira participação na olimpíada. Segundo eles, as notas melhoraram significativamente, derivadas do interesse dos estudantes no conhecimento químico. Catorze afirmaram, sem se referir a notas, que o interesse dos estudantes participantes aumentou significativamente e que eles passaram a participar mais das aulas, a ler sobre o conteúdo em horários que não estavam na escola, entre outras evidências. Dois desses professores afirmaram que o bom desempenho dos participantes motivou a turma toda e que, de maneira geral, as aulas se desenvolveram melhor, elevando, principalmente, a motivação dos professores.

Em duas escolas os professores afirmaram que os estudantes mostraram-se mais “responsáveis” a partir da participação na olimpíada. Segundo eles, a mudança foi percebida em estudantes com atitudes infantis em sala de aula e pouca dedicação aos estudos, apesar de apresentarem potencial para um melhor desempenho. A partir da inscrição nas olimpíadas e após a participação nessas, os estudantes passaram a demonstrar maior maturidade e interesse.

Um dos professores afirmou que os estudantes da sua escola, que participaram da olimpíada, foram referência para os demais e que, por isso, passaram a atuar como monitores de Química na sala de aula. Esse professor usou a estratégia de transformar os competidores em colaboradores.

Dois professores apontaram que a participação de alguns estudantes, na OMQ, trouxe repercussão negativa para a sala de aula. Um deles afirmou que os participantes não receberam qualquer tipo de apoio do restante da turma, sem fazer referência a que tipo de apoio esperava. O outro professor alertou que os estudantes participantes, pelo bom desempenho obtido, foram “invejados” pelos demais.

Professores de oito escolas afirmaram que os estudantes participantes da OMQ não foram destacados positiva ou negativamente na sala de aula. Dentre os oito, um deles afirmou que os estudantes já se destacavam entre os demais e que a OMQ não modificou essa situação. Seis outros professores que participaram dessa pesquisa não responderam à questão proposta.

Para essa primeira questão, foi possível perceber que 73% dos professores acreditam que a OMQ proporciona resultados positivos para o ambiente da sala de aula e apenas 3% apontam resultados negativos. Conforme já relatamos, a psicologia escolar critica amplamente o ambiente competitivo em sala de aula. No

entanto, segundo os professores da educação básica investigados nesse trabalho, a OMQ trouxe benefícios para a sala de aula, na medida em que aumentou o interesse dos estudantes pela Química escolar, mesmo após a participação. Em alguns casos, a participação na OMQ auxiliou na formação de monitores, que passaram a auxiliar o professor, em um ambiente que certamente pode ser classificado como colaborativo.

A segunda questão proposta relacionava a aprendizagem em Química com a participação nas olimpíadas. Perguntamos aos professores se havia algum aspecto negativo em participar dessa atividade. Esperávamos que a falta de engajamento daqueles estudantes não participantes da OMQ ou até mesmo a decepção dos participantes não classificados para as etapas seguintes das olimpíadas (Nacional e Internacional) emergissem nesta questão.

A análise das respostas mostrou que apenas quatro professores apontaram aspectos negativos, relacionando-os ao grau de dificuldade das questões das provas. Segundo eles, os estudantes podem se sentir decepcionados quando a questão extrapola suas capacidades. Trata-se de professores que tiveram seus estudantes classificados para a etapa seguinte, ou seja, para a Olimpíada Brasileira de Química. Desses quatro, dois se referiam a essa etapa posterior à OMQ, na qual o nível de exigência era visivelmente superior ao da etapa estadual.

Os demais professores pesquisados afirmaram que não houve qualquer aspecto negativo e muitos desses ressaltaram, novamente, o caráter motivador das olimpíadas. Foram comuns nas respostas dos professores afirmativas como “Os resultados foram muito positivos e provocaram um crescimento intelectual dos estudantes...”

Apesar de ser um estudo ainda inicial, já se torna evidente a confirmação do que havíamos percebido no ambiente da olimpíada: os professores apoiam a realização das olimpíadas científicas e valorizam esse tipo de evento, incentivando a participação dos estudantes, acompanhando-os nas diferentes etapas. Associando a boa recepção de professores e estudantes às olimpíadas científicas ao crescente incentivo do poder público para sua realização, acreditamos que elas tendem a se manter no cenário nacional. É fato a realização destes eventos e a participação e motivação de professores e alunos. Mesmo que o caráter competitivo sofra críticas contundentes, as olimpíadas científicas são uma realidade e tendem a se manter no cenário nacional e internacional. Dessa forma, é interessante incorporar às olimpíadas a realização de pesquisas que visem colaborar para o entendimento do que motiva os estudantes para o estudo da ciência Química. Aliado a isso está a aproximação da instituição formadora de professores como o campo de trabalho para o qual forma. Diminuir o distanciamento das universidades e das instituições da educação básica tem sido considerado uma meta necessária para a melhoria da educação como um todo.

Nosso aprendizado e a emergência de novas questões

Apesar do caráter competitivo da OMQ, foi possível perceber no presente trabalho, que os estudantes apresentaram avanços no que diz respeito ao próprio engajamento com a ciência Química. Além de estudarem mais como uma forma de se preparar para a uma competição, eles se mostraram mais envolvidos nas aulas, interessando-se pela Química. Segundo os professores, os bons resultados provenientes do engajamento dos estudantes nas olimpíadas científicas refletiram na escola como um todo e não apenas sobre os participantes. Concordamos com Bzuneck e Guimarães (2004), Jonhson e Jonhson (1985) e Ames (1984) no que se refere às consequências de ambientes competitivos. Porém, nos deparamos com uma valorização que, inicialmente, nos surpreendeu, por julgarmos que esses eventos não eram valorizados pelas escolas, notadamente as que pertencem à rede pública de ensino. A participação nos mostrou que as escolas e seus professores demandam uma grande energia para organizar e possibilitar a participação dos estudantes. Além disso, o simples fato de participar de um evento estadual, como é o caso da OMQ, projeta a escola e a comunidade em um cenário mais amplo. Quando um estudante e sua escola são reconhecidos, na comunidade em que estão inseridos, por um bom desempenho, esse reconhecimento é fator de valorização e de incentivo para toda a comunidade.

Os resultados encontrados nos deixaram a impressão de que, em geral, os professores não estão conseguindo desenvolver estratégias, nas salas de aula, que permitam elucidar a importância do conhecimento químico e, assim, engajar os estudantes nas aulas. A OMQ acaba por se tornar um evento que oferece aos estudantes um “motivo” pelo qual devem se engajar no estudo dessa ciência. Será que, por falta de outras ações, a olimpíada acabou representando um sentido para estudar Química?

Não observamos qualquer comentário negativo com relação à aprendizagem de Química com a participação na OMQ. Aliás, os comentários foram no sentido contrário! Além disso, perceber a empolgação dos estudantes com esse evento e associar a isso os comentários feitos pelos professores mostra que, de maneira geral, o engajamento dos estudantes nesse tipo de atividade pode gerar bons frutos.

Temos consciência que ambientes competitivos fazem parte de nossa vida, em diferentes etapas e podem ter significados diferentes para cada indivíduo. Se considerarmos que a participação da escola em eventos competitivos motiva os estudantes, favorecendo a aprendizagem, precisamos aprender a lidar com possíveis prejuízos relacionados às relações entre os estudantes e destes com o conhecimento. Então, podemos propor atividades colaborativas entre eles, como foi a estratégia usada por um dos professores investigados. Este mostrou

um gerenciamento interessante entre competição/cooperação, “destacando” os estudantes como monitores da disciplina, ou seja, como colaboradores.

Segundo Johnson e Johnson (1999), atividades colaborativas ou competitivas constituem formas de favorecer a aprendizagem dos estudantes e que, se combinadas, podem oferecer potenciais benefícios para os mesmos. Esses autores também reconhecem vantagens em integrar a aprendizagem colaborativa com a competitiva, que normalmente é individual.

Como um grupo que discute o ensino de química e que demonstra preocupação com o que acontece na escola, nos sentimos transformados ao conhecer essa realidade. Continuamos inseridos em discussões que visam organizar a escola de forma a engajar os estudantes e produzir aprendizagens significativas. Sabemos que mudanças dependem de ações do poder público, de salário, de condições físicas adequadas para o trabalho, entre outras. A essas ações mais amplas precisam estar associadas ações em nível de escola e de professor. Ações que mostrem aos estudantes a importância da ciência Química para além de uma prova de olimpíada. Enquanto isso não se estrutura, será que a nossa própria resistência à realização desse tipo de evento, com caráter competitivo, não poderia ser amenizada com ações que auxiliassem os professores a lidar com essas situações?

As olimpíadas científicas também podem representar uma oportunidade de diversificar as ferramentas de ensino, de ampliar as discussões em sala de aula e de inserir novos temas nessas discussões. O ambiente olímpico é de competição, assim como são competitivas algumas etapas de vida. Como professores, temos que lidar e ensinar nossos estudantes a lidarem com eventuais deslizamentos nessas etapas da vida. E quando o sucesso é alcançado na sala de aula, colaborar para que outros também o alcancem é função não só do professor, mas de todos que compõem o ambiente de sala de aula. Afinal, a escola prepara cidadãos!

Referências

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papirus, 2006.

AMES, C. Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In: AMES, C. & AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**, v. 1: Students motivation. New York: Academic Press, p. 177-203, 1984.

AMES, C. Classrooms: goals, structures and students motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

AMES, C.; AMES, R. System of students and teacher motivation: toward a qualitative definition. **Journal of Educational Psychology**, v. 79, n. 4, p. 535-556, 1984.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, p. 251-277, 2004.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar Química. **Química Nova**, v. 23, n. 2, p. 401-404, 2000.

CORRÊA, G. M.; SOUZA, F. R. F.; ABREU, A. S.; RAMOS, A. M.; SOUZA, M. C. Olimpíada Itacoatiarense de Química: um incentivo ao ensino de ciências no interior do Amazonas. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 32., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: SBQ, 2009.

DOHNE, V. **O valor educacional dos Jogos**. São Paulo: Informal Editora, 2003.

FERNANDES, C. S.; GALIAZZI, M. C. As olimpíadas de Química como exercício da prática pedagógica. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 9., Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2007.

JONHSON, D. W.; JONHSON, R. T. Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situation. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**, v. 2: The Classroom Milieu. New York, Academic Press, p. 249-277, 1985.

JONHSON, D. W.; JONHSON, R. T. **Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning**, 4th ed. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1999.

LOPES, G. S. **Ambientes Virtuais de Ensino: aspectos estruturais e tecnológicos**, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACIVER, D. Classroom factors and students characteristics predicting students' use of achievement standards during ability self-assessment. **Child Development**, v. 58, p. 1258-1271, 1987.

MORTIMER, E. F. e SCOTT. P. Atividades Discursivas nas aulas de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

PARO, V. H. Administração Escolar e Qualidade do Ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro, DP & A, p. 57-72, 1999.

QUADROS, A. L., FÁTIMA, A., SILVA, D. C., ANDRADE, F. P., SILVA, G. F., ALEME, H. G. e OLIVEIRA, S. R. Aprendizagem e competição: a Olimpíada Mineira de Química na visão dos professores de Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, p. 125-136, 2010.

QUADROS, A. L., GOMES, A. F. S., ALMEIDA, A. M. D., ALEME, H. G., FONSECA, M. T., FIGUEIREDO, R. A. E SILVEIRA, V. A. Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciados. **Revista Varia Scientia**, v. 6, n. 12, p. 69-84, 2006.

ROBINSON, S. Coaching a High School Science Olympiad Team. **Academic Exchange**, v. Summer, p. 272-277, 2003.

ROSENHOLTZ, S. J.; SIMPSON, C. The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? **Review of Educational Research**, v. 54, n. 1, p. 31-63, 1984.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, supl. 1, p. 14-24, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Para saber mais:

Olimpíada Mineira de Química. Disponível em: <<http://www.qui.ufmg.br/omq/>>

Olimpíada Brasileira de Química . Disponível em: <<http://www.obquimica.org>>

Science Olympiad <<http://soinc.org/>>

Recebimento em: 15/03/2011.

Aceite em: 20/08/2011.

A formação do pedagogo no estado do Mato Grosso: um olhar para o ensino da matemática

Pedagogue formation in the state of Mato Grosso: a look at mathematics teaching

Simone Marques LIMA¹
Ademar de Lima CARVALHO²

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa sobre a formação do pedagogo e o ensino da Matemática. Indaga-se: o professor graduado em Pedagogia, para ensinar a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfrenta que desafios? Para realizar este estudo, utiliza-se o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. Analisa-se a organização dos currículos de cinco cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de Mato Grosso. O resultado da investigação evidencia que os desafios enfrentados residem na formação do professor e na organização da escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pedagogia. Ensino da Matemática.

Abstract

This article presents a research outline about the formation of the pedagogue and the teaching of Mathematics. It is questioned: the graduated teacher in pedagogy, to teach mathematics in the Initial Years of fundamental teaching, face what challenges? In order to realize this study, it was used the questionnaire, the semistructured interview and the analysis of documents. It is analyzed the organization of curriculae of five courses of licensing in Pedagogy in the state of MatoGrosso. The result of the investigation evidences that the challenges faced reside in the teacher formation and in the school organization.

Keywords: Teachers' formation. Pedagogy. Mathematics Teaching.

1 Graduada em pedagogia. Mestre em educação pela UFMT. Professora da rede pública estadual/MT. Rua Salmen Hanze n. 1339, Jardim Esmeralda, CEP 78705-854: Rondonópolis - MT. Fone (66) 9965-0710 E-mail: <sivemar@hotmail.com>.

2 Doutor em Educação/UNESP/Marília. Professor Associado do Depto de EDU e PPGEDU/CUR/UFMT. Linha de pesquisa: Estigma e diferenças na educação – Políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas. Endereço: Av. Sebastiana Maria de Jesus, 119, Jardim Pindorama, CEP: 78710-520: Rondonópolis-MT. Fone (66) 9984 5207. Email: <ademarlc@terra.com.br>.

Introdução

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em educação sobre a formação do pedagogo no que se refere ao ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo do artigo é apresentar uma reflexão acerca do conteúdo disponível no currículo sobre o ensino de matemática nos cursos de Pedagogia ofertados pela UFMT- campi de Cuiabá e Rondonópolis- UNEMAT- campus de Cáceres, UNIC e UNIVAG.

O referido trabalho insere-se nas reflexões sobre a formação de professores e preocupa-se com a formação do pedagogo e os desafios por ele enfrentados para ensinar a Matemática na 1ª e 2ª fase do II Ciclo do Ensino Fundamental. A temática da pesquisa versou sobre a questão da formação do pedagogo e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvida na rede pública municipal de Rondonópolis-MT.

O foco está em mostrar a importância da formação no curso de Pedagogia como balizador da formação do professor responsável pelo ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A justificativa para a relevância acadêmica e social desta investigação encontra-se na ideia de que os resultados das avaliações nacionais e internacionais acerca da qualidade do ensino básico no Brasil têm dado destaque aos baixos índices obtidos com muita frequência em relação à aprendizagem dessa área do conhecimento. Nesta problemática, a formação docente tem sido apontada como um dos principais fatores de tais resultados. Atualmente, no país a responsabilidade pela formação do professor que ensina nos Anos Iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia.

O problema que moveu e determinou o estudo foi direcionado na perspectiva de compreender *que desafios enfrenta o professor graduado em Pedagogia, para ensinar a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Foi dinamizado, pelos seguintes objetivos: identificar e compreender como os professores dos Anos Iniciais mobilizam os conhecimentos matemáticos de que se apropriaram no curso de Pedagogia; analisar o que pensam esses profissionais sobre a sua formação; procurar identificar os problemas, dificuldades e desafios que professores dos Anos Iniciais enfrentam no ensino dos conteúdos matemáticos para os alunos da 1ª e 2ª fases do II Ciclo; dialogar com um determinado referencial teórico que possibilite a compreensão e interpretação dos dados da pesquisa.

A pesquisa partiu do entendimento de que a condição primeira para a superação de tais dificuldades consiste em que a formação e a prática docentes sejam repensadas e reestruturadas considerando-se os problemas e desafios com os quais se defronta o professor no cotidiano escolar em função dos saberes e habilidades que se propõe desenvolver na interação professor-aluno-conhecimento matemático.

A análise dos dados dá destaque às teorias estudadas e teve como foco mostrar a importância da formação desenvolvida no curso de Pedagogia para o ensino da matemática. Os dados empíricos da pesquisa compreendem a investigação realizada por intermédio de entrevista junto aos professores e de análise do currículo de cinco cursos de licenciatura em Pedagogia, no que se refere à formação para o ensino da Matemática.

Neste recorte apresenta-se um breve estudo sobre os cursos de Pedagogia no Brasil e mapeamento das propostas curriculares de cinco (05) cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior – IES – do estado de Mato Grosso, quais sejam: UFMT/Cuiabá; UFMT/Rondonópolis; UNEMAT/Cáceres; UNIC e UNIVAG, ambas estabelecidas em Cuiabá-MT. Estas instituições foram escolhidas pela relevância que têm ocupado na formação de professores no estado de Mato Grosso.

Como ponto de partida para conhecer o conteúdo ensinado no curso de Pedagogia, recorreu-se às matrizes curriculares e às ementas das disciplinas voltadas à formação matemática do pedagogo nos cursos de licenciatura em Pedagogia destas instituições. O interesse pautou-se em conhecer as disciplinas, a carga horária e os conteúdos destinados à formação matemática do pedagogo – sem, contudo, ter a pretensão de considerar todas as facetas do currículo – visando a traçar algumas considerações sobre suas possíveis implicações na prática educativa dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no tocante ao ensino da Matemática.

Metodologia

A investigação foi realizada mediante abordagem qualitativa/interpretativa, tomando como aporte teórico-metodológico autores como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986). Para subsidiar a reflexão acerca da organização do curso de Pedagogia – sua história, identidade e especificidade – recorreu-se a Bissolli da Silva (2006), Brzezinski (1996), Libâneo (1998), Pimenta (1996), Franco (2008), Sheibe (2009), Gatti e Nunes (2008), Curi (2004).

A coleta de dados foi realizada mediante: a análise de documentos, especificamente a matriz curricular e as ementas das disciplinas que tratam da formação matemática do pedagogo; o questionário, no qual se indagou a respeito de dados pessoais de todos os professores que atuam com a Matemática nas fases delimitadas por este estudo na rede municipal, *locus* da investigação; por fim a entrevista semiestruturada buscou, nos depoimentos das professoras selecionadas para o estudo, elementos que serviram de subsídios à compreensão do que é subentendido nesta questão de pesquisa.

Estudo sobre os cursos de Pedagogia no Brasil

Para contextualizar a formação do professor que ensina a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antes de tudo, apresenta-se um breve esboço histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil. O curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Os estudos de Bissolli da Silva (2006), Brzezinski (1996) e Libâneo (1998) mostram que o curso de Pedagogia ao longo de sua existência tem sido questionado em relação à especificidade de seu conteúdo, à identidade do curso e do profissional nele formado, suas reais funções, bem como às regulamentações sofridas na sua trajetória.

Bissolli da Silva (2006) em seus estudos busca reconstruir a história do curso de Pedagogia e relata que este curso no Brasil já revela, na sua própria gênese, muitos problemas que o acompanharão ao longo do tempo e mostra que sua história pode ser considerada como uma *história de busca de afirmação da identidade*. A história e a análise dos documentos legais (decretos-lei, pareceres e indicações) deste curso realizados por esta estudiosa evidenciam que:

[...] não há como negar a fragilidade que reveste o curso de pedagogia e, também, a pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico. (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p. 89).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação formulou e publicou no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP n. 1, de maio de 2006 (BRASIL, 2010), a qual Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Este documento define em seu art. 4º que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Esta Resolução também abre amplo horizonte para a atuação profissional dos pedagogos em contextos diversos – espaços escolares e não escolares.

Contudo, a docência se constitui função principal da formação do curso de Pedagogia. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, entre outras, a:

Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...]; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, art. III e art. VI).

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões a respeito do curso de Pedagogia e formação do pedagogo. Franco (2008) pontua que as reflexões em torno desta temática persistem centralizadas nos posicionamentos: qual é a base identitária do pedagogo? Ser ou não ser a docência sua base identitária? O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, propriamente dito, ou o professor? Pedagogo e Professor são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Historicamente, pedagogo e professor foram profissões idênticas? Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor?

Estes questionamentos evidenciam o caráter inconcluso e histórico que reveste a formação do pedagogo no Brasil e que existem muitos caminhos a serem percorridos. Contudo, mesmo sob a égide de questionamento, Franco (2008, p. 130) compreende que “[...] é a ciência da Pedagogia que deve fundamentar a prática docente”. Nesta perspectiva, enfatiza que “[...] a docência se faz pela pedagogia e não seria correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docência” (p. 131). Logo, entende-se que a formação do pedagogo deve proporcionar suporte teórico que seja capaz de formar um profissional investigador da educação como prática social.

Recentemente, em 2008, o estudo *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, coordenado pelas professoras Bernadete A. Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes, teceu um panorama de como tem se dado a formação do pedagogo no Brasil, tomando como referência a matriz curricular e a ementa de 71 cursos de Pedagogia situados nas cinco regiões do país, abrangendo os anos 2001, 2004 e 2006.

Os resultados obtidos assinalaram a existência de um descompasso entre o que as faculdades de Pedagogia oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. As Instituições de Ensino Superior (IES) não

oferecem aos futuros docentes os elementos necessários para se dar uma boa aula, e estes profissionais saem da faculdade sem saber o quê e como ensinar. Esses cursos restringem-se a preparar teoricamente o acadêmico por meio de conceitos de Filosofia, Sociologia, Psicologia e outros campos, dedicando para este fim 40% das disciplinas.

Há um destaque enorme nas questões estruturais e históricas da Educação, com pouco espaço para os conteúdos específicos das disciplinas e para os aspectos didáticos do trabalho docente. O problema é que o curso não consegue articular teoria e prática, pois, no momento de dar ao aluno uma visão prática do que é ensinar, utilizando as outras disciplinas que são para este fim, não se mostra capaz de aproximar os futuros professores da realidade do ensino na sala de aula. Na opinião das pesquisadoras, as universidades parecem não se interessar pela realidade das escolas, principalmente as públicas, nem entendem ser necessário que seus próprios alunos se preparem para atuar nesse espaço.

Quanto à análise dos currículos, ficou evidenciado que o conteúdo da educação básica (Alfabetização, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) é pouco explorado nos cursos de Pedagogia. É apenas abordado, superficialmente, nas disciplinas de metodologia e práticas de ensino. Ademais, as grades curriculares, dada sua constituição fragmentária, inviabilizam a aproximação entre um curso e outro, o que atrapalha a avaliação real do que é comum na proposta de ensino das diversas instituições. Só nas matrizes curriculares dos 71 cursos escolhidos para o estudo, há 3.107 disciplinas, o que dá uma ideia da diversidade entre os cursos e da fragmentação do conhecimento.

Esta problemática também se evidenciou no estudo desenvolvido por Edda Curi (2004), que analisou a ementa, a matriz curricular de 36 cursos de Pedagogia com o interesse de refletir sobre o conhecimento e os saberes desenvolvidos nestes cursos para o ensino da Matemática. Alguns elementos ali delineados apontaram que a maneira como o conhecimento matemático é abordado durante a formação inicial nos cursos de Pedagogia, pouco tem contribuído para que os futuros professores aprendam a conhecer a matemática e como ensiná-la e de que modo o aluno aprende. A autora chama a atenção para a carga horária destinada à formação para a área da Matemática, em média de 36 a 72 horas, o que corresponde de 4% a 5% da totalidade da carga horária dos cursos estudados. Revela ainda que, aproximadamente, 90% dos cursos diagnosticados têm a preocupação situada na metodologia de ensino, elegendo, portanto, as questões metodológicas como essenciais à formação do professor polivalente e, que

pouca importância se é dada aos conteúdos matemáticos e suas didáticas nestes cursos. Segundo a estudiosa:

É possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. Em outras palavras, parece haver uma concepção de que o professor polivalente não precisa 'saber Matemática' e que basta saber como ensiná-la. (CURI, 2004, p. 76-77, grifo do autor).

A contextualização da formação do pedagogo em nível nacional, mesmo que de maneira sucinta, é importante para que se possa comparar e compreender se a formação matemática do pedagogo apresentado pelas Instituições de ensino superior situada no Mato Grosso está em consonância com os estudos sobre o curso de Pedagogia no Brasil.

Resultados da investigação

Os cursos de Pedagogia e a formação matemática do professor no estado de Mato Grosso

Esta unidade apresenta um mapeamento das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia referenciados na pesquisa, considerando as disciplinas e suas ementas, a carga horária e os conteúdos voltados à formação matemática do pedagogo, seguido de uma reflexão sobre as possíveis implicações destes na prática educativa dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino da Matemática.

O curso de Pedagogia da UFMT/IE³ - campus de Cuiabá – MT

O curso de Pedagogia da UFMT – campus de Cuiabá foi criado em 1966. Atualmente, o curso *Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental* assume a docência como a base da

3 A UFMT foi criada pela Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970.

formação do pedagogo e a concebe para além da sala de aula entendendo-a como prática pedagógica ampliada. Organizado na modalidade de ensino presencial, em regime anual/seriado/modular, com carga horária de 3.545 horas, é ofertado nos períodos matutino e vespertino. Em 2009, foi autorizado a oferecer 90 vagas/ano (45 por turno).

O curso em tela organiza a formação do professor que ensinará a Matemática por meio das disciplinas *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I* e *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II*, com carga horária de 75 horas cada uma, totalizando 150 horas, o que representa 4,23% da carga horária total do curso. Destas, 120 horas são dedicadas ao conhecimento teórico dos conteúdos e 30 horas às atividades práticas. A primeira disciplina tem em Brasil (2000); Becker (1993); Ifrah (1992); Kamii (1988); Miorim (1998) seus teóricos basilares, e em Brizuela (2006); Caraça (1998); Danyluk (1998) seus interlocutores complementares, enquanto que a segunda elege Centurión (1994); Coll e Teberosky (2002); Cuberes (1997); D'Ambrósio (2001) como autores principais para direcionar os estudos, e D'Ambrósio (1993); Brougère (1998); Nunes (2005) para leituras complementares.

O curso de Pedagogia da UFMT/CUR - campus de Rondonópolis - MT

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis foi criado em 1981 e reconhecido em 1986. Em 2005 o referido curso criou a habilitação *Magistério para a Educação Infantil*, a ser ofertada concomitantemente com a habilitação *Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, a partir de 2006. O curso de Pedagogia passou a ter 2.865 horas, em regime seriado, oferecendo 46 vagas anuais nos turnos matutino e vespertino em anos alternados.

Nesta organização do curso, a formação matemática do professor é oferecida junto à formação para o ensino de Ciências, por meio da disciplina *Matemática e Ciências Naturais e suas Tecnologias: conteúdo e metodologia*, com carga horária de 128 horas, o que equivale a 4,46% do total da carga horária do curso. No Quadro 1 apresenta-se apenas o trecho da ementa que se refere à formação para ensino de Matemática. Para subsidiar as reflexões desenvolvidas nesta disciplina, Duarte (1997); Faraco (1997); Imenes (1996); Kamii (1996, 1991, 1998); Piaget (1988); (1987); Smole (2004) são aportes teóricos basilares.

O curso de Pedagogia da UNEMAT –campus de Cáceres – MT

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Cáceres – MT tem conquistado espaços no ensino, na pesquisa e na extensão desde 1978. O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia desta instituição organiza-se em 3.325 horas/aula, em regime semestral. Oferta, anualmente, 80 vagas, que são dispostas em duas turmas de 40 (quarenta) alunos.

A formação do professor pedagogo para a Educação Matemática é organizada por meio das disciplinas *Conteúdos e Metodologia da Matemática I* e *Conteúdos e Metodologia da Matemática II*, com carga horária de 75 horas cada uma totalizando, portanto, 150 horas dedicadas especificamente à formação do professor para o ensino da Matemática, o que representa 4,47% da carga horária total do curso. Para o trabalho nestas disciplinas são eleitos os interlocutores principais: D’Ambrósio (2003); Imenes (1994); Kamii (1992; 1996); Nunes (1997); Schliemann (1998); Brasil (1997).

O curso de Pedagogia da Universidade de Cuiabá – UNIC - campus de Cuiabá – MT

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FAED/UNIC, instituição privada, denomina-se Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Autorizado desde 1995 teve seu reconhecimento legal em 2004. É um curso de organização semestral, com duração de oito semestres, oferece 60 vagas por período e funciona nos turnos matutino e vespertino, em regime de matrícula modular com carga horária total de 3.300 horas/aula (teóricas e práticas).

A formação matemática do pedagogo neste curso é proposta por meio das disciplinas *Estudos da Matemática na Educação Infantil* e *Princípios Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática*, com carga horária de 80h cada uma. Esse total de 160 horas permite afirmar que 4,84% de toda a carga horária do curso são destinados à formação matemática deste profissional.

A disciplina *Estudos da Matemática na Educação Infantil* aponta Carraher e Schliemann (2006); D’Ambrósio (1989); Kamii (1990) como interlocutores fundamentais, e, Brasil (1998); Kamii e Devries (1991); Panizza (2006); Piaget e Inhelder (2006); Smole (2007) são indicados como bibliografia complementar. Já a disciplina *Princípios Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática* elege para subsidiar as reflexões Brasil (1997); Carvalho (2001); D’Ambrósio (2003) como bibliografia básica, e, Alves (2003); Dante (1998); Monteiro e Pompeu Jr. (2001); Paes (2001) são indicados para complementar as leituras.

O curso de Pedagogia da UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande – MT

O Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG, de caráter privado, teve seu nascimento em 1989. O curso de Pedagogia ofertado pela instituição foi autorizado em dezembro de 1998 e obteve seu reconhecimento em 2003. Tendo natureza de licenciatura, habilita para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Empresa. Funciona em regime seriado/semestral, com a duração de três anos e meio, e a carga horária total de 3.260 horas, sendo oferecido nos turnos diurno e noturno.

A formação matemática do futuro professor é construída por meio da disciplina *Teoria e Prática das Ciências Naturais – Matemática*, com a duração de 60 horas, o que representa 1,84% de toda a carga horária que integra o curso. O trabalho desenvolvido nesta disciplina tem como teóricos básicos, Centurion (2002); Duhalde (2000); Machado (2000); Carvalho (2001), complementados por Danyluk (2002); Patilla (1999, 1995) e Ramos (2000).

Análise dos dados

Nesta seção, apresenta-se uma análise dos dados coletados. O Quadro 1 mostra um comparativo das ementas das disciplinas supracitadas, para compreensão de cada uma delas, das diferenças e semelhanças entre as mesmas, o que reflete convergências e/ou divergências nas concepções da formação docente para o ensino da Matemática entre os vários cursos de Pedagogia e instituições de Ensino Superior responsáveis por eles e, posteriormente, o Quadro 2 que permite visualizar a carga horária que estas instituições destinam à formação do pedagogo para a área da Matemática.

Quadro 1 - Comparativo dos ementários

Instituição	Disciplina	Ementa
UFMT/Cuiabá	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	Conteúdos relacionados aos Fundamentos da Educação Matemática; A gênese e a historicidade da ciência matemática; Educação Matemática: tendências e abordagens; Concepções de ensino na Matemática; O processo de construção do pensamento matemático; O ensino da Matemática no Brasil; A Educação Matemática na Educação Infantil; Resolução de problemas; Tratamento da Informação; Proposição teórico-metodológica no ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à construção dos conceitos: de número, sistema de numeração decimal, as operações fundamentais de adição, subtração; Potenciação de números naturais.
UFMT/Cuiabá	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	Conteúdos relacionados à Matemática do cotidiano e Matemática escolar; Etnomatemática; O lúdico nas aulas de Matemática; Proposição teórico-metodológica no ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à construção dos conceitos: multiplicação e divisão; números racionais: frações e números decimais: ideia, representação, operações fundamentais, porcentagem, potenciação, radiciação.
UFMT/CUR	Matemática e Ciências Naturais e suas Tecnologias: Conteúdo e Metodologia ⁴	1 – Caracterização dos condicionantes do ensino de Matemática: a) a natureza do conhecimento lógico-matemático; b) aprender e ensinar Matemática: significado e sentido; 2 – A Matemática na Educação infantil: a exploração do lúdico e o desenvolvimento de habilidades; 3 – Estudo dos conteúdos usuais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 4 – Análise de propostas metodológicas e de seus fundamentos teóricos; 5 – Planejamento de atividades de ensino: elaboração e avaliação; 6 – Material didático: análise, produção e avaliação.
UNEMAT	Conteúdos e Metodologia da Matemática I	Fundamentos epistemológicos, psico-pedagógicos e sócio-antropológicos da Educação Matemática. Tendências do ensino da Matemática: resolução de problemas, modelagem matemática, Etnomatemática, história da Matemática, o uso de computadores e jogos matemáticos. Crenças e concepções do ensino da Matemática. A produção do conhecimento matemático. Reflexões teóricas.

⁴ Esta disciplina trata da formação para o ensino da Matemática e Ciências. Neste quadro é apresentada parte da ementa que se refere à formação para o ensino da Matemática.

Continuação Quadro 1

Instituição	Disciplina	Ementa
UNEMAT	Conteúdos e Metodologia da Matemática II	Matemática: organização do currículo e a Educação Matemática nas séries iniciais. A ação e o processo que a criança realiza na construção e compreensão dos conceitos matemáticos. Sistema de numeração, operações fundamentais, números fracionários e decimais. Noções de porcentagem e geometria, sistemas de medidas e monetário. Resolução de problemas. Elaboração de plano de aula.
UNIC/Cuiabá	Estudos da Matemática na Educação Infantil	Concepções da Matemática. Análise reflexiva das etapas de construção das noções matemáticas. O papel da Matemática na construção da cidadania. Conteúdos, metodologia e avaliação no ensino de Matemática na Educação Infantil. Planejamento, execução de jogos e atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Formação matemática do professor.
UNIC/Cuiabá	Princípios Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	Analisar metodologicamente o ensino da Matemática em nível de Ensino Fundamental focando nos aspectos sociocultural, histórico e pedagógico; discussão e análise da organização e dos procedimentos do processo ensino/aprendizagem da Matemática, focalizando, sobretudo os objetivos de ensino, os conteúdos, os métodos e os recursos de ensino e as formas e critérios de avaliação.
UNIVAG	Teoria e Prática das Ciências Naturais-Matemática	A disciplina enfocará, de maneira geral e globalizada a Área de Conhecimento das Ciências Naturais envolvendo: Ciências, Física, Química e Biologia e sua função no currículo da Educação Básica. E, de maneira específica e integrada, abordará a concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, função da matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às etapas iniciais da escolarização, com vistas à construção dos conceitos de fração, das operações com frações, do número fracionário e a notação decimal, das operações com números decimais, unidades de medidas e noções topológicas e geométricas. Estudo das metodologias e recursos auxiliares do ensino, planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de Matemática nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

Fonte: Ementários dos cursos pesquisados.

Uma breve análise do quadro das ementas permite perceber os temas mais recorrentes. Quanto ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados nos Anos Iniciais do Ensino, aparecem majoritariamente trabalhados numa proposta teórico-metodológica. Ainda que se perceba que de forma geral tais conteúdos sejam assim desenvolvidos, vê-se que nas ementas das disciplinas *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II* e *Conteúdos e Metodologia da Matemática II* a abordagem teórica do conteúdo aparece com mais intensidade.

Outro aspecto percebido nos ementários é a ênfase dada aos fundamentos históricos e epistemológicos da Matemática, este último no sentido de favorecer o estudo da natureza do conhecimento matemático com vistas a evidenciar o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático na criança e a construção de conceitos. O enfoque epistemológico aparece com mais força na disciplina *Matemática e Ciências Naturais e suas Tecnologias: Conteúdo e Metodologia*, porém, associado à questão metodológica.

A ementa da disciplina *Estudos da Matemática na Educação Infantil*, apesar de também se concentrar nos fundamentos históricos e epistemológicos e na metodologia, não traz uma abordagem ao conteúdo da Matemática em si.

Já no ementário da disciplina *Teoria e Prática das Ciências Naturais – Matemática* observa-se um estudo do ensino de Ciências e Matemática e o enfoque metodológico dos conteúdos desta área na Educação Infantil e Anos Iniciais, embora de maneira geral e globalizada.

Constata-se nas ementas ora focalizadas uma preocupação com os processos de planejamento, elaboração e avaliação de atividades desta área.

Por fim, observa-se que, em semelhança ao exposto no estudo de Curi (2004), essas ementas mostram que pouca atenção é dada aos conteúdos de geometria, medidas e tratamento da informação. Outro fato interessante é que em nenhuma das ementas, tanto observadas pela autora quanto na presente investigação, se evidencia o aspecto da pesquisa no que se refere ao ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos da bibliografia sugerida nas ementas mencionadas para a efetivação do que nelas se propõe, observa-se uma variedade de autores. São teóricos que, na sua maioria, desenvolveram pesquisas que têm contribuído significativamente para o ensino da Matemática. Kamii e D'Ambrósio são os teóricos mais recorrentes e discutem o conhecimento matemático na perspectiva da construção dos conceitos. Kamii entende a Matemática na visão piagetiana, e D'Ambrósio faz uma reflexão sobre a educação e Matemática e, ainda, inspirado nas ideias de Paulo Freire, defende que a

Matemática deve ser trabalhada a partir da realidade do aluno objetivando a libertação de situações opressoras por ele vivenciadas. Ao lado desses aparecem outros autores que realizam estudos numa perspectiva teórico-metodológica de uma Matemática voltada para o cotidiano e o trabalho, a saber: Nunes, Schliemann, Carraher e Schliemann e alguns que abordam questões relacionadas à linguagem matemática como, por exemplo, Danyluk e Smole.

Apesar de encontrar uma diversidade de nomenclaturas dadas às disciplinas que tratam desta área do conhecimento, é possível afirmar que esses cursos têm em comum a eleição das questões relacionadas à metodologia como essenciais para a formação do pedagogo.

Outro aspecto relevante diz respeito à carga horária que as instituições mato-grossenses pesquisadas destinam à formação do pedagogo para a área da Matemática. Esses cursos dedicam em média 4,5% da sua totalidade para as disciplinas que preparam o aluno para trabalhar com a Matemática, com exceção da instituição UNIVAG, com 1,84%, como pode ser observado no quadro que se segue.

Quadro 2 - Carga Horária

INSTITUIÇÃO	CH TOTAL DO CURSO	CH PARA A MATEMÁTICA	PERCENTUAL
UFMT/Cuiabá	3.545 h.	150 h.	4,23%
UFMT/CUR	2.865 h.	128 h.	4,46%
UNEMAT	3.325 h	150 h.	4,47%
UNIC	3.300 h.	160 h.	4,84%
UNIVAG	3.260 h.	60 h.	1,84%

Fonte: Matrizes curriculares dos cursos pesquisados.

Além disso, em duas destas instituições (UFMT/CUR e UNIVAG) não se propõe tal carga horária exclusivamente à formação para o ensino da Matemática, sendo destinada também à formação para o ensino de Ciências. Isto concorre para que o tempo dedicado à formação matemática dos professores nestas instituições seja ainda mais encurtado.

A partir da leitura desses dados é possível inferir que a forma como estas instituições têm organizado a formação matemática dos futuros professores dos

Anos Iniciais, os pedagogos, no que tange à carga horária, parece insuficiente. Isso nos remete ao estudo desenvolvido por Gatti e Nunes (2008), que apontam:

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na Educação Básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação. (GATTI; NUNES, p. 67-69).

A constatação é ratificada no trabalho de Curi (2004), que chama a atenção para a carga horária destinada à formação para a área da Matemática, a qual, em seu estudo, corresponde a um percentual de 4% a 5% da totalidade do curso. Assim, ela observa que:

[...] os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. (CURI, 2004, p. 76-77).

Considerações finais

Neste estudo a formação do professor é compreendida como percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional; como sendo *inconclusa* e por isso permanente, com vistas à formação de educadores autônomos, que sejam sujeitos capazes e livres para construir e reconstruir constantemente os saberes que realizam em sua prática. Portanto, compreende-se que a formação do professor não se limita ao espaço da graduação. Contudo, deve-se ressaltar que esta etapa de formação é que habilita o sujeito para o exercício do trabalho docente. Não obstante, a importância que cabe a essa formação inicial, a pesquisa verificou que, no que se refere à formação para o ensino de Matemática, a formação do pedagogo aparece como insuficiente e repleta de fragilidades.

Na dimensão dos currículos dos cursos pesquisados sobressai a pequena carga horária destinada a tal formação, que atinge em média 4,5% da totalidade em cada curso e a eleição das questões relacionadas à metodologia como essenciais para a formação do pedagogo aparece como aspecto fundamental da formação em detrimento dos conteúdos a serem ensinados pelo futuro docente. Esta problemática resulta para os pedagogos em desafios para o ensino da Matemática, como ficou aflorado nos resultados desta pesquisa.

Ao inquirir as educadoras sobre a formação matemática vivenciada no curso de Pedagogia demonstraram significativa insatisfação quanto à insuficiência da carga horária destinada à formação para o ensino da Matemática, no aspecto da: existência de um distanciamento entre o que é abordado no curso de Pedagogia e a realidade concreta da escola; presença da dicotomia entre teoria e prática como fruto da organização curricular do curso; priorização dos aspectos metodológicos em detrimento do estudo dos conteúdos que fazem parte do currículo dos anos iniciais na formação.

O fato é que as depoentes deixam claro em seu discurso que se percebem como agentes que sabem *como* ensinar, porém, destituídos do conhecimento do conteúdo que precisam ensinar. É necessário esclarecer que assim como não se pode ensinar a Matemática fora do domínio do conteúdo específico, também não se pode considerar que o conhecimento pedagógico sozinho é suficiente para subsidiar o trabalho do professor.

Tomando como referência o pensamento de Shulman (apud MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002), destacamos que para ser professor hoje é essencial a apropriação de uma base de conhecimentos que se apresentem inter-relacionados, quais sejam: a) *conhecimento do conteúdo*; b) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*; c) *conhecimento do curriculum*; d) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; e) *conhecimento dos contextos educativos*; f) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*; g) *conhecimento pedagógico do conteúdo*; sabendo que este último é construído a partir da integração ou sobreposição de três componentes: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto.

As análises mostraram que o curso de Pedagogia não tem conseguido esgotar todos os conhecimentos necessários para o ensino de Matemática, mesmo porque alguns destes são construídos na ação e no contexto em que ocorre a atividade docente. Assim, entendemos que é necessário dar continuidade à formação do professor, a fim de buscar superar os desafios que surgem na sua prática.

Por isso defendemos que o curso de Pedagogia deve buscar tecer um projeto educativo que ao pensar a formação do pedagogo leve em conta que o ensino de Matemática requer uma atuação profissional fundada na reflexividade crítica sobre a prática pedagógica diária, num processo permanente de construção e reconstrução de suas ações.

Pensamos que os cursos de formação inicial devem trazer em seus currículos elementos que permitam construir-se a base de conhecimentos necessários para o professor começar a ensinar Matemática – conhecimento dos conteúdos matemáticos a serem ensinados, seus conceitos fundamentais e a história de tais conceitos; o conhecimento pedagógico geral, que corresponde aos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de Matemática e aos procedimentos

didáticos necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido sem, contudo, perder de vista os elementos que contribuem para a construção da autonomia do professor, despertando o desejo nos futuros docentes por transcender os desafios que encontrarão na realidade da escola e incentivando-os a buscar seu desenvolvimento profissional.

A análise das ementas e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do estado de Mato Grosso, focalizados nesta pesquisa, permite inferir que a efetivação do aprofundamento dos aspectos históricos e epistemológicos, bem como, de conteúdo e metodologias, essencial para a formação matemática do pedagogo, passa necessariamente pela ampliação da carga horária destinada às disciplinas que tratam desta área do conhecimento. Alerta-se, contudo, que simplesmente ampliar a carga horária pode não significar garantia deste aprofundamento, porque esse trabalho depende da formação do professor que atua no Ensino Superior nesta área, que deve ter o domínio dos fundamentos históricos e epistemológicos e dos conceitos teórico-metodológicos, de modo a preparar o pedagogo para *o quê ensinar e como ensinar a Matemática* (CURI, 2004).

Concorda-se que este tempo de estudos específicos para Matemática é insuficiente. Entende-se, além disso, que a situação se agrava ainda mais, tendo em vista que o curso de Pedagogia tem a tarefa de credenciar um profissional para atuar em contextos tão diversos – espaços escolares e não escolares. Tal exigência incide, direta ou indiretamente, sobre a organização dos currículos nas instituições formadoras, dificultando que se pense num alargamento da carga horária para a formação matemática do discente.

Os elementos analisados na pesquisa ora abordados apontaram para a seriedade de se ter um olhar cauteloso para o modo como se está propondo a formação inicial dos futuros professores no que se refere ao ensino da Matemática para os Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BISSOLLI DA SILVA, C.S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, Seção 1, p. 11-12, 2006. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislação/resolucoes>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes:** uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete A; NUNES, Marina Muniz Rossa; **Formação de Professores para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Relatório final: Pedagogia), 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MONTALVÃO, E.C; MIZUKAMI, M. G. N; Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais de Ensino Fundamental: Analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: GRAÇA, Maria da Nicoletti Mizukami; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.).**Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.**São Paulo: EduUFSCar, 2002.

PIMENTA. Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 set. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Cuiabá: UFMT.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/CUR. **Graduação em Pedagogia – Licenciatura:** Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2009.

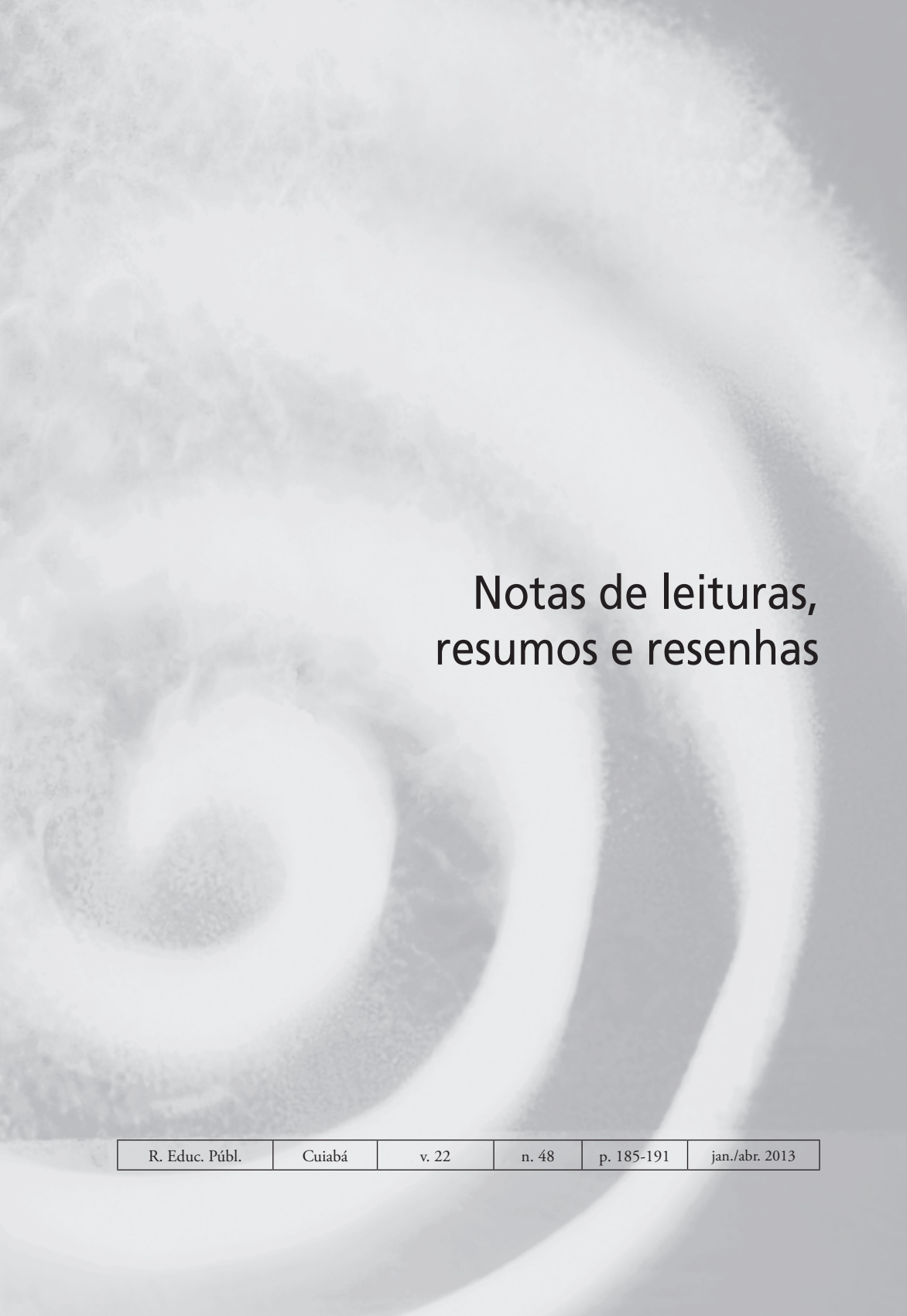
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO- UNEMAT. **Licenciatura Plena em Pedagogia** Campus Universitário Jane Vanini em Cáceres. Disponível em: <<http://www.unemat.br/faculdade/faed>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/UNIC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cuiabá: UNIC, 2010.

UNIVERSIDADE DE VÁRZEA GRANDE/UNIVAG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Várzea Grande: UNIVAG, 2007.

Recebimento em: 12/03/2012

Aceite em: 24/07/2012



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 185-191

jan./abr. 2013

Arte do estilo. Notas de leitura do *Ecce homo* de Friedrich Nietzsche

Art of style. Reading notes of
Ecce homo by Friedrich Nietzsche

Silas Borges MONTEIRO¹
Polyana Cíndia OLINI²
Emília Carvalho Leitão BIATO³

Ecce homo. Como alguém se torna o que é.
Friedrich Nietzsche
Companhia das Letras
Tradução de Paulo César de Souza

Uma palavra inicial precisa ser dada: Nietzsche (talvez como Freud ou Goethe) corre o risco de não ser lido ao se fazer a opção por uma tradução não devida. Se isso é recomendação de especialistas, não se pode desconhecer que ele mesmo assim pensava. Em uma carta de dezembro de 1888, escrita a um grande escritor sueco, August Strindberg, acerca das possíveis traduções de seus novos livros – entre eles, o *Ecce homo*– ele afirma: “Afinal, entre nós, traduzir meu *Ecce homo* requer um poeta de primeira ordem: na expressão, no *refinement* do sentimento; isto está a milhares de milhas além do mero ‘tradutor’.” (Carta 1176, dezembro de 1888). Não é sem exagero. Nietzsche, nas mãos de tradutores não especializados, deixa de sê-lo. No Brasil, dois são recomendados: a clássica tradução feita por um filósofo poeta, Rubens Rodrigues Torres Filho, a mais indicada, e a tradução de Paulo César de Souza, publicada pela Companhia das Letras. Todas as outras devem ser vistas com cuidado.

* * *

1 Professor Associado do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFMT. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. End. Institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. CEP 78060-900. Tel. 65 3615-8431.

2 Mestre em Educação pela UFMT.

3 Professora do Departamento de Saúde Coletiva da UFMT. Doutoranda em Educação pelo PPGE/ UFMT.

Após o prólogo, antes do conteúdo, uma página recebe um parágrafo de seu autor, que assim diz: “Neste dia perfeito, em que tudo amadurece e não é somente o cacho que se amarela, acaba de cair um raio de sol sobre minha vida: olhei para trás, olhei para a frente, nunca vi tantas e tão boas coisas de uma vez.” Nietzsche se refere aos livros escritos no último semestre de 1888, entre eles *Ecce homo*. A relação de Nietzsche com seus escritos é muitíssimo peculiar. Ele, como poucos, vê em seus textos mais do que expressão de ideias, como querem os metafísicos, ou do registro de dramas pessoais de seus autores, como pretendem as clássicas relações vida-e-obra. No *Ecce homo* ele diz: “Uma coisa sou eu, outra são meus escritos.” No prefácio de 1886 para *Miscelânea de opiniões e sentenças*, teria afirmado: “Meus escritos falam somente de minhas superações: ‘eu’ estou neles, com tudo o que me foi hostil, *ego ipsissimus*, e até mesmo, se é permitida uma expressão mais orgulhosa, *ego ipsissimum*”. Assim, não se encontrarão nos textos do autor de Zarathustra expressões de razões do pensamento ou afetações existenciais. Mais adequado é dizer que nos escritos de Nietzsche encontramos uma máquina de guerra contra os conceitos da metafísica ocidental.

É certo que essa forma de ver os escritos de Nietzsche decorre de uma apreciação. Nietzsche cumpre diversos propósitos, inclusive os equivocados que veem nele um aristocrata, um revolucionário, um reacionário, um libertador, um fascista, um liberal, um nazista, um democrata. Sua filosofia perspectivista, nascida do estilo adotado principalmente depois de *Humano, demasiado humano*, favorece leituras apressadas que querem transformá-lo em proponente de uma ideologia a ser seguida. Nada mais equivocado.

Para Nietzsche, no *Ecce homo*, “todos os meus escritos são anzóis: quem sabe eu entenda da pesca mais do que muitos? [...] Se nada mordeu, não foi minha culpa. Faltavam os peixes [...]”. Certamente seus textos atraem os de seu feitio; embora, não raro, vejam nele mais de si do que de seus textos. Esse movimento peculiar criado pelos textos de Nietzsche indica sua força em pensar a vida, mais do que tratar do pensamento. Por isso na abertura do *Ecce homo* ele diz: “E por isso me conto minha vida.” Podemos, seguindo Marton, dizer que aqui, mais do que em qualquer texto, estão implicadas “reflexão filosófica e vivências”.

Em 6 de novembro de 1888, Nietzsche escreve ao seu editor anunciando o término eminente do livro, o que ocorrerá depois do dia 20. Neste livro, vemos a constituição da sua arte de estilo. *Ecce homo* é um livro autobiográfico. Logo, com Nietzsche podemos pensar que a vida tem estilos. Em uma carta a Overbeck escreve que *Ecce homo* “oferece alguma pista psicológica e inclusive biográfica sobre mim e minha literatura: de imediato isso poderá ser visto. O tom do escrito é sereno e cheio de fatalidade, como tudo o que eu escrevo” (A Franz Overbeck, em 13 de novembro de 1888). Elege como adversário, nos textos deste fim de

1888, “o crucificado”, figura emblemática depositada sobre o Cristo e sua religião, chamada por Nietzsche de platonismo do povo.

Mas, o que mais nos chama a atenção é a proposta analítica que Nietzsche realiza em *Ecce homo*: como tornar-se o que se é. Um livro que, ao tratar a vida do autor, mostra como o autor avalia a vida: este é um ótimo orientador de investigações.

* * *

O livro é composto por quatro capítulos: Por que sou tão sábio, Por que sou tão esperto,⁴ Por que escrevo livros tão bons (e, neste capítulo, o autor discorre sobre vários títulos de sua obra) e Por que sou um destino.

Friedrich Nietzsche é sábio por “tomar a si mesmo como um fado, não se querer diferente” (Por que sou tão sábio, § 6). Ao sentir fortes dores de cabeça durante três dias seguidos, como cita, afirma que o sofrimento e as sensações no corpo inteiro lhe permitem pensar “com sangue frio” (§ 1). Percebe em si um refinamento e capacidade de curar-se, o que o leva a afirmar-se como dono de uma grande saúde: a que consiste no enfrentamento do duplo saúde-doença, não como quem nega a dor, mas como quem a afirma como parte do que se é. Assim, mantém-se livre e esclarecido contra o ressentimento, como um soldado russo, que em seu fatalismo sem revolta, se lança no chão, corajoso para a morte e especialmente para a conservação da vida “nas circunstâncias mais perigosas” (§ 6).

A esperteza do filósofo alemão se apresenta em sua economia contra o desperdício de si mesmo. O comer e o beber, o lugar e o clima se colocam a serviço do cuidado de si, “a tutela de um instinto imperioso”, contra o “nivelar-se a qualquer um” (Por que sou tão esperto, § 2). Seguindo disciplinarmente suas medidas, seus limites e seus instintos, estiliza a própria vida, como obra de preservação. Toma como bases para o tornar-se o *que se é*, o “amor de si” e o “cultivo de si” (§ 9), o que atribui valor até mesmo aos desacertos, adiantamentos e desvios da vida.

A escrita de livros tão bons, mais do que romper a sequência de títulos dos capítulos, os entremeia, num contínuo. Sou sábio, sou esperto, sou um destino. E escrevo. O escrever é tomado como forma de ser. Inicia o capítulo afirmando: “Uma coisa sou eu, outras são meus escritos”. Parece não querer ter seus textos interpretados a partir de dramas de sua história. No entanto, faz questão de marcar sua arte com seu estilo: sua escritura materializa sua originalidade. Ainda, se conseguimos compreender algumas frases de seu texto, é por as termos vivido:

4 Para este capítulo do livro, escolhemos a tradução para o português de Rubens Rodrigues Torres Filho, uma vez que nos parece contemplar melhor a ideia ali desenvolvida.

“Não se tem ouvidos para aquilo a que não se tem acesso a partir de vivências” (Por que escrevo livros tão bons, § 1). Chama-nos a atenção esse duplo papel das vivências na escritura: o autor comunica “um estado”, um pathos, através de uma “arte dos gestos” (§ 4) que apresenta o seu vir a ser. No entanto, se não houver ouvidos – logo, vivências –, a comunicação não é possível.

“Conheço minha sina” (Por que sou um destino, §1). Esta é a afirmação de Nietzsche no último capítulo do livro. Sem nenhuma pretensão de ser santo, apresenta-se como mensageiro de uma maneira radicalmente outra de pensar: a transvaloração de todos os valores, a criação de outros valores em relação aos já instituídos, num modo de dizer sim à vida.

* * *

Ecce Homo pode ser lido como narrativa de uma organização de instintos que configuram Nietzsche como filósofo trágico, isto é, filósofo que não rejeita a pluralidade de instintos que o constitui. Neste plano de pensamento o uso do conceito *instinto* refere-se à hierarquização natural do corpo como um processo de autoafirmação.

Nietzsche inscreve sua filosofia como tendo sua base em suas próprias vivências. Dessa forma, é possível ter contato com sua vida, apresentada da perspectiva de seus impulsos dominantes. O filósofo não é um sujeito ou indivíduo único, mas uma infinidade de forças e impulsos em relação, disputando por expansão e domínio.

Dioniso é um elemento fundamental na filosofia nietzschiana. Diz respeito à divindade que enfrenta aquilo que é exuberante em sentido de força, até mesmo onde a dor seria vivência para selecionar e hierarquizar instintos. A tragédia deve ser entendida como um hino de louvor à vida e às suas manifestações ébrias de instintos, bem como um revigorante da vontade de viver. É nesta atitude, em que se caracteriza como filósofo trágico e possuidor da *sabedoria trágica*, que se observa uma aprovação da vida tal qual ela se lhe apresenta.

Conta-se sábio e esperto, primeiramente, porque nos tempos de *décadence* impôs proibição, através de sua configuração instintiva, a tudo aquilo que lhe fosse prejudicial. Foi astuto em buscar condições favoráveis para expansão de sua potência. Também porque, dessa forma, compôs seu instinto de autoconservação, dando atenção às coisas realmente importantes da vida. Ao tratar sobre *como tornou-se o que é*, fala da sua recusa a todas as formas de negação à vida. Faz guerra contra a moral cristã, por não contribuir como estímulo para o homem que se autoafirma, e por negar os “primeiríssimos instintos da vida” pelo corpo, pela sexualidade e pelo “amor de si”.

Para o filósofo a grande relevância da vida está em seus aspectos fundamentais. Quer mostrar que os detalhes nos determinam muito mais do que podemos medir. E apresentar a visão errônea da moral e sua história de menosprezo

pelo corpo. Tudo o que é mais próximo nunca foi objeto de interesse, nem da arte, nem da filosofia e nem mesmo da vida; elas tratam sobre aquilo com que Nietzsche nunca se preocupou: Deus, imortalidade da alma, virtude, verdade e salvação etc. Atento às coisas pequenas, mais próximas ou cotidianas, isto é, “alimentação, lugar, clima, distração, toda a casuística do egoísmo”, descobriu o seu corpo e o que convém para ele.

Nietzsche apresenta em *Ecce homo* as quatro bases do que podemos chamar de moral dietética: a) a questão de regime alimentar; b) de lugar; c) de clima e d) de distração (repouso literário e musical). Elas se moldam em uma “casuística do egoísmo”, em que o autor menciona a relevância de sua tarefa e explicita a importância de reaprender todas as coisas que dizem respeito à vida e à moral. Deixa claro que essas coisas tidas como pequenas, necessárias à vida, são parte constituinte dela, e definem a saúde ou a *décadence* do indivíduo. São as coisas pequenas que definem, dão expressão e subjetividade aos tipos e aos povos, elementos fundamentais para *tornar-se o que se é*, pois essa tarefa não consiste em uma volta ou uma revelação do eu verdadeiro, não consiste na possibilidade de se chegar a um eu fixo, muito menos em se considerar um eu verdadeiro: tornar-se o que se é fala do cultivo permanente de si mesmo, uma obra em permanente construção.

Referências

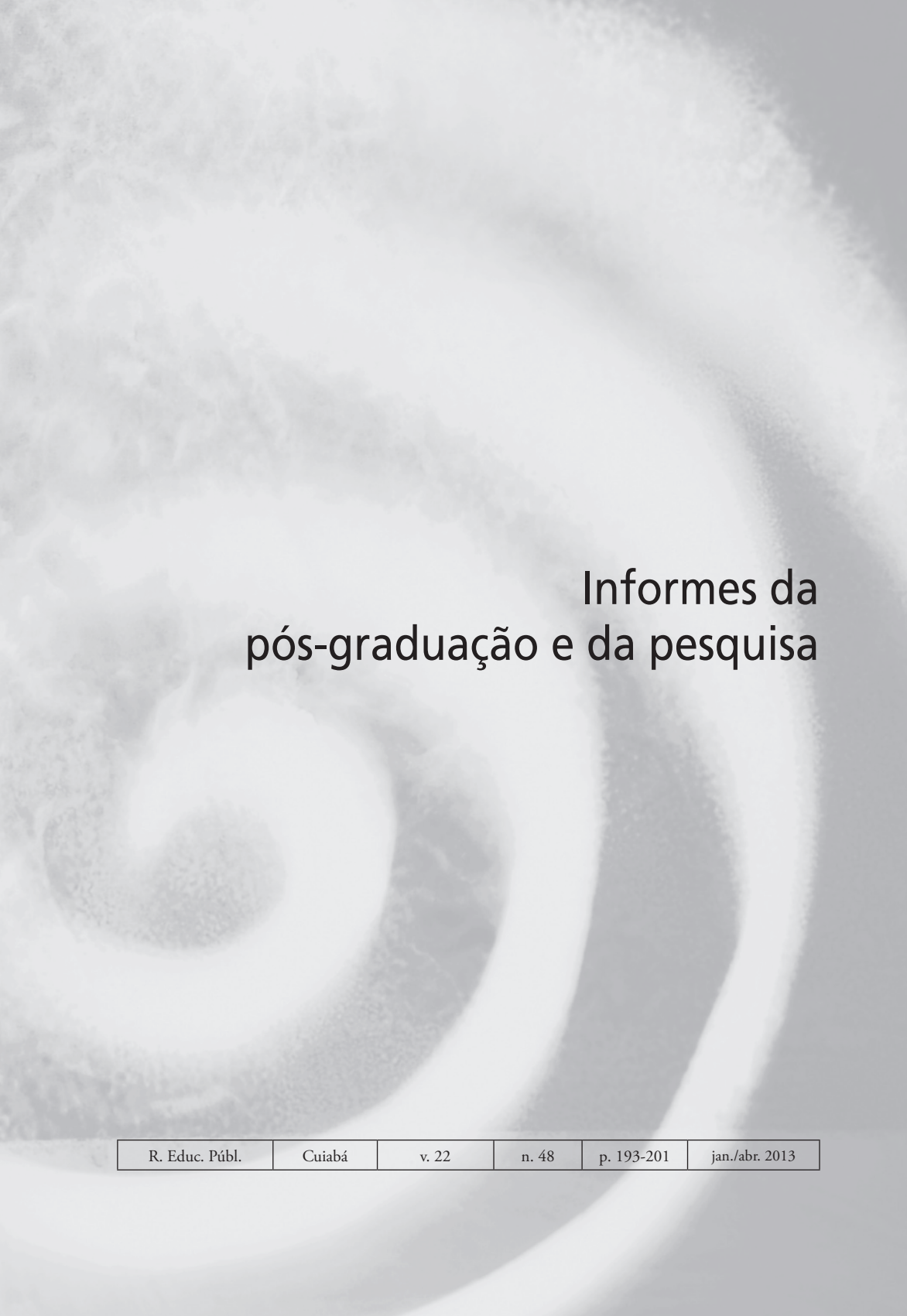
MARTON, S. Nietzsche, Reflexão Filosófica e Vivência. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 143, [pagina inicial-final], 2000. Friedrich Nietzsche.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Correspondencia VI**. Outubro 1887 – Enero 1889. Tradução, introdução e notas de Joan B. Llinares. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DE PARIS. **Nietzsche Source**. Editor Paolo D'Iorio. Web site dedicado à publicação de conteúdo acadêmico sobre a obra e a vida de Friedrich Nietzsche; nele é encontrada a edição crítica dos textos e cartas originais de Nietzsche estabelecidos por Colli/Montinari. Disponível em: <<http://www.nietzschesource.org>>. 16 maio 2011.

Recebimento em: 03/11/2012.
Aceite em: 16/11/2012.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 48

p. 193-201

jan./abr. 2013

Perspectivas do PPGE para o novo triênio

Prospects the PPGE for the new triennium

Tânia Maria de LIMA¹

Na história do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o ano de 2012 marca o encerramento de mais um triênio (2010–2012). Este momento demanda análises da trajetória realizada neste período na perspectiva de fortalecimento do Programa. O balanço das ações indica que os desafios enfrentados nos três últimos anos foram superados pela disposição de docentes e discentes para o diálogo, para a colaboração e busca coletiva de alternativas, bem como pelo apoio da direção do Instituto de Educação (IE/UFMT) e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG/UFMT). No período em questão foram realizadas várias reuniões (em período integral) envolvendo todo o corpo docente. A última ocorreu no dia 08 de outubro de 2012 com a presença da professora Clarilza Prado, coordenadora da área da Educação da Capes, e de representantes da PROPG. Em todas as reuniões de docentes, os critérios adotados pela Capes para avaliação dos Programas de Pós-Graduação foram colocados em pauta, a fim de vislumbrar as potencialidades e os aspectos que carecem de maior atenção. As reflexões e análises coletivas realçaram a importância do desenvolvimento de ações que potencializam o propósito de elevar do conceito do PPGE de 4 para 5. Entende-se que o programa caminha nessa direção uma vez que há disposição coletiva para o fortalecimento de ações voltadas para aspectos como: estabelecimento de intercâmbios em âmbito nacional e internacional (entre grupos de pesquisa, programas de pós-graduação e instituições); desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento de agências de fomento; elevação da produção acadêmica (docente e discente) considerando a coerência com a linha de pesquisa, a qualidade dos veículos/meios de divulgação e regularidade das produções; inserção social como forma de dar respostas demandas educacionais da região.

É pertinente ressaltar que no triênio (2010-2012) ocorreram no PPGE/UFMT alguns fatos marcantes apontados como potencialidades. Destacamos aqui: elevação da classificação da Revista de Educação Pública (de B1 para A2);

1 Doutora em Educação. Coordenadora do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT no período de 2010-2012. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. CEP 78.060-900. Tel. 65 3615-8431. E-mail: <tmlima@cpd.ufmt.br>

articulação com outras universidades do país por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad); aumento do número de docentes que realizaram estágio pós-doutoral; realização do Programa de Pro-Ensino de Saúde; realização de seminários nacionais e internacionais coordenados por grupos de pesquisas do PPGE; credenciamento de novos professores no mestrado e no doutorado; oferta de estágio pós-doutoral para docentes de outras instituições; inserção do PPGE no Programa de bolsas da Organização do Estados Americanos (OEA) pela oferta de uma vaga de mestrado para estudante estrangeiro; defesa de três teses do curso de doutorado iniciado em 2009.

O ano de 2013 marca o início de um novo triênio com a eleição da nova coordenação do PPGE. Agora a gestão do Programa ficará a cargo da Professora Marcia Ferreira e da professora Rute Cristina da Palma (vice-coordenadora). Além do apoio do colegiado, da direção do IE e da PROPG, o Programa contará com a força de uma nova instância deliberativa: o Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisadores da UFMT. Este Fórum, criado em 2012, encontra-se em processo de regulamentação e de consolidação numa ação coletiva que envolve gestores, coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* e pesquisadores. Tal processo é orientado pelo mesmo propósito de elaborar uma política de pesquisa e de pós-graduação para todos os *campi* da UFMT. Este escopo demanda um diagnóstico da Pesquisa e da Pós-Graduação na perspectiva do fortalecimento dessas ações na nossa universidade.

Conforme relatos apresentados pela vice-reitoria da UFMT, o Fórum se constitui como um espaço autônomo de debate e construção de propostas relativas às questões inerentes a pesquisa na instituição. Nessa perspectiva foram organizados diversos Grupos de Trabalho (GT) coordenados por um Comitê Central. As tarefas assumidas por cada um dos GT são apresentadas a seguir:

GT - Infraestrutura: realizar um diagnóstico das condições da infraestrutura física e humana, vinculadas à pesquisa e à pós-graduação existente na Instituição, que apresentam problemas dificultando o desenvolvimento da pesquisa e a partir dos resultados propor estratégias e ações para a resolução dos mesmos.

GT - Financiamento da pesquisa: mapear as principais formas de financiamento de pesquisa e pós-graduação existente atualmente e propor alternativas visando à ampliação da captação de recursos a partir de fontes de financiamento já firmadas com a Instituição, além de avançar na prospecção de novas fontes de financiamento.

GT - Nucleação: discutir sobre as possibilidades e formas para o incremento do diálogo entre grupos de pesquisa que se dediquem ao estudo de questões interligadas e/ou interdependentes, induzindo o surgimento de cooperação entre grupos de pesquisa e/ou pesquisadores internamente à nossa instituição.

GT - Relações com a comunidade interna e externa: propor formas e estratégias para o aprofundamento qualitativo e quantitativo do diálogo entre a comunidade acadêmica e os grupos organizados ou não da sociedade, os entes estatais e a iniciativa privada. A relação entre a universidade e o conjunto da sociedade é uma das questões do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

GT - Internacionalização: propor mecanismos de implantação, aceleração, consolidação do processo de inserção da universidade no âmbito internacional, especialmente em relação à América Latina. Este é um aspecto fundamental para o amadurecimento da pesquisa e da pós-graduação na UFMT.

GT - Marcos Legais e Cienciometria: realizar um diagnóstico das condições institucionais em relação à pesquisa e a pós-graduação na UFMT, assim como propor medidas e ações visando garantir e melhorar o apoio, buscando um maior desenvolvimento e institucionalização da pesquisa e da pós-graduação na universidade.

A vice-reitoria informou ainda que novos grupos de trabalho poderão ser criados, bem como grupos de trabalhos já existentes poderão ser extintos ou ter sua temática modificada, desde que essas mudanças sejam julgadas adequadas pelo Fórum de Pesquisadores.

O Fórum constituiu-se, portanto, numa rede de coordenadores de pós-graduação e de pesquisadores que resultará em ações coletivas voltadas para o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação (em suas múltiplas dimensões), perspectiva que é bastante animadora e nos faz crer que, no próximo triênio, o PPGE avançará ainda mais na direção do seu objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação de Mato Grosso e da região pela formação de pesquisadores/profissionais da educação bem qualificados e comprometidos socialmente.

Relação das defesas de Mestrado realizadas no PPGE em 2012/2

Título	Autor	Banca	Data
“A introdução de conceitos algébricos em livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental à luz dos registros de representação semiótica”	Edson Benedito Antunes Angelo da Silva	Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Orientadora); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna); Profa. Dra. Aparecida Augusta da Silva (Examinadora Externa)	06/09/2012
“A sala de apoio à aprendizagem na Organização da escola em Ciclos na Rede Pública Municipal de Cuiabá-MT”	Luci Oliveira Santana da Silva	Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Orientadora); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Examinadora Interna); Profa. Dra. Andrea Rosana Fetzner (Examinadora Externa)	14/09/2012
“Consultório de Rua: uma Nova perspectiva de intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua”	Mara Cristins Tondin	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (orientadora); Profa. Dra. Delma Perpetua Oliveira de Souza (Examinadora Interna); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Examinador Interno); Profa. Dra. Maria Stela Graciani (Examinadora Externa)	05/11/2012
“A Reinterpretação da Política de Currículo Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Sorriso – MT”	Maria Eloisa da Silva	Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Orientadora); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Maria Inês Marcondes (Examinadora Externa)	09/11/2012
“Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ressocialização em Cuiabá – MT: práticas de leitura escrita e letramento”	Rowayne Soares Ramos	Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Orientadora); Profa. Dra. Taciana Mirna Sambrano (Examinadora Interna); Prof. Dr. Timoty Denis Ireland (Examinador Externo)	03/12/2012
“Educação física-esporte da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino Entre 1978-2010: 32 anos de memória no município de Sinop-MT”	Claudemir Gomes da Cruz	Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (Orientador); Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (Examinador Interno); Prof. Dr. Mauro Betti (Examinador Externo)	13/12/2012

Título	Autor	Banca	Data
“Como número e operações são abordados em livros didático da fase de alfabetização matemática”	Mirta Grisel Garcia de Kehler	Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Orientadora); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Examinadora Interna); Profa. Dra. Sandra Maria Pinto Magina (Examinadora Externa)	13/12/2012
“Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)”	Elton Castro Rodrigues dos Santos	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora); Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (Examinadora Interna); Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (Examinador Externo)	13/12/2012
“ A Reinvenção da escola: História, Memória e Práticas Educativas no período Colonizatório de Sinop-MT (1973-1979)”	Josiane Brolo Rohden	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora); Profa. Dra. Márcia Dos Santos Ferreira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (Examinadora Externa)	14/12/2012
“ Escola Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na Educação (1927-1945)”	Marineide de Oliveira da Silva	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora); Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Examinador Interno); Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Examinador Externo)	17/12/2012
“Escola de Auxiliar de Enfermagem Dr. Mário Corrêa da Costa: a profissionalização da enfermagem em Mato Grosso (1952-1975)”	Lidiana Laura Campos Borralho de Arruda	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora); Profa. Dra. Solange Pires Salome de Souza (Examinadora Interna); Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado (Examinadora Externa)	18/12/2012
“Brincadeiras violentas – um estudo etnográfico das linguagens corporais agressivas”	Josiane Rodrigues	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Orientador); Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (Examinador Interno); Prof. Dr. Fabiano Bossle (Examinador Externo)	19/12/2012
“Política de Currículo e Inclusão de pessoas com habilidades intelectuais diversas em uma escola municipal de Várzea Grande-MT”	Gláucia Eunice Gonçalves da Silva	Profa. Dra. Ozerina Víctor de Oliveira (Orientadora); Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (Examinadora Interna); Profa. Dra. Marilda Garcia Bruno (Examinadora Externa)	19/12/2012

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT em dezembro de 2012.

Relação das defesas de Doutorado realizadas no PPGE em 2012/2

Título	Autor	Banca	Data
<p>“O olhar, a menina dos olhos, única e total – uma abordagem fenomenológica da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes na interface da Educação”</p>	<p>Raquel Martins Fernandes</p>	<p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamonica Freire (Examinadora Interna); Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (Examinadora Externa); Profa. Dra. Rita Aparecia Pereira de Oliveira (Examinadora Externa); Profa. Dra. Marina Marcondes Machado (Examinadora Externa); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Examinadora Interna); Prof. Dr. Marcos Marcelo Fernandes Caron (Examinador Interno)</p>	<p>06/11/2012</p>
<p>“A organização social e educativa das mulheres da aldeia Pimentel Barbosa. Uma etnografia das educadoras piô A Uwe (mulheres Xavantes)”</p>	<p>Maria Aparecida Rezende</p>	<p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Profa. Dra. Beleni Saléte Grando (Orientadora); Prof. Dr. Bartomeu Meliá Literes (Orientador); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (Examinador Interno); Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamonica Freire (Examinadora Interna); Prof. Dr. Levi Pereira Marques (Examinador Externo); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Examinador Interno)</p>	<p>07/11/2012</p>
<p>“A interpretação geométrica dos números imaginários segundo Jean Robert Argand”</p>	<p>Alexandre Silva Abido</p>	<p>Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Orientador); Prof. Dr. Sérgio Antônio Wielewski (Examinador Interno); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna); Profa. Dra. Tânia Mendonça Campos (Examinadora Externa); Prof. Dr. Marcos Francisco Borges (Examinador Externo)</p>	<p>12/11/2012</p>

Normas para publicação de originais

Submission Guidelines

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962; E-2238-2097 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos 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.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. 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 conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha

com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. 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).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.
No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos 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 deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c. Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.
- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 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 ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações 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.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou
<dioneia@ufmt.br>

Também poderão ser enviados pelo endereço eletrônico:

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

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: <rep@ufmt.br>

Submission Guidelines¹

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It publishes articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, papers are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

- a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;
- b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).
- c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).
- d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).
- e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).
- f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).
- g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.
- h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.
- i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

The unpublished articles should be sent to the editor of the Revista de Educação Pública via email: <rep@ufmt.br>.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

- a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and email; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.
- b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.
- c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content. In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship are suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

- a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.
- b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;
- c. For quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left.
- d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. JOURNAL ARTICLES:

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. GOVERNMENT PUBLICATION

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. BOOK CHAPTER:

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. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

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.

Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Manuscripts articles submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA can be sent to:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou
<dioneia@ufmt.br>

Manuscripts can also be sent via journal's page at

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

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: rep@ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

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

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4
ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação
Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

