

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 21, n. 47, set./dez. 2012

  
Governo de  
**Mato Grosso**  
Mais por você

**FAPEMAT**  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

  
**EduFMT**



**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](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

  
20 Anos  
EduUFMT  
2012

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 433-696

set./dez. 2012

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](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

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

**FAPEMAT**

CONSELHO DE FUNDAMENTOS DE FAPEMAT-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:** Eliete Huguene de Figueiredo

**Diagramação:** Téo de Miranda

**Capa:** 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://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃO PÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

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

**IRESIE** – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

**UNAM** – Universidad Autónoma del México

[http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/)

**CITAS** Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

#### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 21, n. 47 (set./dez. 2012) Cuiabá, EdUFMT, 2012, 264 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/educacaopublica>>

Este número foi produzido no formato

155x225mm, em impressão offset, no papel

Suzano Pólen Print 80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em

papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação

fosca em 1 face.Composto com os tipos Adobe

Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e

Editora S/A.

#### **Comercialização:**

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

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

#### **Projeto Gráfico original:**

Carrión & Carracedo Editores Associados

[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)

[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

<b>Carta das Editoras</b> .....	441
Cultura Escolar e Formação de Professores .....	443
<b>As faces da alteridade e a formação de professores da Licenciatura em Pedagogia da UEPG</b> .....	445
Jonathan de O. MOLAR Priscila LAROCCA	
<b>Narrativas infantis: imagens e simbolismos</b> .....	467
Iduina Mont'Alverne Braun CHAVES Adrienne Ogêda GUEDES	
Educação e Psicologia .....	487
<b>Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo</b> .....	489
Francine de Paulo MARTINS Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ	
<b>Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública</b> .....	505
Lúcia Velloso MAURÍCIO	
Educação, Poder e Cidadania .....	525
<b>Instituições participativas na educação: entre a governança democrática e a captura de recursos</b> .....	527
Carlos Augusto Sant'Anna GUIMARÃES Ana de Fátima Pereira de Sousa ABRANCHES	
<b>A fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da educação superior</b> .....	549
Gustavo Henrique MORAES Paulo Roberto WOLLINGER	
Educação Ambiental .....	569
<b>Condiciones óptimas para una ciencia de la sostenibilidad: implicaciones sustantivas para la investigación educativa y socioambiental contemporánea</b> .....	571
José GUTIÉRREZ Pérez	

História da Educação.....	597
<b>Educação e cultura protestante na transição do século XIX:</b>	
circulação de impressos e diálogos luso-brasileiros.....	599
José António AFONSO	
Iranilson Buriti de OLIVEIRA	
Maria Ines Sucupira STAMATTO	
Sandra Cristina da SILVA	
<b>As alteridades societárias e a instituição dos</b>	
<b>grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890-1911) .....</b>	<b>619</b>
Marta Maria de ARAÚJO	
Educação em Ciências e Matemática.....	637
<b>Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o</b>	
<b>aprender e ensinar matemática .....</b>	<b>639</b>
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Anna Regina Lanner de MOURA	
Notas de leituras, resumos e resenhas .....	661
CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. <b>Pesquisa narrativa:</b>	
experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de	
Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU.	
Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. ....	663
Fábio MARIANI	
Magda MATTOS	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	669
<b>Formação de profissionais da Saúde:</b>	
desafios assumidos pelo PPGE/UFMT .....	671
Tânia Maria de LIMA	
Maria das Graças Martins da SILVA	
Wilza Rocha PEREIRA	
<b>Relação das defesas de mestrado realizadas no</b>	
<b>PPGE no período letivo 2012/1 .....</b>	<b>673</b>
<b>Relação de pareceristas em 2012.....</b>	<b>679</b>
<b>Normas para publicação de originais.....</b>	<b>683</b>
<b>Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública .....</b>	<b>695</b>

# Contents

<b>Editor's letter</b> .....	441
School Culture and Teacher Education .....	443
<b>The faces of other nessand teacher trainingin Pedagogy of UEPG</b> ....	445
Jonathan de O. MOLAR	
Priscila LAROCCA	
<b>Children's narratives:</b> images and symbolisms.....	445
Iduina Mont'Alverne Braun CHAVES	
Adriane Ogêda GUEDES	
Education and Psychology.....	487
<b>The teaching activity with children aged two to three</b> .....	489
Francine de Paulo MARTINS	
Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ	
<b>In-service formations pedagogical residence:</b> social representations on the integrated public education centres course .....	505
Lúcia Velloso MAURÍCIO	
Education, Power and Citizenship .....	525
<b>Participatory institutions in education:</b> between democratic governance and resources control (capture).....	527
Carlos Augusto Sant'Anna GUIMARÃES	
Ana de Fátima Pereira de Sousa ABRANCHES	
<b>The fragmentation of careers as strategy to     expand the higher education</b> .....	549
Gustavo Henrique MORAES	
Paulo Roberto WOLLINGER	
Environmental Education .....	569
<b>Optimal conditions for a science of sustainability:</b> substantive implications for educational and socio-environmental research contemporary .....	571
José GUTIÉRREZ Pérez	



History of Education.....	597
<b>Education and Protestant culture in the transition from the nineteenth century:</b> circulation printed and dialogues Luso-Brazilian.....	599
José António AFONSO	
Iranilson Buriti de OLIVEIRA	
Maria Ines Sucupira STAMATTO	
Sandra Cristina da SILVA	
<b>Alterity in the society and the institution of the school groups in Rio Grande do Norte (1890-1911)</b> .....	619
Marta Maria de ARAÚJO	
Education in Science and Mathematic .....	637
<b>Initial formation of teachers and the production of senses on the learning and teaching of mathematics</b> .....	639
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Anna Regina Lanner de MOURA	
Reading's notes, summary and review .....	661
CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. <b>Narrative Inquiry:</b> experience and story in qualitative research. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. ....	663
Fábio MARIANI	
Magda MATTOS	
Post graduation information and researche development .....	669
<b>Training of Health professionals:</b> challenges faced by the PPGE/UFMT.....	671
Tânia Maria LIMA	
Maria das Graças Martins da SILVA	
Wilza Rocha PEREIRA	
<b>Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2012/1</b> .....	673
<b>List of referees in 2012</b> .....	679
<b>Submission Guidelines</b> .....	689
<b>Subscription form</b> .....	695

## Carta das Editoras

Prezad@s leitores/ras, temos a grata satisfação de apresentar o Nº 47 da Revista de Educação Pública. Esta edição marca diferentes tempos da história desse periódico: o fechamento do seu aniversário de vinte anos e a abertura para sua internacionalização.

O Nº 47 é a última edição de 2012, quando celebramos vinte anos de uma trajetória iniciada em 1992 e repleta de desafios, de superações e, sobretudo, da dedicação e envolvimento de editores, leitores, autores, pareceristas e demais profissionais na configuração da REP como um dos periódicos melhor qualificados no campo da educação no Brasil. Nessa trajetória, registramos e dedicamos esta edição, *in memoriam*, ao protagonismo da professora Maria Benício Rodrigues (02.01.1945 a 22.09.2012).

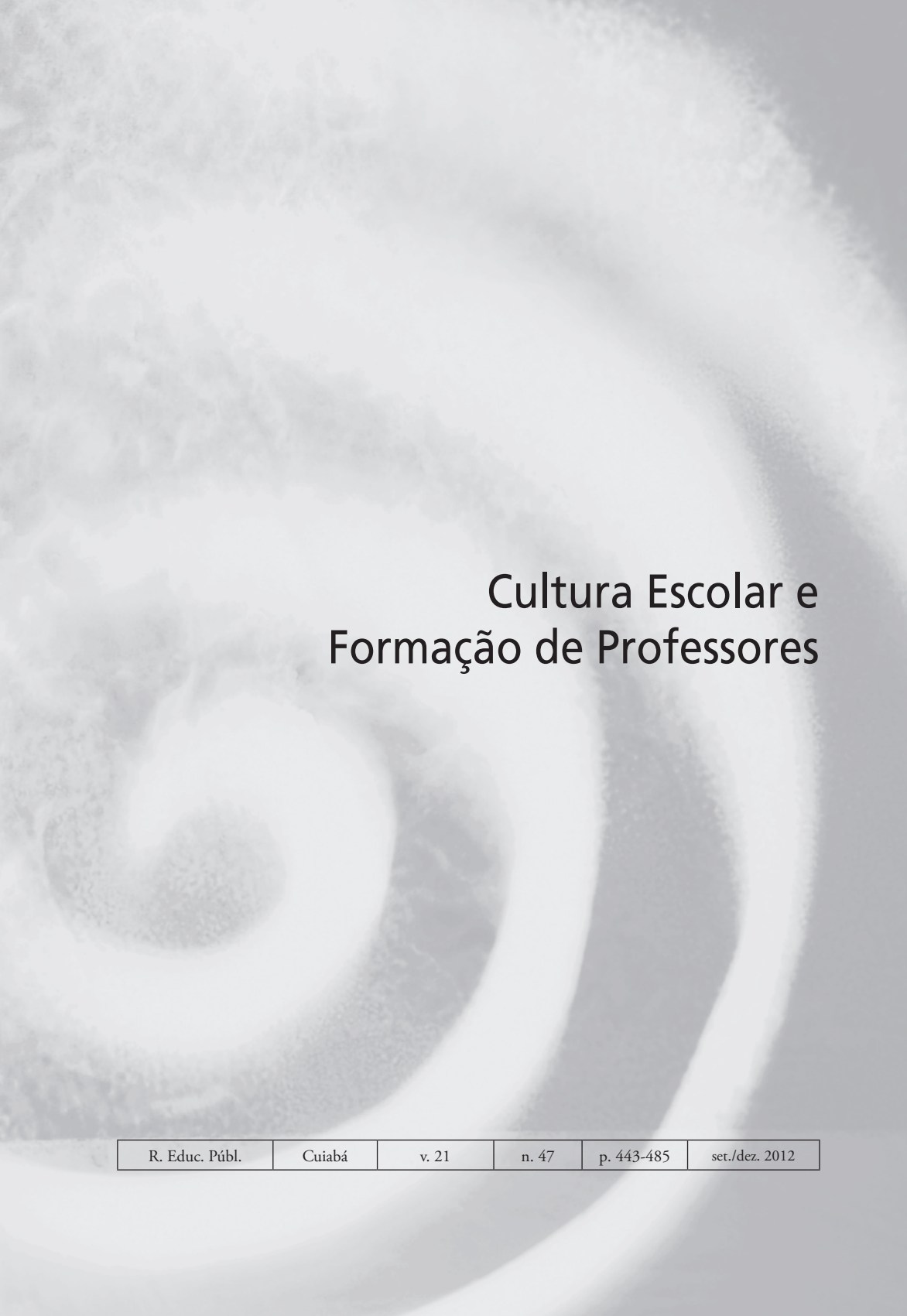
A edição Nº 47 inicia o processo de internacionalização da REP com a publicação de resultados de pesquisa de estudiosos do campo da educação de Portugal e da Espanha. Internacionalização resultante da política editorial para os periódicos da educação no Brasil e das articulações entre grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-IE/UFMT - e grupos de pesquisa de âmbito global. Agradecemos os esforços já empreendidos por tod@s os/as conselheiros/as e invitamos a permanência dos mesmos até a consolidação da REP como periódico internacional.

A confluência de diferentes espaços e tempos também se faz presente nos artigos do Nº 47. Eles deslocam sujeitos e instituições, provocando escolas, sistemas de ensino e agências formadoras de professores a reconhecer outras instituições sociais, a nelas se enxergar e a enxergá-las em si; desafiando métodos, procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa a responderem diferentemente aos problemas de pesquisa comuns ao campo da educação; convocando à articulação das esferas política, ideológica, econômica e cultural da realidade social; e potencializando identidades geracionais (adultos/infantes) e categorias de trabalhadores (professores/gestores) a se auto-reconhecer sem serem o mesmo.

Se tivéssemos de dizer uma palavra que enunciasse esta cena, essa palavra seria *alteridade*. Isto porque, em seu conjunto, o Nº 47, desde a resenha, passando pelos artigos, até os informes do PPGE, reconhece o Outro ao se encontrar repleto de sentidos, que mobilizam sujeitos individualmente, e de significados, que articulam sujeitos coletivos em torno de demandas e de projetos.

As Editoras





# Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 443-485

set./dez. 2012



# As faces da alteridade e a formação de professores da Licenciatura em Pedagogia da UEPG

## The faces of other nessand teacher trainingin Pedagogoyo of UEPG

Jonathan de O. MOLAR<sup>1</sup>  
Priscila LAROCCA<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a noção de alteridade, propondo-se a investigar a forma pela qual esta é constituída no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desse modo, efetuou-se com os acadêmicos a técnica do Grupo Focal, baseando-se em três situações problemas, representativas de dilemas cotidianos da sala de aula e da escola, a partir das quais foram convidados a debater. Os resultados indicam que, embora existente nas concepções dos acadêmicos, a alteridade apresenta-se de forma fragilizada, notadamente, a autonomia do professor ainda é concebida como obstáculo para a construção de alteridades.

**Palavras-chave:** Alteridade. Pedagogia. Formação de professores. Grupo focal.

### Abstract

This paper aims to discuss the notion of otherness, proposing to investigate the way in which it is incorporated in the Bachelor's Degree in Education from the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Thus, it was made with the academic focus group technique, based on their problem situations that represent dilemmas of every day classroom and school, from which they were invited to debate. The result indicates that, although existing in the views of academics, otherness presents a fragile, especially the autonomy of the teacher is still seen as an obstacle to the construction of otherness.

**Keywords:** Otherness. Curriculum in Pedagogy. Teacher training. Focus group.

---

1 Docente do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Endereço: Rua General Carneiro, n. 1337, Centro. Ponta Grossa- PR. CEP 84.010-370. Tel. institucional: (42) 3220-3317. E-mail: <jonathanmolar@hotmail.com>.

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço: Rua Brasil Pinheiro, 40, CEP 84.015-265, Bairro Orfãs, Ponta Grossa. Paraná. Tel. Institucional (42) 3220-3308. E-mail: <priscilalarocca847@hotmail.com>.

## 1. Introdução

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocaram na pauta da educação brasileira a pluralidade cultural como um de seus temas transversais. A partir daí, noções de multiculturalidade, diversidade e alteridade ganharam importância nos debates educacionais.

Nessa direção, este artigo relata pesquisa cujos objetivos foram: identificar e analisar concepções relacionadas à constituição da alteridade na formação inicial de professores, a partir de um estudo com um grupo focal de acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Na base da investigação aqui retratada, encontra-se a seguinte questão: O futuro docente toma contato com questões sobre alteridade durante a sua graduação? Que concepções permeiam e desvelam a constituição da alteridade na formação inicial de professores?<sup>3</sup>

O debate científico/educacional sobre a alteridade é ainda recente, pois a maioria das pesquisas se concentra do ano 2000 até os dias de hoje.<sup>4</sup> O interesse pela noção de alteridade originou-se na compreensão da necessidade cotidiana da interculturalidade nas relações socioculturais, devido às fortes tensões entre os grupos étnicos, culturais, sexuais etc. Autores como Fleuri (2003), Silva (2002), Machado (1997) e Pacheco (2004) apoiam-se nas noções de interdisciplinaridade e alteridade enquanto chaves para o aprimoramento individual e social diante das complexidades do mundo contemporâneo e de sua fragmentação.

Considera-se, portanto, que as necessidades impostas pela sociedade acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura se tem exemplos, em pequena escala, da profundidade dessas tensões. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

A fim de responder suas problematizações, a pesquisa valeu-se da investigação qualitativa, na forma de um estudo com os acadêmicos

---

3 Apesar de ter seu foco na graduação, a pesquisa considerou a interconexão entre os níveis de ensino e a necessidade da formação de um professor crítico para a efetivação de uma proposta de diversidade.

4 Considera-se que o debate científico-educacional é recente em face do acirramento das complexidades e das contradições do mundo neoliberal. Em que a pluralidade de grupos, e seus conflitos, intensificam-se a cada década. Desse modo, a preocupação com a alteridade torna-se latente.

concluintes do 4º ano da Licenciatura em Pedagogia, tendo sido utilizada a técnica de coleta de dados denominada de Grupo Focal. A escolha dos alunos participantes foi aleatória, com base na vontade de colaborar.

A técnica do Grupo Focal consiste, de acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 4): '[...] em uma forma rápida [...] e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar.' Em um sentido próximo, Carlini-Cotrim (1996, p. 286) enfatiza:

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços [...]. Trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica.

No Grupo Focal, a expressão dos participantes através da oralidade não é meramente descritiva, mas, colocada em debate, pois os pontos de vista evidenciados em pauta pelos sujeitos devem ser discutidos pelo grupo. Assim, as questões levantadas pelo pesquisador devem instaurar diversos olhares e alimentar a discussão que uma temática proporcione.

Para aplicar o Grupo Focal com os acadêmicos criaram-se situações-problema ou dilemas geradores de discussão que consistiram em três casos envolvendo fatos cotidianos em sala de aula e na escola, que permeiam a noção de alteridade. Com base nelas, os acadêmicos foram questionados sobre como agiriam enquanto professores daquela sala de aula ou escola hipotéticas. Em cada situação-problema procurou-se contemplar faces da alteridade: social, política, cultural etc., que permitissem evidenciar compreensões forjadas, durante a caminhada dos acadêmicos na graduação.

O número de participantes (seis) correspondeu a 20% do total de acadêmicos concluintes da Licenciatura em Pedagogia, que foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente. Obteve-se, portanto, uma porcentagem segura, pois um número elevado de participantes dissiparia as questões durante as discussões no Grupo Focal.

A pesquisa, a partir de considerações micro, com base nas assertivas dos acadêmicos, tornou possível evidenciar questões macro, muitas delas, críticas e geradoras de conflitos sobre o conceito de alteridade e suas ramificações: ética, cidadania, liberdade etc., fornecendo indícios e assertivas sobre as faces da alteridade e o modo com que esse outro vem sendo concebido na formação de professores durante a graduação.



## 2. Alteridade: uma noção em construção

A noção de alteridade recebeu uma série de denominações<sup>5</sup>, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “[...] conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75). Já para a filosofia, do latim *alteritas*, significa “[...] ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35). As duas acepções (filosófica e psicológica) carregam em seu bojo a origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

O campo de estudos da alteridade foi influenciado tanto pelas situações socioculturais do contexto nacional, quanto no âmbito internacional. A realidade e os problemas estruturais, burocráticos, econômicos do Brasil e do mundo também acabaram por afetar o significado de tal noção e, mais amplamente, afetam também a área educacional.

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional, que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural (FLEURI, 2003a, p. 497).

Tardiamente, na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente *adormecida* pelo mito do Estado-Nação (através de uma noção que supunha homogeneização, excluindo-se a ideia de diferença da sociedade) e de diretrizes políticas populistas. Assim, “[...] a diversidade veio a ganhar relevância somente depois da década de 1980” (SILVA, 2002, p. 21).

Segundo informa Fleuri (2003b), a educação intercultural, atualmente, na América Latina, vem recebendo diversas denominações, variando de país para país, tais como: etno-educação (Colômbia); educação bilíngue (Bolívia); educação intercultural bilíngue (Guatemala e Brasil).

Desse modo, uma educação multicultural voltada para a integração da diversidade no cotidiano escolar emerge em calorosas discussões de como

---

5 Noções como – interculturalidade, multiculturalidade, entre outras, são tidas como sinônimos de alteridade (FLEURI, 2006), portanto, são abordadas sem qualquer distinção nessa pesquisa. O interesse maior dá-se em analisar uma veia teórica que pode contribuir para a transformação do atual quadro do ensino e de suas tendências sectárias na sociedade.

implantá-las. Busca-se “[...] questionar pressupostos teóricos tecnicistas, para assim, alcançar implicações curriculares de uma educação voltada à constatação de múltiplas alteridades” (CANEN, 2000, p. 136).

O princípio da alteridade consiste na relação conectada entre unidade/multiplicidade, sem que se exclua um dos polos. O reconhecimento da alteridade, das características do outro (social, étnica, política, religiosa etc.) implica em um sistema educativo para a compreensão de sujeitos dissonantes, surgindo a consolidação do diálogo. Conforme Sidekum (2002, p. 79):

[...] Dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito ao direito da autonomia e à diferença [...] As principais ênfases serão dadas, hoje, ao fenômeno do multiculturalismo como o grande exercício da democracia [...].

Com a pós-modernidade (adotando a postura de BAUMAN) intensificou-se na sociedade a multiplicidade identitária de grupos cada vez mais específicos e ausentes de um porto seguro (BAUMAN, 2005). O hibridismo transcende e desestabiliza as fronteiras nacionais, pois, por meio da heterogeneidade o tempo unificado esvai-se. Com a quebra da linearidade, por diversos aspectos, a espacialidade do *outro* descola-se com maior intensidade das fronteiras do *eu*, desafiando as estruturas identitárias tidas como coerentes e homogêneas e formando múltiplas relações entre os sujeitos que superam a tradicional relação eu/outro para além de choques de civilizações. De acordo com Samuel Huntington (1997, p. 259):

[...] Ocorrem os conflitos de linha de fratura entre Estados vizinhos de civilizações diferentes, entre grupos de civilizações diferentes dentro de um mesmo Estado e entre grupos que estão tentando criar novos Estados com os destroços do antigo Estado [...] Questões econômicas ou territoriais concretas e muitas vezes negociáveis são redefinidas em termos culturais e, em consequência, ficam mais difíceis de resolver [...].

De acordo com a pesquisa realizada por Candau e Koff (2006), na qual entrevistaram 20 profissionais da área da educação sobre a perspectiva multicultural, alguns relatos sobressaem, principalmente, aqueles que ratificam críticas no que tange a sua adoção. Segundo as autoras, os entrevistados apontam como problemas ou desafios: a multiculturalidade como modismo; a uma lógica de importação, sem abarcar as especificidades regionais; a

exacerbação da diferença, provocando antagonismos; a permanência no plano intelectual, etc. Conforme um dos professores:

Eu diria que sim, está presente no discurso profissional [a multiculturalidade] dos formadores e das instituições. Quando você tem o relato de como as disciplinas estão sendo desenvolvidas e de como os cursos estão sendo avaliados, eu não percebo isso. Em termos institucionais, no discurso está muito presente. Agora, as práticas continuam as mesmas. (CANDAU; KOFF, 2006, p. 485).

Já a dificuldade que a escola manifesta na mediação da alteridade entre os estudantes pode ser evidenciada nas pesquisas realizadas por Gilberto Ferreira da Silva (2002) cujo trabalho com a rede pública de ensino em Porto Alegre/RS, constatou que a escola é apontada como um campo de enfrentamentos discriminatórios de maior amplitude - na visão dos alunos - que as ruas ou o bairro aonde habitam por exemplo. O corpo docente e os educandos vivenciam esse micro universo de relações plurais e discriminatórias sem, contudo, buscar o entendimento da alteridade em um âmbito maior, ou seja, o âmbito dos mecanismos que geram a dialética da exclusão/assimilação.

Assim, novas perspectivas de compreensão das diferenças, de olhar para o *outro* com suas distinções tanto aparentes como a etnia, quanto interiorizadas como a cultura, devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico. Todavia, Fleuri (2006, p. 26) alerta para o perigo de uma “[...] política da diversidade” em que se produzem “[...] sujeitos da mesmice”, isto é, multiplicam-se identidades a partir de sistemas prévios e estáveis aceitando de diferente apenas pequenos fragmentos do outro.

Na base dessa discussão encontra-se um campo amplo, terreno *sui generis*, de interpretações, que suscitam um constante processo de negociação. Segundo Alice Casimiro Ribeiro Lopes (2000, p. 95), a interculturalidade apresenta três perspectivas:

Tanto pode se referir a uma perspectiva assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária [...] como pode ser multiétnica, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um pluralismo cultural, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações. Pode-se citar, igualmente, o enfoque relativista, segundo o qual toda, e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida.

A partir das três possibilidades elencadas por Lopes, o presente trabalho pauta-se pela perspectiva multiétnica, ancorando-se em visões plurais, de multiplicidade social uma vez que se entende que, pois, a perspectiva assimilacionista tende a ser reducionista e hierarquizante, afinal, pretende-se inserir uma cultura minoritária na dominante; e o viés relativista tende a ser extremista, aceitando em alguns momentos a alteridade em todas as suas faces, até mesmo, àquelas discriminatórias. Nesse sentido explicita Francis Wolf (2004, p. 41), em um capítulo intitulado *Quem é bárbaro?*:

[...] Chamaremos de ‘bárbara’ toda cultura que não disponha, em seu próprio cerne, de estruturas que lhe permitam admitir, assimilar ou reconhecer outra cultura – ou seja, a simples possibilidade de outra forma de humanidade [...] Em compensação, chamaremos de ‘civilizações’ os momentos históricos que permitem a coexistência, tanto de fato como de direito, de vários povos, sociedades ou culturas. (grifo do autor).

Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro, ampliando a visão para o desconhecido e compreendendo que esse *outro* não é só um indivíduo com o qual alguém se relaciona socialmente, mas também, um outro que habita em nós.

A educação, pensada com base na perspectiva da alteridade, passa a ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado.

O educador e, mais amplamente, a prática pedagógica, para Fleuri (2006, p. 32) deve dedicar:

Particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos [...] que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

Em suma, pensar e construir a noção de alteridade pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas, também, de desafios. O respeito à paridade de direitos configura-se como essencial nesse processo, diante do contexto de impessoalidade existente no capitalismo. Assim, o reconhecimento do *outro* como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria para que a alteridade chegue aos alunos concretamente e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes.

### 3. Educação, currículo e poder

O apelo por reformas educacionais apresenta-se, atualmente, aos professores e demais profissionais da área de ensino tanto como uma ameaça quanto um desafio. A realidade cotidiana, ou seja, que reduz ao status de técnicos os docentes, além dos objetivos direcionados, em grande parte, por especialistas afastados do ambiente escolar, mostra-se *soberana* na educação (SANFELICE, 2003).

Por mais que o campo não esteja favorável para professores críticos e o clima político-ideológicos e mostre sob as rédeas do neoliberalismo, oferece-lhes o desafio de unirem-se ao debate público e de se engajarem em uma autocrítica franca sobre a preparação de docentes, meios de escolarização, introdução dos currículos etc. Desse modo, o desafio a ser lançado visa debater e propor alternativas para a crescente falta de escolhas e de autonomia dos professores, mas também, desvelar a crise e o descrédito da população sobre qual papel ela espera dos docentes. Conforme Apple (1989, p. 20):

A crise, embora claramente relacionada a processos de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela é também política e cultural/ideológica. Na verdade, é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras, que podemos vê-la em sua plena forma.

Neste cenário, as racionalidades técnico-burocráticas operam com intensidade no campo da educação, a partir das premissas neoliberais de formação de indivíduos como mão de obra para o mercado de trabalho em diversos níveis. Com isso, contribuem decisivamente na redução de autonomia do professor, no desenvolvimento do planejamento curricular e na implementação dos conteúdos em sala de aula. Conforme Giroux (1997, p. 160), essa realidade denomina-se de “[...] pacotes curriculares à prova de professores”. Para o autor:

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é

subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, como alocar recursos para produzir o número máximo de estudantes [...]

Desse modo, extrai-se de tal *pedagogia* a orientação de que o professor necessita ser controlado, tornando-o comparável e padronizável em diferentes escolas e regiões do país. A organização curricular centra-se na figura do especialista, o qual tem por função conceber as diretrizes dos documentos da área. Aos professores, resta a tarefa de implementá-las em sala de aula.

Atenta-se para o fato de que os professores/intelectuais fornecem vigorosa crítica às ideologias tecnocráticas subjacentes na educação. Nessa direção, os docentes assumiriam a tarefa de analisar com profundidade a organização curricular e seus processos de implementação e execução. Portanto, caberiam aos docentes não só repassar conteúdos, mas representar formas de conhecimento e relações sociais que selecionam e excluem temáticas e sujeitos. Segundo Giroux (1997, p. 162):

Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. mais do que instruções objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e visões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes [...]

Desse modo, o currículo é compreendido como um discurso que engendra atos e teorias político-econômicas na esfera pedagógica, ao passo que, constitui um centro de disputas em torno de quais princípios políticos, morais, entre outros devem ser perpetuados e repassados como fundamentais no processo de aprendizagem. De acordo com Foucault: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2006, p. 44).

A concepção de educação que aqui se defende não consiste no treinamento de alunos para a formação de habilidades práticas voltadas ao mercado de trabalho. Pelo contrário, envolve o aprendizado de noções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclinada para a alteridade (MCLAREN, 1997), como no encontro de ponteiros ao ressoar meio dia no relógio global.

## 4. Análise de dados do Grupo Focal da Licenciatura em Pedagogia

A fim de tornar este texto mais didático traz-se, a seguir, as situações, problemas ou dilemas colocados para a discussão com os acadêmicos, seguindo-se as reflexões suscitadas pelo processo analítico, podendo-se observar a pluralidade de concepções e de possíveis saídas para as mesmas que emanaram do processo de debate durante o Grupo Focal.

### Situação A

O regimento do colégio não tolera atrasos por parte dos alunos. Entretanto, em sua sala de aula do turno da manhã há um aluno (pré-adolescente) que rotineiramente se atrasa, pedindo para entrar em sua sala de aula. Na tentativa de descobrir os motivos desse atraso, você vai até a casa do aluno, descobrindo, então, que se trata de uma família muito humilde, com poucos recursos financeiros, que não tem em casa, nem mesmo, um despertador. Por isso, o aluno depende que a sua mãe o acorde. Quando isso não acontece, ele chega atrasado à escola ou simplesmente não aparece nas aulas. Na classe, os demais alunos da sala reivindicam de você uniformidade nos procedimentos, ou seja, que você permita o atraso para todos ou para ninguém.

Diante dessa realidade, você professor, posiciona-se de que forma? Traga argumentos para sustentar sua posição.

Na situação A tem-se a face da alteridade socioeconômica (na figura do aluno que se atrasa devido a precárias condições financeiras), permeando o problema e manifestando o elo existente entre esses fatores e as questões educacionais. Durante a discussão, percebe-se a tensão central entre as condições humildes da família do aluno hipotético e a função social que a escola exerce.

Logo de início uma das acadêmicas constatou uma difícil realidade da escola pública: “Você tem que entender que é a escola pública, não é só um aluno que tem esse problema, existem vários alunos com o mesmo problema.” (P1).

Assim, a situação-problema está presente na realidade das escolas e o aluno *hipotético* já não é mais tão hipotético assim.

De forma explícita, as acadêmicas de Pedagogia visualizam os mitos e fraquezas do sistema de ensino. Note-se o trecho em que uma delas explicita:

O próprio aluno está sendo prejudicado ao chegar atrasado na escola, que essa escola valorizasse ele no momento em que ele está lá e não no tempo em que ele está chegando atrasado, porque geralmente a escola é o que a gente chama da ‘pedagogia da reprovação’, tudo o que você faz de errado é bem valorizado e tudo que você faz de certo não é valorizado (P1).

O olhar da acadêmica é permeado pela alteridade e sua percepção consegue captar essa *pedagogia da reprovação*, em que o polo do aluno é sobrecarregado de exigências e o da escola isenta-se de determinadas questões. Ainda assim, não há um agregar dessa situação com a realidade socioeconômica, pois, a reflexão da acadêmica permanece dentro dos jogos de poder do espaço escolar.

Duas das propostas levantadas pelo Grupo Focal de Pedagogia para solucionar o impasse foram os seguintes: “Já que é uma família tão humilde, nem mesmo o alimento ele tem oferecer o café da manhã na escola para essa criança já a estimularia (P3) e que a Prefeitura e o Estado disponibilizem carros para estar buscando as crianças, eu sei que é complexo, mas tem” (P2). De forma tímida, tenta-se construir uma ponte com o campo social. Todavia, esse alcance só se efetiva a partir de medidas que dependem de uma boa estrutura da Prefeitura ou, então, da tradicional ação do *café-da-manhã*, cuja eficácia é a curto prazo e centra o problema em um espaço reduzido.

Durante as discussões surgiu a seguinte indagação: O estímulo/intervenção deveria ser realizado com o aluno ou com sua família? Diante dessa questão uma das acadêmicas acredita que, ao focalizar a atenção no aluno, o conflito está resolvido, pois: “O trabalho tem que ser com o aluno, o trabalho com a família é muito bonito, é imprescindível na escola, mas o trabalho maior tem que ser com o aluno.” (P2).

Desse modo, prevalece a visão de uma alteridade individual descolada dos segmentos coletivos. Já, para outra acadêmica, dever-se-ia enfatizar o trabalho com a família desse aluno: “O estímulo para essa criança tem que vir de dentro de casa ou então fazer palestras para os pais, orientar as famílias, reuniões pedagógicas.” (P3).

Isto é, atravessa-se a ponte escola/sociedade e a alteridade transita do ambiente escolar para a vida desse aluno, melhor dizendo, desses alunos. A divergência de visões gerou questionamentos entre elas (acadêmicas):

- Mas eles [os pais] não vão na reunião (P2).
- Por que você leva tudo para o lado negativo? (P3).
- É a realidade (P2).
- Mas o professor tem que tentar (P3).

A visão de uma alteridade que corresponda às peculiaridades de cada aluno está presente nos discursos das acadêmicas, sendo que a preocupação com as diferenças em sala de aula constantemente esteve em pauta, como nessa consideração: “O aluno que tem problema é o que merece mais atenção, que você venha a trabalhar mais com essa criança. Chegar a um consenso e interagir com o aluno trabalhando com ele de várias formas.” (P1).



Em alguns momentos essa preocupação dialogava com a realidade socioeconômica do aluno, conforme uma participante: “Cada dia que ele chegasse atrasado eu conversaria com o aluno, traria questões da realidade dele, o que está acontecendo, às vezes são problemas pequenos que eu já vi acontecer.” (P4).

Destarte que, esse reflexo assimétrico entre a escola e os fatores materiais dos educandos é elaborado a partir de experiências de vida das acadêmicas. Nesse outro exemplo, tem-se:

Eu acho que a gente tem que se colocar no lugar do aluno porque a escola tem a tendência que ela é desse jeito e os alunos que tem que se virar para se adaptar a escola, a gente busca uniformidade na sala e isso é errado, porque ninguém é igual a ninguém, não dá pra dizer: ‘nossa esses alunos são bons e aquele não’; pois, vou dar um exemplo: quando eu era pequena vivia chegando atrasada na escola, meu pai trabalhava a noite e minha mãe de dia, ela saía e eu tinha que esperar meu pai chegar para levar a gente à escola. (P1).

O excerto acima condensa a alteridade com a igualdade, ambas caminhando de mãos dadas. A noção de igualdade aqui encontrada opõe-se a um igualitarismo homogeneizante; pode-se afirmar que se trata de um comentário rico e com base na interculturalidade, abarcando em uma mesma fala várias faces da alteridade – pedagógica, social, cultural e econômica.

### Situação B

Diante da falta de estrutura básica da escola em que você leciona, um de seus colegas professores propõe que haja uma diminuição ou corte do número de alunos para além de 30 alunos em cada sala de aula. Esse professor argumenta que os excedentes podem ser encaminhados para uma escola recém inaugurada, que se situa em outro bairro, bem longe da escola em questão. Os demais professores concordam e manifestam a necessidade de adotar critérios para agir com justiça diante da situação. Um grupo de professores propõe o critério acadêmico, ou seja, que passem para outra escola os alunos com as piores notas. Outro professor sugere verificar os endereços mais distantes da atual escola para encaminhá-los para a nova escola. Outros ainda sugerem que sejam passados para a nova escola os alunos que têm matrículas mais recentes, usando-se do critério da antiguidade. A situação já está indo para os jornais e as mães estão se mobilizando para garantir que todos os alunos permaneçam na escola, mesmo com sobrecarga de trabalho para os professores. Qual critério e argumento você apresenta para a resolução dessa questão? Defenda-o.

Na situação B apresenta-se a alteridade de distintas maneiras, envolvendo desde questões políticas a laços identitários que influenciam a escolha de pais e alunos em permanecer nesta ou naquela escola. No problema sugerido há um campo de maior amplitude de atuação do professor. Aqui, encontra-se a noção do docente intelectual e transformador (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997; APPLE, 1989).

Os três critérios propostos pelo enunciado – o acadêmico, a distância e a antiguidade – para a transferência dos alunos, configurou-se como a ponta do “iceberg”, a partir da qual gravitam questões mais amplas e que iniciaram os diálogos entre as participantes.

Dentre as três possibilidades apresentadas pelo problema foi considerada como mais apropriada pelas acadêmicas o critério de transferência pela distância entre a casa do aluno e a escola, conforme se evidencia nesse comentário:

O critério da escolha não poderia ir nem para um lado nem para o outro, a questão fundamental é a da proximidade, quem morasse mais longe poderia ir para a outra escola. Quem vai sair são as pessoas que estivessem condições de se deslocar, quem em um primeiro momento pode sair, se todos resolvessem permanecer, aí sim o critério de proximidade. (P5).

No outro polo, o critério que obteve menor aceitação pelo Grupo de Pedagogia corresponde ao acadêmico, ou seja, transferir os alunos que possuem notas mais baixas. De acordo com as participantes:

- O problema aí é colocar os piores na outra escola, esse é o problema. Vamos supor, colocou dois professores em uma turma de 40, vai acontecer a mesma coisa porque é muita criança em um espaço pequeno, o problema de uma turma grande não é o número de alunos, mas muita criança para pouco espaço. (P1)

- Não pode separar por desenvolvimento senão gera preconceito, exclusão dos alunos. (P3).

Dessa feita, explicitou-se não só a exclusão que essa decisão traria, mas também, levou para a discussão a questão da estrutura da escola. Desse modo, o discurso das acadêmicas eleva o plano da alteridade para uma alçada mais ampla, que se relaciona com questões de organização dentro e fora de sala de aula.

Apesar das visões distintas, a participação da comunidade para a resolução do problema foi um ponto comum, pois, dessa forma evitar-se-iam maiores conflitos e lides em tribunais com base na arbitrariedade das decisões. Para as acadêmicas:

- Aí vem a discussão dentro da comunidade. (P1).
- A questão deveria ser aberta a comunidade de qualquer maneira, a comunidade tem que participar. (P4).
- Faria uma reunião com todos os pais ou com aqueles que moram na proximidade do colégio? (P5).
- Não, com todos os pais. (P1).

A exigência da participação da comunidade nas concepções dessas acadêmicas denota uma associação entre a escola e a comunidade, cuja base é a noção de cidadania – em termos de participação não só política, mas social como um todo. Dessa forma, as acadêmicas concebem a alteridade como um conceito amplo e plural, o qual envolve em seu corpo noções de igualdade e liberdade. Inclusive, tal entendimento forma a base de compreensão da educação para a Constituição Federal, conforme o artigo 205:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007, p. 65)

Nesse ponto, aprofundou-se substancialmente a questão da alteridade. Um dos participantes afirmou:

Os pais que tem um pouquinho a mais de influência vão colocar na nova, porque tem uma estrutura melhor. O que tinha que fazer em uma situação dessas é separar os alunos pela localidade, porque você não vai separar pelo nível de desenvolvimento e dizer à comunidade assim: ‘esses alunos que estão indo para a outra escola é porque moram mais perto’ (P1).

Essa fala elabora uma correspondência entre os focos de poder de alguns pais da comunidade e a transferência de seus filhos para a escola nova, com melhor infraestrutura. Agregou-se nessa consideração uma série de faces em que surge a alteridade, afinal, a noção de comunidade apresenta aspectos: sociais, educacionais, políticos e econômicos.

O âmbito político foi consideravelmente debatido, como se evidencia no seguinte diálogo:

- Os pais só se mobilizam se eles vêem que a escola está fazendo as coisas por ‘baixo dos panos’, se a escola chamasse os pais e a Secretária, porque isso é um papel da Secretária e não a escola

que tem que escolher quem vai dividir ou não e eles tem que deixar isso claro para os pais. Pois, se for por ‘baixo dos panos’ os pais se mobilizam mesmo, eles vão achar que estão sendo prejudicados. E outra coisa que eu acho, tem que chamar a equipe pedagógica que vai trabalhar na outra escola para conversar com os pais. Hoje em dia os pais não tem confiança em um professor novo, em uma equipe pedagógica nova, mas sim de deixar na escola que já conhece (P1)

- Deixasse claro toda a situação (P6)

- Geralmente eles não deixam claro, eles impõe (P4)

- É uma coisa que você vai meio sem saber para aonde se está indo (P3).

As acadêmicas preconizaram transparência e participação comunitária nas decisões para esse problema. Novamente, nota-se o diálogo entre as esferas macro e micro, a alteridade fornecendo suporte para a condução da situação-problema, embasada pela ética e cidadania.

O professor intelectual crítico e autônomo (CONTRERAS, 2002) não foi abordado com intensidade na situação B. O âmbito da discussão perpassou pela função do Núcleo de Educação, a direção do colégio etc., sendo que o pedido de auxílio a esses órgãos foi recorrente nas respostas. Apesar da importância dessas instâncias superiores, tem-se que o professor pode atuar em um espaço emancipador, atuando e sendo peça fundamental nessa situação-problema. Mas, a lacuna esteve presente exatamente nesse campo transformador em que o professor deve ser o ator principal, o agente crítico.

Outro fator pouco destacado foi a questão identitária, cuja atuação é tão importante quanto a sociopolítica em relação à transferência dos alunos. De forma isolada, houve apenas um comentário realizado após o questionamento do mediador sobre os laços identitários. A acadêmica afirmou:

Tem que abrir para os pais, vamos supor que eu sou amiga da família da Pa... nosso filhos estudam há quatro anos lá, se a escola propõe para a gente mudar de escola, a gente fala ah: você vai?’, porque e criança faz assim se um mudar o outro muda também. Tem muitos pais que seriam voluntários nessa situação se a escola colocasse todos esses pontos. (P5).

De forma geral, a situação B demonstrou a partir dos discursos dos acadêmicos um diálogo que transitou por questões políticas, jurídicas e pela relação indivíduo/comunidade. Contudo, não se constatou a ênfase na figura do professor enquanto intelectual crítico, considerando-o apenas como ator coadjuvante entre o nível político e a comunidade.

## Situação C

Em sua sala de aula há alguns alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas psicossomáticos. Para que estes alunos também consigam apreender os conteúdos, você precisa atrasar a velocidade das suas explicações e a realização das atividades, pois esses alunos sempre necessitam de maior apoio. Com isso, o andamento do programa de sua disciplina ficou atrasado, sendo que os alunos mais velozes ficam inquietos na classe e mostram-se insatisfeitos por terem que “esperar” enquanto você atende os alunos com dificuldades de aprendizagem. Algumas mães já foram à Direção do Colégio queixar-se da sua falta de atenção justamente com os “melhores” alunos da classe. Como agir nessa situação? - Sugerir à Direção a separação dos atrasados para terem atendimento especial fora do horário de aula, mesmo que esta não lhe pague horas extras? - Tentar o diálogo com todos os alunos da classe para que compreendam e apoiem a necessidade dos que estão com dificuldades, ainda que isso gere tempo ocioso para alguns? - Permanecer apoiando os alunos com dificuldades, mas também prover atividades desafiadoras para serem realizadas apenas pelos alunos mais velozes? - Outra opção? Qual? Defenda sua posição.

A situação C diz respeito à noção de alteridade que gravita entre o indivíduo e/ou a coletividade. Nesse caso a coletividade está sendo compreendida como os alunos de uma sala de aula e o indivíduo centrado na figura de alguns educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem; atrelada à alteridade, a questão envolve a noção de isonomia. Necessariamente, a concepção pedagógica do docente e seus conflitos com a escola e a sociedade também adentram ao citado problema e possíveis atitudes.

A fala da acadêmica representa uma série de dilemas do contexto educacional brasileiro de ordem estrutural e profissional, o qual está envolvido por uma pluralidade de fatos e situações cotidianas. De acordo com uma das participantes:

Já tentaram de todas as formas pesquisar, porque aí tem a exclusão, fica aquela coisa assim: os mais lentos de lado e os mais velozes de outro. E o que a professora faz, já tentaram fazer classe dos mais velozes e classe dos mais lentos, mas aí vem os pais e vem a inclusão do aluno que não interage com os outros alunos, então é uma questão complicada para você direcionar. O que você vai fazer com os alunos que tem dificuldade na aprendizagem? (P3).

Apesar das dificuldades, encontra-se uma série de colocações que vislumbram um panorama transformador. Segundo outra acadêmica:

Que ser humano você está formando assim? Aqueles que para o nível das escolas estão em um nível maior são aqueles

que se acham melhor que os outros, acham que podem pisar nos outros, a criança desenvolve esse comportamento, não sabe trabalhar com pessoas diferentes dela porque toda a vida trabalhou com gente que sabe o que ela sabe. Isso é uma grande coisa boa que havia naquele sistema de tutoria, porque quando coloca uma criança que está com dificuldade com uma que sabe ela aprende muito mais, do que ela aprende com você. (P1).

Assim, abordam-se os preconceitos e estigmas que a escola cria e recria nos alunos, uma atitude que pode vir a desencadear uma série de problemas psicossomáticos nos educandos. A acadêmica da citação acima levantou uma indagação nodal da presente pesquisa: “Que ser humano você está formando assim?”. Prosseguindo em suas considerações comentou:

Eu penso que a gente tem que trabalhar com o conceito de equidade, não dá para trabalhar com o conceito de igualdade, primeiro eu acho que há uma perda de aprendizagem muito grande para os dois, porque aquele que tem o nível de desenvolvimento que não está naquele patamar que você espera, ele vai ficar com uma autoestima mais baixa, porque ele sabe que está na sala dos que não aprendem. (P1).

De forma enriquecedora, esclareceu a noção de igualdade voltada para a alteridade. Outrossim, a questão que ainda reside é: essas noções foram apreendidas na graduação ou por meio de experiências pessoais? O segundo momento do grupo focal foi detalhar com maior precisão possíveis indícios para esta indagação.

Conforme se visualizou na situação A, os casos propostos não são abstratos, novamente, uma das participantes vivenciou uma situação assim – na posição de mãe de um aluno com dificuldades de aprendizagem. Ela explicitou:

Depende porque eu tenho um filho assim e hoje ele está em uma escola municipal, mas ele estudou ano passado em escola particular, então a professora utilizava isso, teve um dia que eu sai chorando de lá, porque eu estava chegando com ele e a coleguinha estava saindo com a mãe e ela: ‘aí esse G..., eu que fiquei hoje no final da aula ajudando ele’, é constrangedor e ele me falou ‘ah mãe, os colegas ficam dizendo que eu sou uma pamonha, uma polenta’ e coisas piores, se doeu em mim, imagine no meu filho. (P4).

Este trecho é revelador e demonstra uma prática interessante da professora ao utilizar a monitoria, entretanto, propiciou o conflito entre os educandos com maior facilidade e seus colegas com dificuldades. Dessa forma, não basta apenas adotar um caminho metodológico, mas sim, explicar aos alunos a importância da interação entre os colegas. Nesse sentido, aponta outra acadêmica:

Eu acho que tem que ser um trabalho diferenciado com os alunos. A professora na sala é uma só, mas como ela vai ter que conviver com essa situação, a não ser que se coloque outro professor em sala de aula, geralmente, é difícil, então tem que fazer um trabalho diferenciado com esses alunos; quando um aluno mais veloz termina o professor sempre tem que ter uma outra atividade para que ele vá continuar, não precisa, necessariamente, uma atividade que vá aprofundar outros conhecimentos que ele ainda não deu, ele pode manter aquele nível que está realizando. (P2).

As acadêmicas, nessas falas, trazem a noção de igualdade enquanto subsidiária da alteridade, preconizando uma série de considerações que abarquem os alunos com dificuldade e facilidade. O professor crítico e transformador que não apareceu com intensidade na situação B, pôde ser evidenciado nesse problema, ainda que timidamente, surgindo no discurso das acadêmicas em tom de criticidade ao sistema de ensino. Segundo uma participante:

Como você vai chegar em uma 4ª série, 5ª série e ensinar para a criança História do Brasil se ela não sabe nem quem são os descendentes dela, ela não sabe nem a História dela, como ela vai aprender? Não vai. Então, muitas vezes, você tem que retomar coisas que ela já devia ter aprendido há muito tempo atrás, só que eu vejo que muitos professores querem jogar a bola para o outro: ‘ah, ele não aprendeu a ler e escrever no 1º e 2º ano, então, é culpa da professora que ficou atrás’, aí chega na 4ª série e a gente sabe que não reprova todo mundo, pela verba que vem do Governo Federal, aí passa para a 5ª muita criança despreparada, aí vem o professor e diz: ‘os professores das séries iniciais não dão conta’ e assim vão passando a criança. É o que a gente tava discutindo em sala de aula: projeto político-pedagógico, como os professores vão interagir com todas essas dificuldades, etc. o professor tem que ter autonomia. (P1).

Essa fala sintetiza tanto questões políticas, como a não reprovação de alunos, devido a fatores que estão interligados às verbas e à expressão social da educação, quanto ao tradicional *passa e repassa* entre professores dos diversos níveis de ensino sobre os *culpados* das deficiências dos alunos. Desmistifica-se, assim, uma série de considerações que se perpetuam no plano educacional.

Em algumas linhas, a acadêmica explicitou a alteridade com base na alteridade, isto é, condensou em sua fala o contexto inerente à educação e às concepções pedagógicas dos professores, vislumbrando o poder em potencial de transformação que esses mesmos docentes têm nas mãos; nesse momento, a alteridade ganha corpo e força.

Em suma, na situação C aparece timidamente o professor transformador, o qual é mais fácil de ser visualizado pelas acadêmicas quando são questões que ocorrem em sala de aula do que em casos que perpassam um campo de intervenção estrutural. Enfim, noções como autonomia, diálogo e trabalho em conjunto com os pais, alunos e sociedade surgiram na situação C. Vislumbra-se, assim, uma luz que irradia esperança para o tenso campo educacional. Todavia, persiste a pergunta: *Que ser humano estamos formando?*

## 5. Considerações finais

No grupo focal dos acadêmicos da Pedagogia identificaram-se interessantes proposições sobre a alteridade, principalmente, nos planos: cultural e pedagógico, conforme variavam as situações-problema. O aprofundamento das discussões gerou visões plurais, apesar das dificuldades relatadas pelas acadêmicas ao se depararem com um currículo que não adentra com intensidade em questões que envolvem a alteridade.

Por outro lado, nos momentos que exigiam dos acadêmicos concepções amplas de alteridade que ultrapassassem as quatro paredes da sala de aula, não ocorreu a mesma intensidade do desvelar plural identificado no parágrafo acima. Nesse sentido, os participantes apresentaram tímidas proposições que refletem a noção de hierarquia entre o professor e o corpo burocrático das escolas e da demais instituições da sociedade, de modo geral.

A noção de alteridade permaneceu restrita ao espaço da sala de aula, compreendida muito mais como ação pedagógica à social. Todavia, tomando-se por base as pesquisas apresentadas no tópico dois desse artigo de Silva (2002); Candau; Koff (2006), pode-se considerar o caminhar de alguns passos importantes dos acadêmicos do grupo focal da Pedagogia, afinal, se não ocorre ainda o aprofundamento da idéia de alteridade não se pode também afirmar que a mesma é inexistente para esses futuros professores.



A criticidade do intelectual/professor, aclamada por Giroux (1999) e McLaren (1997), vem sendo agregada aos poucos a esses futuros docentes, até mesmo porque, há o entrecruzar de questões mais amplas, como o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares, a permanência de aspectos tecnicistas na prática docente, entre outros.

Observou-se com a presente pesquisa que a alteridade e, de forma mais ampla, a formação de professores encontra-se em um momento de transição, pois, a inserção de perspectivas plurais, como a alteridade, ainda convive com a insegurança em adotá-las e, em alguns momentos, desconhecimento mesmo sobre o arcabouço teórico que se tem em mãos.

Pode-se considerar que possibilidades de um *novo amanhecer* estão postas como rachaduras (ainda que pequenas e superficiais) no gesso neoliberal de compreensão da arena educacional e, apesar, do tímido contato evidenciado entre os acadêmicos e a alteridade, que algumas de suas falas (tanto as que se aproximam quanto as que se distanciam dessa realidade) ressoem nas memórias dos indivíduos, fazendo-se caminhar rumo a transformações - seja com alterações de concepções pessoais e, mais demoradamente, institucionais.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federal do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Primeira Impressão, 2007.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia Maria N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 111, dez., 2000.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Públ.**, v. 30, n. 3, p. 285-93, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco V. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Anais... Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003a.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. **Educar**. Curitiba, especial, 2003b.

\_\_\_\_\_. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LOPES, Alice R. S. Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional. In: Reunião da ANPED 20,2000, Caxambu. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2000.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2002.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização é barbárie**. São Paulo: Cia. das letras, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Ponta Grossa: Departamento de Pedagogia, 2007.

Recebimento em: 04/02/2011.

Aceite em: 02/06/2011.

# Narrativas infantis: imagens e simbolismos

## Children's narratives: images and symbolisms

Iduina Mont'Alverne Braun CHAVES<sup>1</sup>

Adrienne Ogêda GUEDES<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada numa escola pública de Niterói/RJ com o objetivo de captar traços da cultura escolar em cenas e imagens da vida da instituição a partir do olhar, das imagens e das narrativas das crianças. Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa ancoram-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin, na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (1988, 1989), e na (auto) biografia, especialmente nos estudos de Nóvoa (2004), Josso (2009), Catani (2003), Chaves (1999, 2000), Passeggi (2008), usados para apresentar/analisar temas recorrentes em torno dos quais se estrutura a cultura e o imaginário da escola na perspectiva da criança.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Infância. Narrativas infantis. Cultura. Simbolismos.

### Abstract

The article presents the results of research carried out in a public school in Niterói/RJ in order to capture features of school culture in scenes and images of the life of the institution from the look of the images and children's narratives. The theoretical and methodological principles of research are anchored in the epistemology of complexity of Edgar Morin, in the Anthropology of the Imaginary by Gilbert Durand (1988, 1989) and in the (auto) biographical studies specifically in Nóvoa (2004), Josso (2009), Catani (2003), Chaves (1999, 2000), Passeggi (2008), used to analyze some recurrent themes that structure the school culture and the imaginary from the perspective of the child.

**Keywords:** Narrative research. Childhood. Children's narratives. Culture. Symbolisms.

---

1 Profa. Associada da Universidade Federal Fluminense. Doutora pela USP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Coordenadora da Formação de Professores da UFF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Memória, Narrativa, e Educação (CIMNE). Faculdade de Educação, Campus do Gragoatá, Niterói, RJ. Tel. (21-26292714). Email: <iduina@globo.com>.

2 Profa. adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutora pela UFF e participante do Grupo de Pesquisa Cultura, Memória, Narrativa, Imaginário e Educação. UNIRIO, Av. Pasteur, 296. CEP: 22290-250 Urca, Rio de Janeiro, RJ. Tel.: (21-25421919) Email: <drikaogeda@yahoo.com.br>.

Ciência sem poética, inteligência sem compreensão simbólica dos fins humanos, conhecimento objetivo sem expressão do sujeito humano, objeto sem felicidade apropriadora é apenas alienação do homem. A imaginação humana recoloca o orgulho humano o conhecimento faustiano nos limites alegres da condição humana. (DURAND, 1989, p. 244).

Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida (MORIN, 1997, p. 10).

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem. (MANUEL DE BARROS, 2001, p. 25).

## Fontes e Húmus

Estas epígrafes traduzem meu interesse em uma temática pouco valorizada pela academia e pelos professores. Elas sustentam e adubam minhas ideias sobre a complexidade do real, a imaginação simbólica e a cultura do imaginário. Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre as relações entre imaginário, narrativa e educação. Pretendo falar da profunda contribuição que a complexidade e o universo simbólico podem trazer para a construção de uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz e mais humana/sensível.

Sinto que o suporte simbólico, pelo retorno às fontes de representação, pela descoberta e pela inventividade pode ressuscitar o desejo natural do ato de aprender. Além disso, penso que o retorno do reencantamento da cultura, pela abertura das portas ao devaneio poético, através da imaginação criadora, associada aos prazeres da inteligência e da criatividade trarão de volta ao aluno e aos professores suas competências humanas perdidas. Esse pressuposto me conduziu a estudos e pesquisas sobre o imaginário, a narrativa, a epistemologia da complexidade e a busca de uma metodologia, enfim, de heurísticas para melhor compreender os mecanismos e a função imaginante. Entendo ser um caminho complexo, mas possível.

Em primeiro lugar, quero apresentar de onde e com quem falo no campo da exploração do imaginário. As pesquisas que venho realizando voltam-se para o estudo dos elementos simbólicos no espaço/tempo das instituições educativas, com a intenção de compreender de maneira mais profunda o homem nas suas relações com o mundo, com a cultura e com a natureza, passando, assim, a valorizar a imaginação criativa, a intuição, a reminiscência criativa, o sonho, o devaneio, o desejo, o prazer.

A abordagem hermenêutica e fenomenológica dos símbolos e o estudo das estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand (1988, 1989), que adotamos como referência primeira, levam em conta os saberes diversos, que incluem, entre outros, pressupostos da Sociologia, da Antropologia, da Psicanálise, da Filosofia, da Literatura, da Linguística, para a construção de uma teoria geral do imaginário e de uma metodologia que estabelece uma metafísica da imaginação.

Na primeira parte, apresentarei a visão de imaginário para Gilbert Durand e discutirei a relação entre imaginário e pedagogia e, na segunda parte, contarei algumas histórias de crianças, procurando, nessas narrativas, sinalizar as imagens e deslindar o seu simbolismo.

## Do Imaginário e da Pedagogia

Nas palavras de Durand (1989, p. 21),

[...] todo imaginário possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência constitutiva que coordena o pensamento a nunca poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente num sentido. E mais, a presença inelutável do sentido faz que, para a consciência humana, nada é simplesmente apresentado, mas tudo é representado.

Assim, descobrir o sentido, o significado nos encaminha para a dimensão do simbólico, para o estudo do imaginário que coloca o homem em relação de significado com o mundo, com o Outro e consigo mesmo.

Para a abordagem do *Imaginário*, Durand envereda pela Antropologia, enquanto conjunto das ciências que estuda o *Homo Sapiens* situando sua motivação *simbólica* no que denomina de *Trajetos Antropológicos*, entendido como “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social.”

(DURAND, 1989, p. 23). Essa noção permite realizar a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* através da noção de símbolo, e construir o que esse autor chama de aparelho simbólico. Acrescenta, ainda, que há uma gênese recíproca, que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa, instalando-se neste intervalo a investigação antropológica.

Este autor elabora a sua teoria Geral do Imaginário a partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, que considera a imaginação como *mestra do erro e da fatalidade*. Esta é uma forma de excluir tudo o que não segue os ditames do modelo totalitário, científico, que não se pauta pelos princípios epistemológicos e por regras metodológicas bem demarcadas. É uma lógica que evidencia o paradoxo da modernidade, que recusa a imagem em proveito da razão embora seja constantemente assediada por ela. Em outras palavras, o imaginário e o simbólico vêm ocupando um espaço na trama social. Haja vista o surgimento dos estudos e dos encontros, embora ainda incipientes no meio acadêmico, que ressaltam o importante papel do imaginário para a ressignificação do social, como, por exemplo, os de Josso (2009).

Esta autora destaca que o lugar da imaginação e das formas do imaginário “[...] foram pouco estudados nas aproximações de histórias de vida em formação, de relatos de vida, de relatos de si, de relatos autobiográficos etc., qualquer que seja a perspectiva do conhecimento posta em prática na pesquisa.” E acrescenta, ainda, “[...] que o imaginário biográfico em ação conquistou, então o seu lugar” e que “[...] falta desenvolver uma reflexão profunda sobre essa imensa produção com finalidades educativas diversas.” (JOSSO, 2009, p. 119).

Pois bem, meus estudos caminham nesta direção e este trabalho apresenta, em termos específicos, a fertilidade epistemológica que se enquadra numa linha de investigação entre educação e imaginário. É o encaminhamento de estudos que se vinculam ao Novo Espírito Científico (BACHELARD, 1968) e ao Novo Espírito Pedagógico (DUBORGEL, 1992), que entendem o desenvolvimento simultâneo da racionalidade e do psiquismo imaginante. O que significa abrir espaço à dimensão simbólica, integrando a razão à imaginação, propiciando a formação/mudança de sensibilidades, de visão de mundo, de mentalidade. A adoção, mesmo, de uma Cultura outra que valoriza o incerto, a álea, o prazer, a poesia, a literatura, o amor, a vida.

Nesse sentido, acredito que há férteis caminhos para tal desejo de reencantamento do mundo, ao nível pedagógico, pela educação, através das ações na escola. O que implica uma nova forma de olhar a realidade, um paradigma que reconheça as transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a antropologia e, dessa forma, influencia mudanças no próprio modo

de pensar a realidade. Um paradigma que, ao reconhecer o esgotamento e a inadequação dos modelos clássicos pautados pelo pensamento simplificador e pela racionalidade técnica, inclui tanto as manifestações da dimensão simbólica, imaginária e as práticas simbólicas organizadoras do real, quanto os aspectos estruturais e burocráticos das instituições.

Sousa Santos (1988) tratando da crise do paradigma dominante admite que são hoje muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica, em alguns dos seus traços principais, atravessa uma profunda crise. Defende, no mesmo artigo, em primeiro lugar, que essa crise é não só profunda como irreversível; em segundo lugar, afirma que estamos vivendo num período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a Mecânica Quântica e que não sabemos quando acabará. Finalmente, acrescenta que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante, nutrido por uma razão técnica, que privilegia o racionalismo, a objetividade científica, uma ontologia dicotômica, uma epistemologia objetiva/analítica, uma metodologia empírica, uma causalidade determinista, uma lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente.

Nessa perspectiva, uma reparadigmatização implica um olhar voltado para a compreensão dos minúsculos fenômenos dos sistemas antropossociais, que busque a religação dos saberes numa atitude inter e transdisciplinar que evidenciam o paradigma da complexidade, o qual, segundo Porto (1999), apresenta as seguintes características, dentre outras:

[...] a percepção da limitação do conhecimento; a aceitação de resultados aproximados, baseados no caráter probabilístico, aproximativo e provisório das leis; a inviabilidade do determinismo mecanicista; a idéia de que a totalidade do real não se reduz á soma das partes; a distinção sujeito-objeto, que perde os contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum. (PORTO, 1999, p. 20).

Este paradigma se pauta, pois, numa lógica que, de forma recursiva, respeitadas as complementaridades, as concorrências e os antagonismos, considera a multidimensionalidade dos fenômenos, a razão aberta, as incertezas, a ambiguidade, a inclusão, o amor...

As palavras de Sousa Santos (1988), com relação à preocupação que se tem hoje em relação ao rigor científico, com a total separação entre a natureza e o ser humano são bastante sugestivas:



Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório, falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade. (SOUSA SANTOS, 1988, p. 47).

Trata-se de um desafio posto aos educadores que reconhecem o esgotamento e a inadequação dos modelos teóricos utilizados para explicar e compreender a realidade multidimensional e complexa da contemporaneidade. Desafio que vai exigir, como nos adverte Bachelard (1968), um *novo espírito pedagógico e científico*, uma Ciência, segundo Durand no prefácio ao livro de Bruno Duborgel (1992, p. 11) “[...] onde se encontram em pé de igualdade, sem no entanto se confundirem, a audácia da imaginação científica e a paixão pelo devaneio, numa aventura comum que é a da criação.”

Araújo e Machado Araújo (2009), nessa direção, acreditam numa pedagogia do sonho e da razão. Pedagogia que se preocupa com a formação do *homem diurno*, patriarcal, luminoso, identificado com o pensamento abstrato e relacional e, ao mesmo tempo, com a formação do *homem noturno*, matriarcal, que sonha, que se nutre numa relação intimista com a vida. Acreditam os autores que as teorias do imaginário para o campo pedagógico podem oferecer propostas para a compreensão da cultura escolar, para a formação do psiquismo imaginante dos alunos, enfim, para o reencantamento da escola.

Para fins desse trabalho, utilizo o conceito de imaginário de Durand (1989, p. 14) entendido como “[...] o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais”. O seu estudo permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e as manifestações culturais.

Em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (1989) pensa as estruturas do imaginário em termos de conteúdos *dinâmicos*, como meio fundamental para a compreensão das bases míticas do pensamento humano. Leva em conta a homologia do psíquico, do cósmico, do social e do biológico, organizados numa significação integrada e segundo uma lógica constelacional. O autor leva em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia e agrupa as representações correspondentes às *dominantes reflexas* em três estruturas: a heróica, a mística e a sintética. Essas estruturas são consideradas como formas transformáveis, desempenhando o papel

de protocolos motivadores para todo um agrupamento de imagens e susceptíveis de se agruparem numa estrutura mais geral. O autor agrupa as três estruturas em dois regimes de imagens: o Diurno e o Noturno. O regime Diurno corrobora-se de forma polêmica se exprime na figura da antítese. Já os valores do Regime Noturno representam os gestos de descida e de aconchego na intimidade. A atitude noturna sonha, na quietude, com o bem-estar antes de sonhar com as conquistas.

A estrutura heróica, para Durand (1989), apresenta a temática do combate e da luta; a estrutura mística, caracterizada pela eufemização da angústia, traz a marca da busca da vida apaziguada, das necessidades de subsistência, das necessidades psíquicas, cujo contexto simbólico envolve proteção e segurança; na estrutura sintética, as estruturas heróica e mística estão em relação de compensação e os símbolos sintéticos constituem uma constelação que gravitam em torno do domínio do tempo. Em síntese, o universo heróico põe em ação imagens e temas de luta (do herói contra o monstro, do bem contra o mal); o universo místico destaca as imagens assimiladoras e confusionais e o universo Sintético inclui imagens divergentes, integrando-as numa ação.

Estas estruturas do imaginário, propostas por G. Durand (1988), são a manifestação de uma fantasmática transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, a partir da análise, num nível teórico, das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. Essas imagens não se caracterizam em conjunto de imagens que se aglutinam sem uma lógica que as explique. Pelo contrário, elas fazem uma rede com uma certa estruturação cuja configuração mítica está na dependência de como arrumamos nossas fantasias no nosso imaginário, denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano (TEIXEIRA, 2000).

Na obra *O Homem e seus Símbolos*, Jung (1994, p. 13-21) afirma que uma imagem (uma palavra) é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Tem um aspecto *inconsciente* mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. Acrescenta, ainda, que por existirem coisas fora do alcance da compreensão humana, frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Em outras palavras, a consciência dispõe de diferentes graus da imagem - cópia fiel da sensação, adequação total ou a presença perceptiva ou inadequação mais acentuada, que seria um signo eternamente privado de significado, que é o símbolo (signo longínquo).

Para compreender os símbolos é preciso compreender o problema das *representações*, ou seja, que um símbolo *simboliza*, e representa algo. Segundo Durand (1988), duas seriam as maneiras que a consciência emprega para

representar o mundo: a maneira direta, quando o objeto lhe é perceptível ou sensível e a maneira indireta, quando o objeto se encontra ausente (na consciência) ou pela impossibilidade de reproduzi-lo fielmente, podendo o objeto tornar-se presente através de imagens. A imaginação, enquanto função simbólica, se revela para o autor como *fator de equilíbrio psicossocial*, ou seja, a constante re-equilíbrio, ao nível do biológico, do psico-social, do axiológico, resultante da incidência desestruturadora dos fenômenos portadores da “[...] angústia original” (angústia diante do tempo e da morte) sobre as já elaboradas produções simbólicas e imaginárias. (DURAND, 1988, p.77).

Bachelard (apud DURAND, 1989) faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação como dinamismo organizador; e esse dinamismo organizador como fator de homogeneidade na representação. De acordo com Durand (1989), muito longe de ser faculdade de *formar* imagens, a imaginação é potência dinâmica que *deforma* as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica.

Nesta trilha de representações está constituída a *imaginação simbólica*, cujo signo (ou símbolo) refere-se não a um significado, mas a um sentido. Trata-se de um signo concreto que evoca algo ausente ou impossível de ser percebido, pois seu significado é inacessível, transcendente. O símbolo é, pois, para Durand (1988, p. 12) uma “[...] representação que faz aparecer um sentido secreto, ele é uma epifania de um mistério”. A esse respeito, Godet citado por Durand (1988) diz que sendo a propriedade do símbolo manifestar um sentido do qual é portador, pode ter numerosos sentidos e, assim, a imaginação simbólica marca o simbólico especificamente, constituindo a sua flexibilidade. Acrescenta, ainda, Durand que a função simbólica é o lugar de *passagem*, de reunião de contrários e explica seu caráter *unificador de pares opostos*, a partir da etimologia da palavra símbolo: em alemão (*SinnBild*) donde *Sinn*, (sentido) refere-se ao engendramento, a generatividade sistemática da significação, e assim ao domínio idiográfico-figural; *Bild* (forma) refere-se às constantes, as formas estruturantes e, assim ao domínio arquetipológico da etologia humana. Assim, o símbolo funciona como *ponte* entre o bio-psíquico e o sociocultural.

Pelo exposto, a questão de uma educação da imaginação é assunto de primordial importância. O estudo do imaginário, no sistema educativo, pode revelar suas tendências, seus modos de funcionamento, seus axiomas e suas rejeições. Pode provocar o repensar tanto as orientações fundamentais como as tendências orientadoras do saber; evidenciar tipos de proximidade, de articulação e de subordinação; por em relevo os valores e as formas de gestão vigente; enfim,

desvelar a cultura dos grupos/instituições. E, dessa forma, promover a possibilidade de re-organizações constantes, pois, entendo que as imagens, ao reproduzirem o mundo que nos rodeia, nos permite compreendê-lo, e dessa compreensão nasce a possibilidade e o nosso poder de melhorá-lo através de metodologias/estratégias/ações mais significativas.

Para ilustrar a relação imaginário e escola, apresentarei narrativas infantis de alunos de uma escola pública da cidade de Niterói/RJ: o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI).

## Narrativas Infantis e imagens simbólicas

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é uma escola híbrida que atende crianças de classes sociais bastante diversificadas e, no seu início, teve sérios problemas de relacionamento entre as crianças. Como diretora geral, busquei formas de reencantar a escola através de projetos como: Brinquedoteca, Corpo e Movimento, Música Na escola, O Jogo de Xadrez, Arte Educação, e ações que tornassem o ambiente escolar mais humano, mais alegre e mais feliz.

Penso que esse *outro olhar* proporcionado pelo imaginário me ajuda não só a melhorar as condições de aprendizado e o ambiente escolar, como também melhorar relação pedagógica pelo Após três anos de sua criação, penso ser importante contar, também, algumas pequenas narrativas de estudantes do Colégio Universitário Geraldo Reis, para mostrar, em linhas bem gerais, o que pensam e sentem as crianças sobre o colégio.

Eu queria compreender a alma da escola, através das vozes das crianças, pois com Atihé (2009, p. 5) entendo que

[...] a perspectiva da alma parte sempre de imagens, projeções e fantasias, como valores de compensação para a consciência lógica e, nessa medida, como mensagens sumamente significativas da dimensão latente à patente, mesmo porque os fantasmas da subjetividade (individual e coletiva), infiltram-se, queiramos ou não, no modo como pensamos e construímos a realidade objetiva da educação formal.

Numa manhã ensolarada de verão, conversei com um grupo de crianças na faixa dos oito, dez anos. O tema *Eu e a Escola* foi o mote para a conversa. Alguns escreveram um texto. Outros apresentaram uma imagem e um texto.

## Diego – uma criança muito especial

Diego é um lindo menino de dez anos. Cabelo cortado bem curtinho e grandes olhos negros. Esperto e muito vivo, logo assumiu a palavra com desenvoltura e segurança durante toda a nossa conversa. Mora com os pais no Atalaia, um bairro da comunidade. Diz ele: “A minha família toda é boazinha. Só tem uma pessoa que não é. Meu pai. Ele é chatinho. Ele está sempre me cobrando as coisas.”

Diego estudava no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que hoje é o Colégio Universitário Geraldo Reis, COLUNI-UFF e tem uma história de superação de si mesmo que dá gosto contar. A sua história é um testemunho de que a cultura da infância transporta as marcas dos tempos, exprime a sociedade com todas as suas contradições e a sua complexidade. Em outras palavras, as crianças estabelecem com a linguagem, através da aprendizagem e da aquisição dos códigos, a configuração que fazem do real e a escola é o um dos espaços onde esta aprendizagem pode ser desenvolvida.

Diego era uma criança com sérios problemas de comportamento, presenciados na sala de aula, no pátio, pelos corredores. Tudo resolvia com violência e parecia perder a cabeça sempre que as coisas não aconteciam como ele queria. Ficava bravo. Muito bravo, mesmo. E a escola seguia os passos dele, com cuidado, na busca de caminhos mais adequados para fazê-lo se entender. Pelo diálogo. Pelo afeto.

Agora, a escola para Diego *está bem diferente daquela escola de três anos atrás*, que não oferecia uma área voltada para a *dimensão lúdica*. No seu dizer: “[...] aqui não tinha parquinho. Não tinha os jogos como ping-pong e totó. Só tinha bola, corda. Hoje tem, e eu aproveito.”

O projeto Corpo e Movimento foi planejado para organizar a dinâmica das brincadeiras no pátio com a intenção de transformar as atitudes mais agressivas em momentos de fruição, de alegria, de formação. E a coisa vem mudando.

Para ele, *o que mais gosta na escola são os professores*. Contou uma situação que foi marcante na sua vida na escola.

Um dia eu estava fazendo muita bagunça na sala de aula. A professora falou para eu parar a brincadeira. E eu não parei. Eu subi na mesa ela me puxou e eu bati nela. Outras pessoas da escola vieram para me acalmar. Izauro, um funcionário, me trouxe um copo d’água e me deu um banho. Me acalmei. Depois de tudo fiquei triste e pedi desculpa a minha professora. Ela desculpou. Ela foi muito legal comigo. Isto me marcou muito e eu nunca vou me esquecer. Eu também perdi o ano, e daí comecei a mudar.

Este acontecimento foi importante para Diego mudar o seu comportamento. Contou, também, da presença forte de *um amigo* quando foi morar com a avó.

Ele me contou a história de sua vida na escola. Ele morava na rua. Um professor perguntou se ele queria estudar. Ir para a faculdade. Ele respondeu que não sabia o que era faculdade. O professor respondeu que lhe ensinaria. Ele entrou na faculdade e está agora trabalhando de dentista. E me disse: um dia você pode passar por isso. Pode conseguir o que eu estou conseguindo. E eu *estou conseguindo mesmo*. Não bato mais nas pessoas. Falo menos palavrão. Ajudo na sala de aula.

Diego falou que gosta muito das professoras. Disse que

[...] o espaço que mais gosta na escola é a sala de leitura. Lá tem muito livro para ler. Eu gosto de ler. O livro é importante. A gente aprende mais o que o professor está explicando.

Contou também sobre um livro que o havia marcado muito. Conta a história da

[...] amiga da personagem principal que não tinha se inscrito num concurso de brincadeiras. E ela tinha. Mentiu. No final você descobre que ela traiu a melhor amiga.

E completa,

[...] *traição* para mim é fim de amizade.

A conversa foi se voltando para o que ele percebia de mudança na escola.

As pessoas aqui no colégio trabalham muito bem. Eles ajudam a gente. Para manter a escola limpa, não xingar, não fazer bagunça. Para quando sair daqui falar com os amigos, e quando crescer explicar para nossa família.

A respeito de punição ou formação Diego foi firme:

Formar, conversar é melhor. Dá uma chance, para não repetir da próxima vez. E acrescentou que deseja que no futuro todas as professoras vão me elogiar. Vão falar de como esperto vou estar, como fui um bom aluno, que não faço mais bagunça como antes.

Diego deseja ser jogador de futebol e que adora *golfinhos* porque eles são *muito amigos*. No seu desenho sobre a escola ele falou que *botaria*

[...] todos os professores dando aula na sala de aula, explicando para os alunos. A educação física, depois o letreiro sem sujeira, com as crianças jogando o lixo na lixeira.

Para finalizar a conversa ele falou:

Está tudo certo. Eu estou fazendo menos bagunça, estou fazendo os deveres e eu acho que vou passar de ano. *Eu estou muito feliz* aqui.

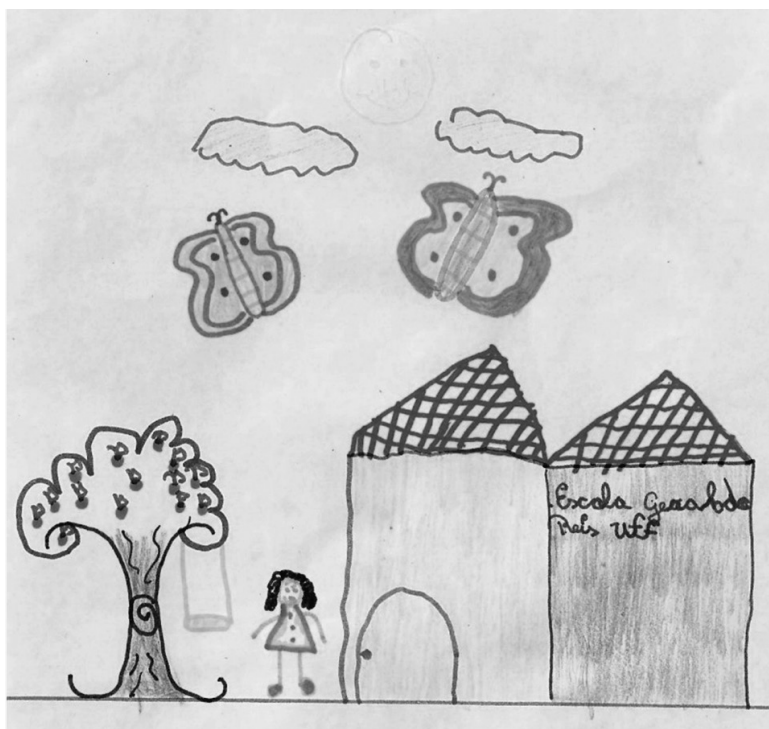
### Nicole - a futura veterinária

*Tudo o que eu acho sobre a escola. Ela é muito legal não estou falando isso para mimar. Bem pelo contrário, eu gosto dela. De verdade.*

*Quando a minha mãe falou que eu tinha conseguido a vaga pelo sorteio eu fiquei muito feliz. Quando entrei na escola, gostei muito. Achei bonita, legal, animada. Ótima!!!!*

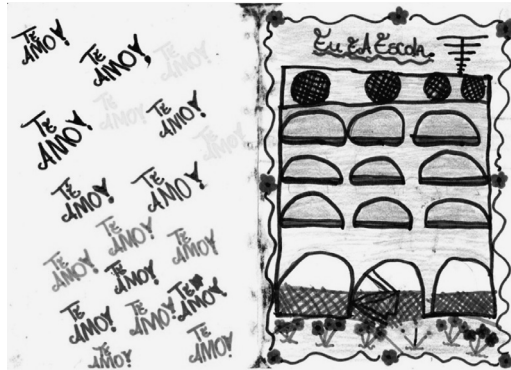
*Os meus colegas da outra escola acharam super legal eu ir para o COLUNI.*

*Esta escola é especial. Esta escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade. Eu quero ser veterinária, eu adoro bichos. Puxa, eu consegui vir para esta escola.*



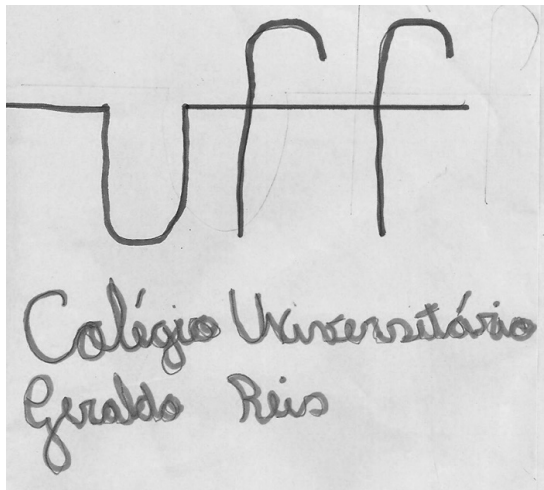
Brenda – um forte amor pelo mundo

*Quando eu vou para escola eu fico alegre .  
Eu amo as minhas professoras e os meus colegas.  
Eu adoro brincar. Adoro ver as paisagens e admirar o que Deus fez.  
Amo a natureza e o nosso mundo*



Paulo – a crença na escola

*A escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança.  
O seu futuro depende da escola.  
Eu gosto desta escola porque as professoras ensinam com muita vontade e carinho.  
Sem falar da diversão.*





## Maria – a advogada brilhante

*Fui sorteada para a escola. Fiquei animada pois adoro ir para uma escola nova. Esta escola é bonita, legal, animada. É ótima!!!*

*Esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu fizer a Faculdade de Direito na UFF serei uma advogada brilhante.*

## Laura e o aprendizado do sentimento

*No começo achei a escola diferente. Novos professores, novos colegas, uma nova rotina. Com o tempo arrumei amigos que eu amo. Para mim esta é a minha melhor escola. Aprendi outras coisas, tanto normal quanto sentimental.*

*Quero cursar a Faculdade de Direito.*

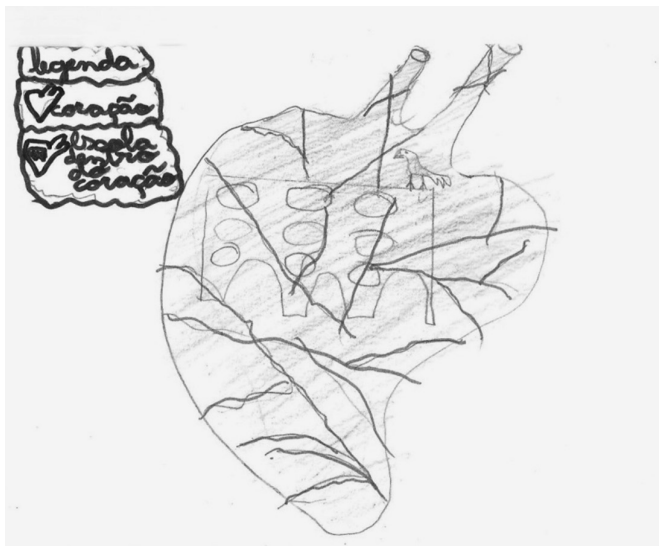
## Micaela e a Escola do Coração

*Quando penso no Colégio Universitário, lembro que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade.*

*O meu colégio tem muitas coisas legais: as professoras, a comida, as salas. A escola está ficando cada vez melhor.*

*Quando penso nas matérias me lembro de Ciências que é a minha matéria preferida.*

*Quando eu crescer quero ser médica ou bióloga. Uma cientista.*



As imagens contidas nos desenhos e nas narrativas das crianças do COLUNI nos ajudam, “[...] a refletir e a sonhar sobre os símbolos, do mesmo modo que Gaston Bachelard (1999 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, p. 12), convidava a sonhar sobre os sonhos e a descobrir, nessas constelações imaginárias, o desejo, o receio e a ambição que dão à vida seu sentido secreto”.

A seguir, destacamos algumas ideias-força (ARAÚJO, 2004), isto é, ideias fortes, que apareceram de forma recorrente e prenante em seus textos e que nos permitem compreender suas representações, ou seja, suas formas de sentir e dizer a escola.

As ideias mais pregnantes estão nucleadas em torno da *logomarca UFF da entrada na Universidade, do futuro, do amor, do coração, do sol*, que serão abordados, mais detalhadamente, ao longo deste texto. Com o propósito hermenêutico, sob o ponto de vista mítico-simbólico, buscamos, assim, compreender as imagens e os simbolismos expressos e evocados dos textos das crianças e das respectivas imagens apresentados nas páginas anteriores. Nesse percurso hermenêutico-simbólico, vamos enlaçando os traços míticos latentes que nossa sensibilidade mítico-simbólica apreendeu.

### **As principais ideias-força emanadas dos textos das crianças foram:**

- a escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade;
- esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu for para a Faculdade vou ser uma advogada brilhante;
- quando penso no Colégio Universitário Geraldo Reis tenho que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade;
- a escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança;
- quando crescer quero ser médica ou bióloga.
- eu amo as minhas professoras e os meus colegas;
- eu gosto dos meus professores. Eles ensinam de verdade;
- e a escola é muito legal;
- eu estou muito feliz.

O que se evidencia nas representações das crianças acima descritas, é a preocupação com o futuro, com a ida para a Universidade. Quase todas mostraram a firme intenção das crianças de prosseguirem estudos nos cursos de graduação da UFF, especialmente em direito e medicina. Interessante, também, é a valorização do ensino de qualidade pelo realce que dão, nos seus textos, ao trabalho dos professores: *os professores são muito bons, ensinam de verdade*.

As imagens da *casa*, do *jardim*, das *borboletas*, do *pássaro*, do *golfinho*, da *logomarca da UFF*, do *coração*, da *árvore* que aparecem nos desenhos das crianças expressam o sentido que dão ao tema: *Eu e a Escola*.

A *casa* como símbolo feminino tem o sentido de refúgio, de *proteção*, de seio maternal. Ela também pode ser entendida como o centro do mundo, a imagem do universo, evidenciando um imaginário místico e a representação da escola como refúgio aconchegante.

As *borboletas* que aparecem alçando altos voos ao redor do desenho da casa/escola simbolizam a *metamorfose* e a *ressurreição*. Para os astecas a borboleta é um símbolo da alma ou do sopro vital e também do *fogo solar e diurno*. O *jardim* que circunda o Colégio, em outro desenho, é o símbolo do paraíso terrestre que remonta às vivências paradisíacas. Ele pode expressar também um *desejo*, o mais íntimo da alma. É símbolo do *amor*. Golfinhos e pássaros aparecem no cenário dos desenhos. Os *pássaros* simbolizam estados espirituais, as relações entre o céu e a terra e ainda as *funções intelectuais*. São considerados *mensageiros*. Expressam *força e vida*.

O *golfinho* é símbolo da regenerescência, da sabedoria.

A *logomarca da UFF* expressa o *orgulho* que os estudantes sentem de pertencerem à Universidade Federal Fluminense e de carregarem no peito (camisa) a sigla UFF. Falar da logomarca como símbolo de pertencimento, de identificação com a escola.

A escola foi desenhada, pelas crianças, no interior de um *coração*, que simboliza o centro da *intelectualidade* e se eleva até o princípio da *luz*, do amor profano enquanto amor divino.

Um símbolo que merece destaque é o da *árvore*, que articula-se à ideia do cosmo vivo e da regeneração. Símbolo da *vida* em perpétua evolução e em *ascensão* para o céu, ela evoca o simbolismo da verticalidade e do aspecto cíclico da evolução cíclica. A árvore encontra-se associada às águas fertilizantes, é a árvore da vida, a *imago mundi* com o significado de devir (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

Nesses núcleos de imagens, identificamos suas configurações míticas que estão ancoradas em um imaginário sintético, que, de acordo com Durand (1989) é aquele que atende a necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heróico (luta) e místico (aconchego). A conciliação de opostos: *ressurreição e proteção*, *fogo solar e desejo*, *funções intelectuais e amor*. Assim, se encaminham para simbolismos de um imaginário heróico, da ordem, (do soberano), estabelecidos nos padrões de *honra e*

*dever*, que condicionam o poder de vencer e de criar (atitude de soberano, divina), até, o próprio destino. E também, para o imaginário místico (da ordem do sensível), pois apresentam uma escola florida, muitas declarações de amor, desenhos de coração, de casa, que simbolizam receptividade, aconchego, alegria, felicidade. A gesta, nesse núcleo semântico, tudo indica, ser tanto de natureza heróica, (de luta), quanto de natureza mística (de acolhimento), numa (de)monstração de elementos que valorizam uma pedagogia da razão e do sonho inscrita no currículo/ações da escola.

Acredito que uma pedagogia que estimula a imaginação foi acolhida para o reencantamento do COLUNI. Espaços e tempos para as brincadeiras, para os encontros, para o estudo, para os jogos, para a sala de leitura, para o laboratório de informática, para a música foram criados para atender a política educacional que adotamos na escola, uma política que acata a razão e a imaginação como parte construtivas da vida em sociedade.

A figura do mestre é vista pelas crianças com amor e respeito. É assumida respeitosamente e com responsabilidade. Como diz Gusdorf (1995, p. 77) “[...] todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica”. Assim, se compreende como um mestre intercessor, guia, mestre-discípulo que dá forma humana aos valores, anjo-da-guarda, mediador. Não serão estes os princípios e valores que o COLUNI como instituição formadora acredita e que são professados na sua dinâmica cotidiana?

Acredito que sim. As vozes das crianças e as imagens com as quais representaram a escola são os melhores testemunhos.

## Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**. Da criança mítica às imagens da infância. Maia: Ismai, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Figuras do imaginário educacional, para um novo espírito pedagógico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ATIHÉ, Eliana. As imagens (da literatura) para uma educação da alma. In: COLÓQUIO CULTURA, EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO, 2., 2009, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

- BACHELARD, Gaston. **La poétique de la Rêverie**. 4.éd.. Paris: PUF, 1968.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CATANI, D; BUENO B.; SOUZA. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CHAVES, Iduina. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Rio de Janeiro: Intertexto, Quartet, 2000.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: In: TEIXEIRA; PORTO (Org.). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1999.
- DUBORGEL Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.
- HILLMAN, James. **O Livro do Puer: ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus**. São Paulo: Paulus, 1999.
- JUNG, C. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, M. et al. **Essas dimensões do imaginário**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.
- MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Edição Peirópolis, 1997.
- NÓVOA, A. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: CPAF, 2004.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Cultura e complexidade: perspectivas para a gestão escolar. In: TEIXEIRA; PORTO (Org.). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Vozes, 1988.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70, 1987.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Recebimento em: 19/09/2011.

Aceite em: 20/11/2011.





# Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 487-523

set./dez. 2012





# Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo

## Teaching at the early childhood education: gender and style

Francine de Paulo MARTINS<sup>1</sup>  
Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ<sup>2</sup>

### Resumo

A pesquisa objetivou conhecer como vem sendo desenvolvida a atividade docente numa escola municipal de educação infantil no interior do estado de São Paulo. Utilizou-se como procedimentos de coleta de dados: observação e análise documental e como instrumentos, a entrevista e o questionário. Os resultados mostraram que a organização da atividade docente na EMEI pesquisada considera as Diretrizes Curriculares, bem como a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tais prescrições trouxeram mudanças no planejamento e na dinâmica das atividades da escola e geraram incertezas quanto às novas formas de atuação, revelando contradições existentes no trabalho. Nas situações em que o prescrito falha, a professora busca no gênero profissional novas possibilidades de atuação, recriando-as por meio do estilo pessoal.

**Palavras-chave:** Atividade docente. Educação infantil. Gênero. Estilo.

### Abstract

This research aimed at knowing how the teacher activity, in a municipal preschool, has been developed. The data gathering procedures included: observation, documentary analysis, as well as interview and questionnaire. The results showed that the teacher activity at the EMEI take into account the Curricular Guideline, as well as the Multiple Intelligence Theory. These prescriptions changed the school planning and teacher's activity and generated uncertainty about the new ways of acting, revealing the contradictions at the work. In the situations where the prescribed fails, the teacher searches, in the professional gender, new possibilities of acting, recreating them by means of personal style.

**Keywords:** Teacher activity. Preschool education. Gender. Style.

- 1 Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes e da rede municipal de Mogi das Cruzes. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente da PUC-SP. End: Rua Renato Granadeiro Guimarães, 509, Mogilar, Mogi das Cruzes, SP. Universidade de Mogi das Cruzes; Av. Candido Xavier de Almeida Souza, 200; CEP: 08780-911. Tel: (11) 4798-7000. E-mail: <francinedepaulo@uol.com.br>.
- 2 Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; Rua Monte Alegre, 984, Perdizes; São Paulo; CEP 05014-901. Telefone: (11) 3670-8527. E-mail: <marliandre@pucsp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 489-503	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

Considerando as mudanças ocorridas na educação infantil após a promulgação da LDBEN nº 9394/96, no que se refere ao atendimento a crianças de zero a três anos; à transferência das creches, de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação e à exigência de qualificação profissional para os profissionais que atuam ou desejam atuar na educação infantil, o presente estudo objetivou investigar como vem sendo desenvolvida a atividade docente numa escola municipal de educação infantil no interior do estado de São Paulo - “*EMEI Aprender*”<sup>3</sup> -, após doze anos da promulgação da LDBEN/96. O fato de ser reduzido o número de pesquisas que se ocupam da atividade docente com crianças de zero a três anos, e a necessidade de conhecer como se desenvolvem as atividades com a criança pequena no dia a dia de uma escola de educação infantil motivaram o delineamento deste estudo.

Para tanto, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como a organização da escola vem possibilitando a realização da atividade docente na educação infantil? (2) De que forma o gênero profissional constitui a atividade docente nessa escola? (3) Como a professora organiza e desenvolve a atividade docente com crianças de dois a três anos? (4) Quais os desafios encontrados pela professora na realização da atividade docente?

Para compreendermos a atividade docente na educação infantil, fundamentamo-nos na categoria atividade, que na perspectiva da psicologia sócio-histórica, configura-se como central para a compreensão do desenvolvimento da humanidade e da *psique* humana, já que o homem é resultado das interações que estabelece com o mundo e só assim pode ser compreendido. Apoiamo-nos ainda nas categorias gênero e estilo propostas por Yves Clot na Clínica da Atividade, que nos auxiliam na compreensão da atividade docente sem desconsiderar os aspectos sociais, políticos, históricos, culturais e subjetivos que constituem tanto a atividade quanto a pessoa que a realiza.

A *Clínica da Atividade*<sup>4</sup> possibilita ampliar o conceito de atividade, na medida em que afirma que ela é constituída não somente por aquilo que se

---

3 Nome fictício

4 Clínica da Atividade apóia-se nos estudos da ergonomia francesa que segundo Murta (2008) referenciando-se em Wisner, “é o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficiência.

faz, mas também por aquilo que se deixa de fazer, e por aquilo que se poderia fazer e não se fez. Daí a importância de atentar não apenas para as atividades observáveis, mas também para aquelas que, apesar de terem sido idealizadas pelo sujeito, não foram realizadas, ou seja, para o que é definido como *real da atividade*.

A *Clínica da Atividade* estabelece, ainda, uma diferenciação entre a atividade prescrita (tarefa) e o *trabalho real* (o que se fez a partir do que foi prescrito). De acordo com Murta (2008, p. 50-51) “[...] a tarefa é o prescrito ao trabalhador, é imposta e, assim sendo, é exterior, determina e constrange sua atividade, mas ao determinar a atividade do trabalhador, ela o autoriza.” Para a autora, “[...] a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato do trabalho.” Nesse sentido, não se pode negar a importância da subjetividade na constituição da atividade. De acordo com Clot (2006), a atividade não pode ser tratada sem que se considere a dimensão subjetiva, já que ambas estão imbricadas.

No que se refere à atividade prescrita, Clot (2006) esclarece que a prescrição é o resultado *esfriado* das atividades de gestão e de concepção; a prescrição fixa as regras e os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores, no tocante à representação que eles fazem do real e dos trabalhadores.

Para o referido autor, a atividade é, ainda, mediada pelo *gênero* que por sua vez configura-se como um instrumento que direciona e orienta a atividade de um corpo coletivo; ele é sempre social e constitui-se na e pela atividade. O gênero é um conjunto de saberes, normas e técnicas; é a reorganização do trabalho pelo coletivo. Não pode ser concebido, de modo algum, como algo cristalizado e imutável, uma vez que carrega consigo a possibilidade da inovação e transformação constante por parte dos sujeitos.

A possibilidade de transformação do gênero pelos sujeitos é caracterizada por Clot (2006) como *estilo pessoal*. É o momento em que o sujeito cria mecanismos e ações para realizar a sua atividade, transformando a atividade prescrita, reorganizando a regra, logo, o gênero. De acordo com Aguiar e Davis (2010b), “[...] o estilo pessoal é um jeito de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico.” (p. 2).

Entendemos, assim, que a análise da atividade não só possibilita a clarificação do gênero, tornando-o visível, como também amplia as possibilidades de partilha e conhecimento dos diferentes estilos constituintes do gênero e do corpo de coletivos. Sendo assim, a análise da atividade configura-se como um momento de reflexão e recriação da própria atividade, ao mesmo tempo em que aumenta o poder e conhecimento dos sujeitos sobre a atividade que realizam.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil do interior do Estado de São Paulo- EMEI *Aprender*. Apesar de a escola e seus diferentes profissionais comporem o pano de fundo desta pesquisa, o foco de análise centrou-se em Julia<sup>5</sup>, uma das 11 docentes da escola. A escolha da professora ocorreu com base na definição do objeto e na delimitação do estudo: a atividade docente com crianças de dois a três anos. Julia, responsável por essa faixa etária, passou a ser o sujeito privilegiado da coleta de dados.

### **Para tanto, utilizamos como procedimentos e instrumentos de coleta dados:**

- observação e registro: foram observados diferentes momentos da vida escolar, de modo que fosse possível apreender a sua dinâmica e as interações entre os vários atores. Por meio do registro escrito dos fatos, pessoas e lugares buscou-se capturar informações que compõem o pano de fundo das relações e atividades desenvolvidas na escola, de modo que se pudesse clarificar o foco do estudo. Aos registros elaborados durante as observações denominou-se *diário de campo*. As anotações acerca dos eventos, das falas, dos locais, assim como a descrição das situações observadas eram realizadas no momento de sua ocorrência, para que não se perdesse os detalhes. No entanto, posteriormente eram relidos e se necessário, ampliados com comentários complementares. Entre janeiro e abril de 2009 foram realizadas cerca de 30 visitas à escola, mudando-se intencionalmente o período em que ocorriam as atividades e o dia da semana.
- análise documental: foram analisadas as *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME); a *Proposta Político Pedagógico* da escola; e os *Planos semanais* da professora Julia; utilizou-se o método de análise de conteúdo.
- entrevista com a Professora Julia, seguindo roteiro previamente elaborado e aplicação de um questionário para complementação dos dados da entrevista.

O material coletado foi submetido à leitura e releitura para identificação das temáticas recorrentes, das mais significativas e das surpreendentes, o que possibilitou a organização dos dados em duas grandes categorias: *Gênero e Estilo*.

Procedeu-se, então, a um novo movimento analítico de cotejamento dos dados com os fundamentos teóricos da pesquisa, o que deu origem aos dois eixos apresentados abaixo: *Organização da atividade docente: o gênero em foco* e *Do gênero ao estilo: a atividade docente em questão*.

---

5 Nome fictício.

## Organização da atividade docente: o gênero em foco

Entende-se por gênero, a categoria que carrega consigo tanto os procedimentos e posturas desenvolvidos, ao longo da história, por um campo profissional, como as mediações que ocorrem na realização da atividade docente. De acordo com Clot (2006), o gênero é sempre social e configura-se como um instrumento que direciona e orienta a atividade de um grupo, considerando, ainda, os saberes e prescrições que regem tal atividade.

A categoria gênero nos permite considerar os elementos constitutivos da atividade docente, aqui identificados como: formas de organização da escola; história e constituição do corpo profissional da escola; prescrições e orientações da rede municipal de ensino; formas de organização do trabalho coletivo e formação permanente.

A organização da atividade docente, nessa escola, segue as orientações e prescrições contidas nas Diretrizes Curriculares Municipais elaboradas, no ano de 2007, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com as escolas e com uma consultoria educacional.

A SME, pautando-se na autonomia dada pela legislação, às escolas e redes de ensino para formular suas propostas e diretrizes pedagógicas, além das diretrizes pedagógicas, elaborou também as *Matrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica*, que apresentam, por área do conhecimento, indicações para a realização da atividade docente na educação infantil e ensino fundamental.

Diante dessas prescrições, a EMEI *Aprender* formulou estratégias e novas prescrições para organização das ações a serem desenvolvidas junto às crianças. De acordo com Clot (2006), a existência das prescrições, e a forma com que as pessoas vão colocá-las em prática, constituem o gênero profissional. Além disso, este constitui-se, ainda, dos combinados estabelecidos num determinado grupo profissional, da memória de um grupo e do local de trabalho.

O corpo docente é formado por 11 professoras, nove delas são efetivas nessa escola há mais de 20 anos, tempo em que a memória e história desse grupo foram se constituindo e configurando as formas de trabalho.

Na medida em que novas formas de trabalho são propostas pela equipe gestora, e pelas docentes, a atividade docente vai se transformando ao mesmo tempo em que a identidade profissional e pessoal das professoras vai sendo reconstituída.

Durante a semana de planejamento, que contou com a participação de todos os funcionários da escola e com discussões acerca das questões de cunho administrativo e pedagógico, houve um estudo das Diretrizes Curriculares Municipais. Nessa ocasião, uma das professoras do grupo expressou o desejo de buscar novos referenciais para a compreensão e embasamento da sua atividade docente:

Kátia (*diretora da escola*), eu achava importante a gente conversar mais sobre as atividades que a gente faz. Eu queria saber mais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança... sei lá...às vezes tem alguma coisa, texto que a gente pode estudar, um teórico... (Julia)

As outras professoras concordaram com a colega. Nesse momento, a diretora sugere, então, um novo referencial teórico: *Teoria das Inteligências Múltiplas*, desenvolvido por Howard Gardner. Assim que a equipe de professores aceitou trabalhar com esse novo referencial, várias ações foram implementadas: estudos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas; mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola; elaboração de um quadro conceitual delimitando as diferentes inteligências; e inserção de aulas de Yoga para as crianças, com o objetivo de ampliar a inteligência físico-cinestésico.

Mesmo com a concordância do grupo em trabalhar com esse novo referencial, algumas professoras mostraram apreensão: “Ai, eu preciso estudar sobre isso, porque as coisas ainda não estão claras com relação a isso [Inteligências Múltiplas]” (Elisa).

Aparentemente, a diretora, assumindo o papel de assessora de formação permanente<sup>6</sup> da equipe docente, propôs o estudo das Inteligências Múltiplas e realizou ações formativas na semana de planejamento<sup>7</sup>, visando atender às necessidades formativas do grupo, pois com a adesão a um novo referencial, houve mudanças, também, no caderno de planejamento de aulas: toda atividade passou a tomar como referência um tipo de inteligência.

Outro aspecto que redirecionou as ações das docentes foi a adoção de uma agenda escolar para cada aluno, com o objetivo de estreitar a relação família-escola, bem como armazenar os dados referentes à criança, além de ser uma forma de registro de pagamentos de excursão e contribuição da Associação de Pais e Mestres (APM).

A ideia da agenda, inicialmente parecia ser, para esse grupo, algo bastante positivo, porém, no dia a dia, tal decisão parece ter causado alguns transtornos à atividade docente, conforme evidencia a conversa entre duas professoras e a pesquisadora, durante o horário de parque:

6 Termo cunhado por Imbenón (2006)

7 Ações realizadas: Discussão das Diretrizes Curriculares Municipais; Reflexão sobre a prática docente a partir da utilização do filme “Petch Adams”; Estudos de diferentes gêneros textuais relacionando-os com as Diretrizes e Matrizes Curriculares Municipais; Organização administrativo-pedagógica.

Julia: Essa coisa da agenda só veio pra atrapalhar. A gente perde muito tempo vendo a agenda... Quase que não dá tempo de fazer o que gente quer!

Pesquisadora: Mas foi sempre assim? Vocês sempre usaram essa agenda?

Julia e Rita: Não!!!

Pesquisadora: Mas vocês não participaram da decisão de usá-la?

Julia: É, participamos!!!

Rita: Participamos... Mas a gente não imaginava que ia dar tanto trabalho [...] a gente tem que olhar todo dia, porque a agenda vai e volta, tem que ver se tem recado ou não dos pais e responder... A teoria na prática é diferente! (Diário de campo)

A decisão de utilizar a agenda, que foi tomada coletivamente para solucionar um eventual problema de comunicação com os pais, parece ter afetado de forma inesperada a rotina das atividades com as crianças. Além disso, o fato de nessa escola existir um esquema de revezamento de turmas por salas, fez com que as discussões acerca da utilização da agenda e do tempo destinado a sua verificação ganhassem sentido e força.

O revezamento de turma por sala é mais um elemento constitutivo do gênero profissional dessa escola. Há mais de 20 anos as docentes desenvolvem suas atividades com essa condição de trabalho, devido à grande procura por vagas. A alternativa encontrada para atendimento da demanda foi elaborar um esquema de revezamento de turmas por sala, ou seja, as 10 turmas atendidas por período são dispostas em cinco salas de aula. As outras cinco ficam fora das salas, no parque, no pátio, na cantina.

O revezamento ocorre da seguinte forma: no momento em que a primeira turma está na sala de aula, a outra está realizando atividades externas, tais como: brincadeira no pátio, utilização do parque, atividades de movimentação espacial, lanche e higienização. Na metade do período, as turmas trocam de lugar: a turma que estava dentro da sala vai para as atividades externas e a turma que estava fora inicia suas atividades em sala de aula.

No entanto, juntamente com a estratégia de revezamento, que necessita da utilização do espaço externo da escola, outras atividades de cunho multidisciplinar destinadas à comunidade também são desenvolvidas: aulas de dança de rua; artesanato; aulas de pintura. Segundo a diretora, busca-se com essas atividades possibilitar o acesso a diferentes atividades culturais por parte dos jovens e adultos, familiares ou não das crianças que estudam na escola, conforme explica a diretora:



[...] é importante a escola estar aberta à comunidade, isso legitima a nossa função enquanto instituição formadora. (Diário de Campo).

Sendo assim, além do fator de revezamento, as professoras tinham, também, que administrar a movimentação e a poluição sonora provenientes das atividades comunitárias.

O Gênero nesta escola foi, aos poucos, sendo reorganizado mediante as novas prescrições e demandas advindas do dia a dia da comunidade escolar, o que certamente oportunizou a proposição de novas leituras e ações por parte das professoras, já que as regras e prescrições habituais foram “suspensas” para a organização e reconstrução da atividade docente, com base nas novas prescrições e diretrizes.

## Do gênero ao estilo: a atividade docente em questão

De acordo com Clot (2006, p. 50), “[...] o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites requer o estilo pessoal.” Para esse autor, o estilo é a possibilidade de reformulação do gênero em situação, ou seja, é a possibilidade individual de transformar o que foi prescrito pelo gênero social. O estilo é, então, uma forma, um jeito particular e único de realizar a atividade.

O estilo está associado ao sentido da atividade que o próprio sujeito realiza e à forma com que se apropria do gênero social. Está associado, ainda, às formas de apropriação das regras e prescrições socialmente construídas e às possibilidades de transformação do gênero segundo a particularidade do sujeito (AGUIAR; DAVIS, 2010a).

Segundo Aguiar e Davis (2010a) referenciando-se em Clot, “[...] a análise efetiva da atividade realizada permite chegar à compreensão do quanto a mediação do gênero e do estilo constituem a atividade do sujeito [...]” (p. 9)

Nesse sentido, para compreendermos os elementos que compõem o estilo pessoal da professora Julia, bem como a forma com que realiza sua atividade docente, foram selecionados os seguintes aspectos: a prática pedagógica da professora; a rotina da turma do Infantil II; a forma de organização da atividade docente; os desafios encontrados pela professora na docência do Infantil II.

A atividade docente com o infantil II desenvolveu-se por meio de práticas pedagógicas vinculadas à rotina da escola, direcionada por um quadro de atividades e pelo esquema de revezamento.

Apesar de mostrar familiaridade com o revezamento, Julia declarou desejar ter um espaço, uma sala só para o Infantil II. De acordo com ela, seria muito mais agradável para ela e para as crianças realizarem suas atividades sem se preocupar com a troca de espaços:

Eu já tô acostumada, mas seria bem legal, bem melhor se eu tivesse uma sala só pra mim. As atividades que demoram mais iam poder ficar na mesa secando e depois a gente voltava pra terminar. Mas hoje não dá pra fazer isso, porque a gente tem que liberar a sala pra outra professora. (Julia)

A rotina pareceu ter grande peso na organização das *atividades didáticas*<sup>8</sup> realizadas. Ao examinar o plano de aula da professora nota-se que ela, ao organizar sua aula, distribuía as atividades didáticas em dois momentos: atividades internas – sala de aula; e atividades externas – pátio, parque, *brinquedão* – nome dado pela professora a um brinquedo cuja estrutura contém escorregadores grandes e pequenos, espaços para crianças subir, caminhar e rastejar.

As atividades didáticas realizadas em sala de aula estavam associadas, basicamente, às atividades manuais, à *hora da lição*, frase comumente utilizada por Julia para anunciar as atividades em sala.

Essas atividades didáticas contavam, ainda, com situações em que as crianças manipulavam os brinquedos existentes na sala tais como bonecas, carrinhos, peças de montar, jogos de encaixe, pequenos móveis e utensílios para casinha, bonequinhos e super-heróis, guardados em três grandes baldes.

Geralmente, o espaço reservado para o momento do brinquedo antecipava ou sequenciava as atividades didáticas manuais. Esse momento era reservado pela professora para vistar as agendas ou organizar a atividade didática que seria realizada. Desse modo, não havia, no momento do brincar, intervenções ou envolvimento da professora com as crianças, a não ser nos casos em que houvesse necessidade de mediar os conflitos entre elas.

Julia justificava o não envolvimento com as crianças nessas situações alegando que algumas responsabilidades que compõem a atividade docente acabam atrapalhando a prática pedagógica:

---

8 Utilizaremos o termo atividades didáticas para nos referir às situações de cunho estritamente didático, propostas e desenvolvidas pela professora junto às crianças, tais como: atividades didáticas manuais, atividades didáticas corporais e expressivas etc.

Eu acho que a agenda atrapalhou um pouco [a atividade no Infantil II]... é um tempo que eu perco fazendo a agenda, que eu poderia estar dedicando para as crianças. (Julia - Entrevista)

[...] essa coisa da prestação de contas tá muito complicado pra mim. Não dá pra ficar recebendo dinheiro, eu fico com as agendas e recibos e as crianças ficam ociosas... não dá. (Julia - Diário de campo: Reunião de Professores)

Nota-se, nestes depoimentos, a insatisfação da professora por ter que cumprir as tarefas que o uso da agenda exige, o que diminui seu tempo de dedicação às crianças. Suas palavras revelam o desejo de dar maior atenção às crianças.

De acordo com Clot (2006, p. 116) “[...] a atividade é uma prova objetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem que fazer.” O fato de ter que dedicar tempo a uma atividade diferente daquela que gostaria de realizar, faz com que a professora deixe suspensa uma série de outras possibilidades de realização da própria atividade. Segundo Clot, “[...] as atividades contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades devem sempre ser consideradas no momento em que se analisa a atividade docente.” O fato de elas estarem ocultadas ou inibidas não quer dizer que elas não estejam presentes. Sendo assim, atividade é aquilo que se faz e o que se deixa de fazer.

As atividades didáticas realizadas em sala pareciam ter maior importância para Julia, uma vez que, em diferentes situações, mostrava-se preocupada com o *pedagógico*, termo utilizado pela professora ao se referir estritamente às atividades didáticas realizadas na sala de aula e, mais especificamente, às relacionadas aos aspectos manuais.

Hoje o pedagógico tá no primeiro período, eu preciso correr para dar tempo de fazer a atividade e ver a agenda. (Julia)

Entendendo que a Educação Infantil é um espaço de desenvolvimento e conquistas por parte da criança, não se pode reduzir o pedagógico a atividades didáticas impressas ou manuais. Os espaços físicos da educação infantil, os materiais disponíveis à criança, as formas de organização do ambiente, as possibilidades de relação e interação entre as crianças, as intervenções realizadas pela professora são, também, essencialmente, situações e práticas pedagógicas.

A docente revela uma prática pedagógica bastante preocupada com a educação das crianças pequenas e a busca por uma atividade docente bem sucedida. As pessoas, quando vão para suas atividades laborais, levam consigo

toda sua história, vivências e subjetividade. As escolhas profissionais são, também, construções sociais, mas não deixam de ser construções pessoais. Nesse sentido, compreendemos que não podemos falar da professora Julia enquanto profissional, sem falar da sua dimensão pessoal e dos fatores subjetivos que atravessam e constituem suas escolhas profissionais (CLOT, 2006).

A prática pedagógica no Infantil II está pautada nas diretrizes postas pela Secretaria da Educação do município e no planejamento de aula da professora. Elaborado de modo sucinto, este último previa as atividades a serem realizadas, baseando-se na *Teoria das Inteligências Múltiplas*. Apesar de algumas atividades serem nomeadas a partir de uma das inteligências: emocional, artística, linguística etc., não havia uma descrição detalhada da atividade em si, o que talvez possa ser explicado pelo fato de as novas prescrições não estarem muito claras para Julia, conforme ela explica:

Eu solicitei da direção o desenvolvimento ‘psico’ da criança dentro das inteligências múltiplas, porque a gente não tem esse tipo de estudo no magistério nem na pedagogia, e eu penso que, já que a gente ta trabalhando com esse referencial, a gente tinha que conhecer um pouquinho mais [...] (Julia – entrevista)

Julia compreende que a mudança de um referencial teórico não se faz de um dia para o outro, exigindo, para tanto, estudo e aprofundamento; para ela, essa é ainda uma tarefa difícil:

[...] Eu acho que não é fácil a gente mudar assim de uma hora para outra né?! E mesmo porque eles não querem que eu mude uma coisa, um ponto simplesmente, a mudança é total... é a forma de ver o aprendizado né, então é muito difícil. (Julia – entrevista)

De acordo com Machado (1998), o processo de implementação de um projeto de novas diretrizes, seja ele qual for, não se dá de modo instantâneo. Requer a adesão e compreensão de todos os envolvidos, através de colaboração e aprendizagem coletiva. Na EMEI *Aprender* o processo de implementação do novo projeto educacional do município (Diretrizes e novo referencial) estava apenas começando em 2009.

Para Julia, esse fator redirecionou e interferiu em sua forma de trabalho e, apesar de ainda não ser tão adepta a essa nova organização da escola, a professora se dispôs a atender as solicitações da equipe gestora:

[...] não é bem daquele jeito que eu preferia [trabalhar], mas eu acho que a gente acostuma, muda, aprende, de um jeito ou de outro tem que dar certo né, então vamos ver como vai ficar. (Julia – entrevista)

Apesar de ter explicitado seu interesse por trabalhar com um referencial teórico norteador das ações na educação infantil, Julia reconheceu as dificuldades que essas inovações geraram em sua atividade docente. Na fala da professora, pode-se ainda constatar o sentimento de angústia e insegurança provocada por essas transformações.

Ah... tudo isso me gera uma angústia e nem sempre eu fico satisfeita com a aula que eu dei né, e eu sempre fico em dúvida, será que tá certo, será que tá errado, é por aqui, não é... (Julia – entrevista)

Mesmo que essa turma se configure como fazendo parte da faixa etária estabelecida para o atendimento em creche, na EMEI *Aprender*, o Infantil II, não necessariamente é tratado como tal. Os mobiliários e materiais presentes na escola atendem, prioritariamente, às turmas maiores, já que notadamente existem mais turmas de Infantil III e IV do que no Infantil II.

Na ocasião da entrevista, ao se referir aos desafios encontrados para realização da atividade docente no infantil II, Julia revelou que os recursos materiais para trabalhar com essa turma eram praticamente inexistentes.

Tem muito material bom, mas é para o Infantil IV, Infantil V, mas para nós [do Infantil II] a gente tem é que improvisar, trazer de casa, ou confeccionar, porque o Infantil II é muito mais é... tocar as coisas, é mais no concreto do que no papel... pro Infantil II precisava assim... de mais coisas... bolas, assim, uma bola pra turma toda não dá né (Julia – entrevista)

As ações desenvolvidas por Julia com a turma do Infantil II eram organizadas levando-se em consideração a escassez de materiais específicos para sua turma. Esse era um aspecto que parecia ter peso na organização e proposição de suas aulas, revelando-se ainda um fator de inquietação e decepção para a professora. Assim sendo, podemos dizer que a atividade supõe a existência de um conflito do sujeito consigo mesmo e com as condições de trabalho com as quais se depara, muitas vezes criando novas ações para realizar aquilo que deve fazer, aquilo que está prescrito (CLOT, 2006).

Com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora Julia apresentava uma constância em sua forma de agir. Geralmente, ela realizava as orientações para a atividade didática no coletivo e, em seguida, acompanhava cada criança. Ao final da atividade, retirava as lições da mesa e pendurava no varal de atividades. Apesar do acompanhamento individual, observou-se a preocupação da professora que cada criança cumprisse as atividades, mesmo que de modo automático, com sua ajuda e com pouco envolvimento da criança.

Já em relação às atividades externas, pode-se perceber que essas eram entendidas por Julia como sendo aquelas realizadas no parque de areia; no pátio; no “brinquedão”; nos espaços abertos e livres. Nos momentos em que utilizavam esses espaços, eram quase que inexistentes as intervenções pedagógicas por parte da docente.

De acordo com Clot (2006), na medida em que os sujeitos, as pessoas tomam contato com as prescrições e com o gênero, buscam formas distintas para realizá-las, ocupando-se e apropriando-se do gênero. Uma das características essenciais do gênero é assumir sua forma acabada nos traços particulares, contingentes e únicos que definem cada situação vivida. “Em outros termos, a atividade real é sempre uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não reiterável de uma situação singular.” (CLOT, 2006, p. 94). Clot, referenciando-se em Bakhtin (1984) resume essa reconfiguração do gênero em estilo como sendo “[...] o todo dado que se transforma em recriado.” (p. 94).

Julia, ao se deparar com as prescrições e com as especificidades do trabalho na EMEI *Aprender*, desenvolveu sua atividade docente de modo singular, criando novas possibilidades de leitura e concretização das prescrições, reconfigurando-as por meio do estilo pessoal e, conseqüentemente, recriando o gênero profissional.

## Considerações Finais

O estabelecimento de novas diretrizes por parte da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho nas escolas redirecionou, por intermédio do documento *Diretrizes Curriculares Municipais*, a forma de organização da atividade docente na EMEI *Aprender*. Suscitou ainda, por parte da equipe de professores e, principalmente, da equipe gestora, a definição de um novo referencial teórico para orientar a prática docente: Inteligências Múltiplas. Tais mudanças colocaram em pauta novas prescrições e a necessária apropriação destas por parte da equipe docente, gerando sentimento de insegurança e incerteza no grupo.

As intervenções da direção, na busca de estratégias e referenciais que ajudassem a equipe a se apropriar das novas prescrições favoreceram a incorporação

e acesso, por parte das professoras, às novas diretrizes, o que não quer dizer o abandono das prescrições formais já existentes ou daquelas formuladas pelo grupo em ação. Segundo Clot (2006), a atividade é constituída pela apropriação das ações passadas e presentes de sua história como sujeito, as quais não podem e não devem ser desconsideradas. Além disso, a atividade é constituída também pelo gênero profissional, ou seja, pelas prescrições para realização do trabalho e pela história e memória de um grupo profissional construídas, preservadas e ressignificadas pelos profissionais em situação de trabalho.

A apropriação do gênero profissional pela professora Julia, revela as tensões e conflitos na busca da apreensão e concretização da nova forma de trabalho, decorrente das novas prescrições. A atividade docente desempenhada por Julia revela um estilo pessoal peculiar, ancorado não só na forma como percebe o gênero, mas essencialmente na maneira com que organiza, pensa e realiza suas ações a fim de atender aos combinados, suspendendo, muitas vezes, ações que gostaria de realizar e não pode, em virtude das condições de trabalho, como no caso do revezamento de turmas, da ausência de recursos materiais específicos para o trabalho com o Infantil II e da utilização da agenda.

Quanto à atividade docente no Infantil II, notou-se, por parte da professora Julia, maior valorização das atividades didáticas realizadas em sala de aula, principalmente as manuais, reforçando o modelo escolarizante. Corroborando esta inclinação, os espaços de utilização coletiva, os mobiliários e até mesmo a organização das salas de aula, destinavam-se prioritariamente às crianças maiores assemelhando-se às características das escolas de ensino fundamental.

Enfim, entende-se que, entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, há dúvidas, incertezas, mudanças de rotas, que revelam as contradições presentes no trabalho diário. Nas situações em que o prescrito falha, a professora Julia e a equipe docente da EMEI *Aprender* buscam no gênero profissional novas possibilidades de atuação, reconfigurando-o e recriando-o por meio do estilo pessoal.

## Referências

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED ANPED, 33., 2010a, Caxambu, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6139--Int.pdf>>. 2010a>. Acesso em: 15 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14, n. 2 Campinas July/Dec. 2010b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BAKHTIN, M. **Esthetique de La création verbale**. Paris. Gallimard, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.9394/96, de 20 de Dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2001.

CLOT, Y. **A função Psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implantação de projetos**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação; Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebimento em: 19/01/2012

Aceite em: 07/05/2012





# Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública

In-service formation as pedagogical residence:  
social representations on the integrated  
public education centres course

Lúcia Velloso MAURÍCIO<sup>1</sup>

## Resumo

Entre 1992 e 1993, desenvolveu-se curso de formação em serviço nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, para professores do Ensino Fundamental exercerem docência em escolas de tempo integral. Com formato de residência pedagógica, envolveu 6.426 professores em 54 municípios. O artigo envolveu 41 *ex-bolsistas* de São Gonçalo, em oito escolas. A análise, baseada na teoria das representações sociais, indicou predomínio de sentimentos para desempenhar docência e para optar por ela. As representações sociais sobre o curso dos CIEPs revelaram o sentido de inovação e de desafio, mas também de crítica.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço. Representações sociais. Residência pedagógica. CIEP.

## Abstract

Between 1992 and 1993, an in-service course in Integrated Public Education Centers in State of Rio de Janeiro was developed for elementary school teachers work in full-time schools. The course, which had a pedagogical residence design, involved 6,426 teachers in 54 municipalities. This article involved 41 *student-teachers* from São Gonçalo in eight schools. The analysis, based on the theory of social representations, indicated the prevalence of sentiments to practice teaching and to opt for it. The social representations about the course of the CIEPs revealed the sense of innovation and challenge, but also criticism.

**Keywords:** In-service teacher course. Social representations. Pedagogical Residence. CIEP.

---

1 Professora adjunta da FFP e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP); Doutora em educação em 2001 (UFRJ); pós-doutorado em educação em 2011 (Universidad Complutense de Madrid). Grupos de pesquisa: Vozes da Educação na FFP/UERJ e NEEPHI na UNIRIO. Rua Francisco Portela s/n. Patronato São Gonçalo. RJ. Cep: 24 660-010. Tel: (11) 3705-2227. E-mail: <lucivelloso.uerj@gmail.com>.

## Introdução

Desde a promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), diversos projetos de formação de professores se desenvolveram por parte dos sistemas educacionais para graduar seus docentes, muitos deles em articulação com as universidades. Entretanto, mesmo antes da LDB, algumas iniciativas já haviam sido efetivadas, antecipando possíveis soluções para o desafio de formar e titular professores já efetivos em sistemas municipais ou estaduais de educação. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 179), “[...] esses programas apresentaram inovações que merecem ser consideradas.” Entre estas propostas, um tema persistente é o da residência pedagógica.

Em 2007, por exemplo, estava em tramitação no Senado um projeto de lei do ex-senador Marco Maciel (DEM) que propunha uma *residência pedagógica* para o professor da educação infantil e das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, após sua formação básica. A residência, semelhante à dos médicos, com 800 horas de serviço, deveria durar cerca de sete meses e seria remunerada com uma bolsa de estudos. Pela proposta, ela seria obrigatória para o exercício do magistério após dois anos da entrada em vigor da lei. O projeto suscitou debates e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou.

A ANFOPE entende que esta e outras propostas que reestruturam a formação, devem ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais da educação, com a perspectiva de construirmos um sistema nacional de formação, organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal. [...] tal como está, a residência ficaria reduzida a um processo de certificação intraformação (FREITAS, 2007, p. ).

Helena Freitas, presidente da ANFOPE na época, manifestava também preocupação que esta proposta de residência fosse utilizada como uma forma de aviltamento da remuneração do professor. Apontava a dupla responsabilidade do poder público: acompanhamento e avaliação da formação oferecida; e garantia de condições objetivas para o exercício profissional com a dignidade que a profissão e o compromisso social e político dos educadores exige.

Após janeiro de 2009, tendo sido editado o Decreto no. 6.755 (BRASIL, 2009) que instituiu política nacional para formação de profissionais do magistério da educação básica, propondo inclusive programas de fomento à formação inicial e continuada para estes docentes, é oportuno trazer contribuições de experiências vivenciadas no passado que, de alguma forma, apontaram alguns caminhos para

responder a problemas assinalados em análises anteriores à LDB. Este artigo visatrazer subsídios para a discussão do modelo residência pedagógica, cujo retorno à pauta de debates tem sido recorrente. Assim, recupera-se a memória de uma experiência que se enquadra no formato de residência pedagógica, ocorrida no Estado do Rio de Janeiro, no início da década de 90: *Curso de atualização de professores para escolas de horário integral*. Era um curso de formação em serviço para preparar professoras formadas em nível médio para o exercício dedocência em escolas de tempo integral.

O Curso de formação em serviço para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) não se desenvolveu dentro de política global de formação de professores, como sugere Freitas (2007). De fato, ele foi uma solução para a necessidade quantitativa de professores para implementar, em curto espaço de tempo, a política de implantação da escola de horário integral para o ensino fundamental no estado,entre outros objetivos. Apesar desta circunstância, a proposta de formação desenhada estava calcada na concepção de residência médica, mencionada na publicação *Falas ao Professor* (PEE, 1985), a qual o Senador Darcy Ribeiro, autor do projeto, se referiu em público, diversas vezes. Ela era dirigida a recém-formados sem vínculo com instituição pública; a remuneração era em forma de bolsa de estudos; o curso era certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, este projeto se distanciava de qualquer perspectiva de precarização salarial dos professores: a bolsa que os professores recebiam correspondia ao piso salarial de professor estatutário em início de carreira. Além disso, recebiam o dobro do piso, pois permaneciam na escola o dobro da carga horária do professor efetivo, parte em regência, parte no curso. Mas a característica que deve ser evidenciada: o curso tinha um projeto pedagógico de formação.

Este artigo baseou-se no resultado de duas pesquisas apoiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) uma com auxílio e outra com a concessão de duas bolsas de Iniciação Científica. A primeira pesquisa (MAURICIO, 2008), iniciada em 2006, teve como objetivo investigar a memória comum dos participantes deste curso, através da representação social construída sobre o curso. A segunda, como desdobramento da anterior, investigou, a partir de 2008 (MAURICIO, 2009), a relação entre a representação social sobre aquele curso e a construção de compromisso com a educação pública. Como docente e pesquisadora, em contato com profissionais de outras universidades do Estado do Rio de Janeiro, tenho reunido indícios do impacto que aquele curso imprimiu em diversos professores que passaram por aquela experiência de 17 anos atrás. Em 2004, um dos cursos realizados pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), em contrato feito com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ), teve como trabalho final a construção de um memorial que relacionasse a história de vida pessoal e profissional ao curso do momento. Todos os memoriais

de *ex-bolsistas*, como eram conhecidas, mencionaram aquela formação em serviço como definidora de sua opção profissional. Em síntese, além de reconstituir o projeto do curso através de documentos e relatos, foram confrontados os indícios de representações sociais sobre ele com os identificados a respeito de educação pública e relacionados os resultados à discussão atual sobre formação em serviço.

As pesquisas indicaram que o curso de atualização de professores, realizado dentro da unidade escolar, foi mais efetivo na construção de referentes objetivos para a prática docente que os cursos normais pelos quais as professoras-bolsistas passaram, o que se explica, entre outros aspectos, pelos diferentes desenhos dos cursos: na formação em serviço, a maior carga horária de docência possibilita articulação teoria-prática mais sólida. É instigante, para quem trabalha com formação de professores, pesquisar que relações conseguiram ser produzidas no curso de atualização para favorecer uma prática mais consistente no espaço público e como elas podem ser desenvolvidas desde a formação inicial do futuro professor. Parte-se do pressuposto de que a familiaridade do estudante, futuro professor, com ambiente escolar lhe dê segurança profissional para um projeto coletivo de educação. As pesquisas (MAURÍCIO, 2008, 2009) fizeram um recorte deste curso de formação em serviço para unidades estaduais localizadas no município de São Gonçalo, adotando a compreensão de que o conhecimento produzido possibilita gerar indícios sobre a formação que possam se desdobrar em pesquisas para outros municípios que passaram pela mesma experiência.

## Memória do curso

Este curso de formação em serviço desenvolveu-se entre 1992 e 1993, com o objetivo de preparar professores de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries<sup>2</sup> para exercerem a docência em unidades de Ensino Fundamental, com horário integral para os alunos. Os 6.426 professores recém-formados em nível médio foram selecionados entre 22.118 candidatos em 54 municípios dos 81 então existentes no estado do Rio de Janeiro. O curso foi efetivado através de convênio celebrado entre a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais, responsável pela implantação dos CIEPs, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), responsável pela avaliação neste curso de extensão (RIBEIRO, 1995). Como já foi dito os professores recebiam bolsa de estudos em valor correspondente a dois pisos salariais do professor efetivo de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries.

---

2 Foi utilizada a nomenclatura da época, que hoje corresponderia a 1<sup>o</sup>. a 5<sup>o</sup>. ano.

Para participar da seleção para o Curso de Atualização para os CIEPs, os candidatos precisavam atender aos seguintes critérios: terem concluído sua formação de nível médio entre 1987 e 1992 e não ter vínculo com o Estado (MAURICIO et al., 1995). A seleção era realizada por município e incluía uma redação sobre tema educacional e uma prova elementar de matemática. Para serem aprovados, inicialmente, os candidatos tinham que alcançar nota cinco nas duas avaliações. Nas últimas seleções, particularmente nos municípios em que ela se realizava pela segunda vez, o critério foi alargado e houve situações de aprovação com nota 4,0 na redação e nota apenas diferente de zero em matemática.

O curso, com duração de 1.600 horas, foi organizado em três módulos de 640 horas cada, correspondendo a um semestre letivo. Era realizado dentro de cada CIEP e distribuía a carga horária de oito horas diárias em quatro horas de prática docente orientada e quatro horas de estudos teórico-pedagógicos, através de programas de vídeo e material impresso. As turmas da escola, que funcionava em horário integral, contavam com duas professoras-bolsistas cada uma, a docente da manhã e a da tarde, com reunião semanal para planejamento das atividades.

A orientação das bolsistas era feita por professor-orientador, profissional efetivo do Estado selecionado para exercer esta função, que além de dinamizar diariamente o curso na parte da manhã ou da tarde, exercia regência de turma no contraturno, de forma a não se afastar da prática de sala de aula. Através desta dinâmica, cada CIEP contava com duas turmas de formação em serviço, uma com atividades teórico-metodológicas pela manhã e outra à tarde, cada uma com um professor-orientador. Estes profissionais, além da formação inicial, participavam de reuniões mensais com a coordenação do projeto para que pudessem desempenhar sua função (MONTEIRO, 2002).

O programa de formação em serviço incluía estudos referentes a:

- Fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende;
- Prática educativa na escola de horário integral, abordando atividades diversificadas, planejamento integrado e avaliação continuada;
- Domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental;
- Metodologia de ensino na perspectiva construcionista e sociointeracionista;
- Instrumental teórico para pensar a diversidade cultural;
- Relação do processo saúde-doença às condições socioeconômicas e culturais;
- Fundamentação teórica da educação física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através das atividades físicas;
- Leitura crítica das mensagens audiovisuais.

Para a realização dos estudos, os professores recebiam os seguintes materiais:

- Revista *Informação Pedagógica*, publicada pela própria SEEPE, com artigos sobre educação de autoria de pesquisadores, professores universitários, historiadores da educação, além de técnicos da própria Secretaria;
- *Educação pela TV*, composto por duas séries de vídeo: *Rede Geral*, 35 filmes que abordavam questões pedagógicas e culturais e *CLAC* (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos), abrangendo conteúdos de língua portuguesa (40), matemática (40), ciências (30), história (30), geografia (30) e filosofia (15)<sup>3</sup>.
- *Cartas ao Professor*, que se constituíam em guias metodológicos para o ensino da leitura e da escrita, da matemática e de ciências.
- Os cadernos pedagógicos *Texto/Contexto*, que organizavam as atividades do Curso de Atualização. (MEMÓRIA, 1995).

Para avaliação do desempenho no curso, cada dupla de bolsistas responsável por uma turma, ao final de cada módulo, elaborava um relatório das atividades realizadas no período, explicando o que fora desenvolvido e avaliando os resultados alcançados. Estes relatórios eram analisados pela mesma equipe responsável pela seleção inicial para ingresso no curso e devolvidos às bolsistas com comentários. Caso os relatórios não mostrassem capacidade de refletir sobre a prática, pedia-se às bolsistas que fossem refeitos. Este procedimento causou, inicialmente, espanto e indignação, e, ao longo do tempo, foi um dos fatores mais importantes para a credibilidade do curso. Os professores aprovados no curso receberam certificado que serviu como título no concurso público, realizado no final de 1993 para preenchimento de vagas nos CIEPs. Neste concurso, o índice de aprovação dos candidatos que não tinham participado do curso foi de 23%, bem abaixo do índice das bolsistas que foi de 36% (MAURICIO et al. 1985).

---

3 Os programas de vídeo, com duração de 20 minutos cada aula, eram exibidos cinco vezes na semana e debatidos pelas bolsistas com a professora orientadora. A programação televisiva era veiculada na antiga rede Manchete, exibindo a grade de programas durante uma hora. Assim, diariamente, eram apresentados três programas, que eram informados pela própria emissora antecipadamente, na TV aberta. Essa programação era gravada nos CIEPs, pela vídeo educadora, e assistida pelas turmas das ex-bolsistas, que poderiam rever a programação, junto com a PO, de acordo com o ritmo de cada turma (RODRIGUES, 2011).

## As representações sociais e a memória

A representação social é entendida, tomando a definição de Jodelet (2001, p. 22), como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Designada como saber de senso comum, a utilização deste quadro teórico é pertinente porque oferece instrumental para apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais através de suas interações. O trabalho se propôs a investigar se as memórias pessoais de professoras, expressas através de representações sociais sobre seus cursos de formação, consolidavam uma – memória comum. Esta é definida por Jedlowskiv (2000 apud SÁ, 2005, p. 74-75) como

[...] lembranças que são compartilhadas por conjuntos mais ou menos amplos de indivíduos, que não se mantêm necessariamente em interação [...], que se desenvolveram independentemente umas das outras [...] por terem sido expostas aos mesmos fatos, às mesmas informações, aos mesmos gostos, etc.

Um dos pontos definidores da teoria da Representação Social é o abandono da distinção entre sujeito e objeto. Este abandono confere um novo significado ao que se chama *realidade objetiva*, porque toda realidade é reconstituída pelo indivíduo ou pelo grupo de acordo com seu sistema cognitivo e de valores. Esta realidade reapropriada é o que constitui, para o indivíduo ou grupo, a realidade mesma. Assim, as representações sociais funcionam como verdadeiras teorias que orientam as intervenções dos indivíduos e grupos na sociedade. Sua noção está na interface de processos psicológicos e sociais. A memória é uma reconstrução do passado articulada através de representações sociais do presente. Para apreendê-la, esta pesquisa se propôs a utilizar procedimentos de duas abordagens da teoria das representações sociais.

Segundo Abric (2000), pela perspectiva da abordagem estrutural, as representações sociais são compostas por um núcleo central e por elementos periféricos. O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto (valores, normas sociais). O núcleo central tem uma função geradora, pois é através dele que se cria ou se transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social; e uma função organizadora, pois é ele que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação.



Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que têm uma função de concretização, pois eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento; uma de regulação, já que os elementos periféricos são essenciais na adaptação da representação às evoluções do contexto; e uma função de defesa, pois sendo o núcleo central resistente à mudança, é no sistema periférico que podem aparecer contradições. É esta estrutura de duplo sistema que permite compreender porque as representações sociais são simultaneamente rígidas e flexíveis (SÁ, 1996).

A abordagem processual, inaugurada por Moscovici e desenvolvida por Jodelet (2001), reconhece que as representações sociais se organizam tendo como eixo um núcleo figurativo, que reúne a forma como a representação se objetiva e o sentido que a ela é atribuído. Para Moscovici (1978 apud ALVES-MAZZOTTI, 1994), o aspecto figurativo é inseparável do seu aspecto significante, como se fossem dois lados de uma folha de papel. Esta abordagem prioriza os processos formadores da representação social, descritos por estes autores como objetivação e ancoragem. A objetivação traduz a propriedade do pensamento social de tornar concreto o abstrato, de materializar a palavra, ou seja, dá corpo aos esquemas conceituais, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. A ancoragem mostra o enraizamento social da representação, sua inserção no pensamento já constituído. A ancoragem atende a três funções: cognitiva, de integração da novidade; interpretação da realidade; e orientação de condutas (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

## Metodologia das pesquisas

Na primeira pesquisa foi adotada a abordagem estrutural das representações sociais, para colher o conteúdo comum das memórias pessoais das ex-bolsistas a respeito do curso que frequentaram no início dos anos 90, recorrendo à técnica de associação de ideias. E com a abordagem processual, procurando identificar através da justificativa de hierarquização de significados, os aspectos privilegiados da memória comum como responsáveis pela consolidação do sentimento de responsabilidade social da educação erigidos no decorrer do curso. Na segunda pesquisa, foram realizados grupos focais a respeito do compromisso com a educação pública em quatro CIEPs dentre os oito que tinham participado da pesquisa anterior.

Primeiramente, levantou-se o funcionamento dos 38 CIEPs de São Gonçalo. Das 31 unidades no âmbito estadual, foi priorizada a visita a nove com atendimento à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e,

em segundo plano, àquelas com atendimento ao Ensino Fundamental como um todo. Foi feito contato com onze unidades escolares, onde foram localizadas mais de 40 ex-bolsistas. Na primeira escola visitada, os instrumentos de pesquisa - ficha de identificação e quadro de associação de ideias- foram testados.

A ficha de caracterização socioeconômica era dividida em três partes: identificação; formação acadêmica; e atividade profissional. A segunda página compunha-se de um quadro de associação de ideias, em que se pedia que, a cada um dos quatro temas, fossem escritas quatro palavras que, para o respondente, mantinham relação com aquela apresentada. Pedia-se, a seguir, que se marcassem as duas mais importantes e que escrevessem breve justificativa desta hierarquização. Os temas solicitados foram: educação pública, para configurar a representação dos professores a respeito e ter base para discutir nosso pressuposto de compromisso com a referida temática; o segundo tema era o curso de formação de professores feito na Escola Normal, para aquilatar as diferenças ou não desta formação em contraste com o curso de atualização, foco da pesquisa; o terceiro objeto era o próprio curso dos CIEPS; finalmente, na quarta proposição, foram solicitados os fatores que levaram o respondente a se tornar professor.

O contato com as oito escolas foi feito, após a autorização da pesquisa pela Secretaria de Estado de Educação. No estabelecimento público, o procedimento envolvia, inicialmente, a explicação do projeto, e em seguida era entregue cópia do resumo da pesquisa à Coordenação Pedagógica ou Direção, que, na oportunidade, preenchia uma breve ficha de caracterização da escola. A ficha a ser preenchida por cada professor ex-bolsista era deixada com os gestores em número correspondente ao de ex-bolsistas atuantes na unidade escolar. Era explicada a ficha e garantido o anonimato dos respondentes. A receptividade era constatada através da demora no preenchimento das fichas. O eventual desinteresse podia ser da direção ou da coordenação pedagógica, quando era o caso de não haver contato direto com o professor. Em alguns casos, a direção ou a coordenação eram ex-bolsistas ou tinham vivenciado aquele período. Nestas circunstâncias, o acolhimento era favorecido.

Foram tabulados 41 questionários colhidos em oito CIEPs. Desenhouse o perfil socioeconômico das professoras, a partir das fichas de identificação. O repertório de evocações de cada um dos temas foi processado através da padronização dos termos, levantamento de frequência e da ordem média das evocações. Cada um dos temas constituiu um conjunto semântico que foi tematizado. Estes procedimentos levaram aos resultados apresentados abaixo. As justificativas não foram suficientes para que se configurasse a objetivação ou ancoragem dos objetos; foram utilizadas tão somente para verificar a consistência dos elementos indicados para o núcleo central.

## Os professores e suas representações

### Perfil

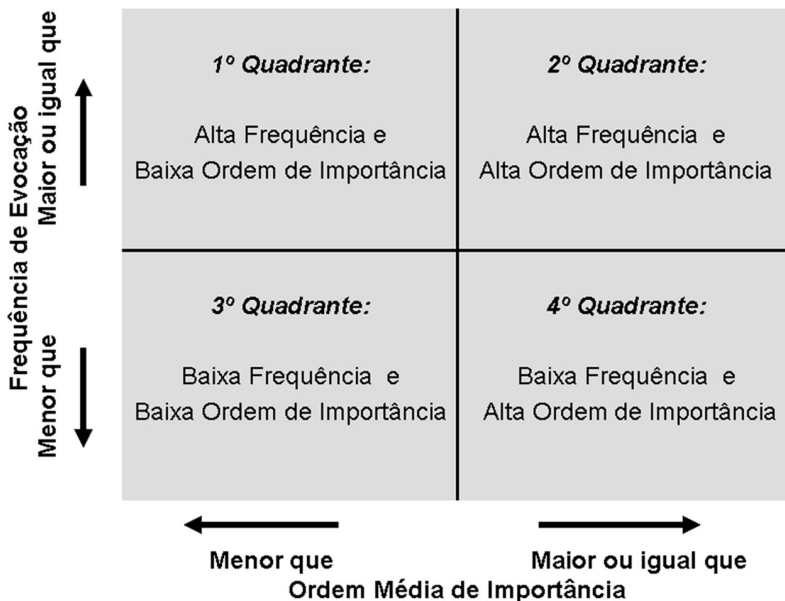
O conjunto de 41 professores pesquisados era composto exclusivamente de mulheres. A faixa etária homogênea, 76% concentrados entre 31 e 35 anos, explica-se pelo fato de o curso ter adotado como critério de seleção, na época, professores recém-formados. Os fatores sexo feminino e idade de adultas jovens acarretam outra característica: 61% são casadas. Do total de professoras, 36 são residentes em São Gonçalo. Mais da metade das professoras fez seu curso normal em institutos de educação. Das 28 professoras que tentaram a graduação, 1/3 não conseguiu concluir. Os cursos, cuja opção reuniu mais da metade das candidatas à graduação, foram Pedagogia e Letras. Entre as professoras que se graduaram, 1/3 procurou a pós-graduação lato-sensu. Destaca-se que, entre as 41 respondentes, 35 afirmaram ter pessoas na família que exerciam o magistério; destas, oito eram suas próprias mães.

Sobre a experiência profissional, constatou-se que entre as 41 professoras, 30 tiveram sua primeira experiência profissional durante este curso de formação para escolas de horário integral. Pela perspectiva de trabalho na área pública ou privada, cerca de 60% apresentaram experiência com ensino público, índice que se manteve, razoavelmente no mesmo nível até o momento da pesquisa. Sobre o segmento em que lecionam atualmente, a permanência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi o que predominou.

### Evocações

Para chegar aos resultados das evocações realizadas, em cada um dos temas, as expressões foram colocadas em ordem alfabética, depois de terem sido padronizadas por gênero, número, classe gramatical e realizada compatibilização semântica. Foi levantada a frequência de aparecimento de cada termo, pois a maior incidência indicou maior enraizamento do termo. A seguir, foi feita a ponderação atribuindo valores de acordo com a ordem em que cada termo foi evocado. Com isso, foi possível calcular a ordem média de cada evocação. A menor ordem média indica que foi evocada com mais espontaneidade. O cruzamento da frequência com a ordem média permitiu indicar os termos que possivelmente comporiam o núcleo central da representação de cada tema. Esta indicação era confrontada com a prioridade atribuída a eles na evocação e com a justificativa dada.

Quadro 1. Quadrante de Vergés



Os quadrantes de Vergés (1994 apud TURA, 1998), ilustrados acima, permitem cruzar a frequência, número de vezes em que o termo foi evocado, com a ordem média, que revela a prioridade com que foi evocado. Assim, o 1º. Quadrante, que reúne alta frequência e baixa ordem média, indica os possíveis elementos do nível central; o 2º, que com ele mantém proximidade, pode revelar elementos que estão migrando para ou do nível central. O 4º. quadrante, com frequências baixas e ordem médias altas, reúne os possíveis elementos periféricos. O cruzamento de frequência e ordem média não é suficiente para afirmar que um elemento está ou não no núcleo central; é uma possibilidade que tem que ser confirmada por outros fatores. No caso desta pesquisa, utilizamos a ordem de importância que foi atribuída aos elementos pelos respondentes e a justificativa escrita sobre esta priorização.

Os resultados, em geral, indicaram que os significados atribuídos à *educação pública, curso normal e fatores para ser professor* guardam em comum a predominância de sentimentos, como condição tanto para exercer a docência, como para optar por ela. Enfocou-se, prioritariamente, a comparação dos resultados entre as possíveis representações das *ex-bolsistas* sobre a escola normal e sobre o curso de atualização em serviço que ocorreu nos CIEPs.

Para o curso normal foram feitas 154 evocações, que, depois de homogeneizadas pela forma e pela proximidade semântica, foram reduzidas a 43 termos. Desprezadas as palavras com frequência baixa, o número foi reduzido a 17 termos. Tomados os termos individualmente, percebe-se que a maior frequência, por exemplo - sonho (18), amizade (13), imaturidade (11) e dedicação (10) –, não corresponde à menor ordem média: vocação (1,3), teoria (1,5), saudade (1,5) e prazer (1,7). Ao transferir estes valores para os quadrantes de Vergés<sup>4</sup> (1994 apud TURA, 1998), *amizade e teoria* ficariam no núcleo central e *sonho*, que é a maior frequência, bastante próximo do núcleo central. Esta interpretação ganha consistência ao se conferir os termos que foram marcados como mais importantes: amizade e teoria foram destacados sete e seis vezes respectivamente. Sonho apareceu 12 vezes. Estariam no sistema periférico ordens médias baixas, como em vocação (1,3), saudade (1,5) e vontade (1,8).

Agrupando-se semanticamente, foram configuradas três categorias. A primeira, *Sentimentos do Curso*, parece revelar mais uma fase da vida, a juventude, com sonhos e imaturidade, com amizade e ilusão, do que um curso de formação de professores. Ele se configura em segundo plano, nas *atitudes do curso*. Aí aparecem a dedicação, a responsabilidade, o interesse. Mas a *concretude do curso* foi a categoria menos apontada. Entretanto, a referência à *teoria* se destaca, mas em sentido crítico, ou seja, o curso era muito teórico, não preparava para o magistério.

Em relação ao Curso de Atualização de Professores para os CIEPs, foram feitas 149 evocações, que depois de padronizadas e compatibilizadas semanticamente foram reduzidas a 44 termos. Desprezadas as palavras com pequena frequência, o repertório trabalhado foi de 25 expressões. Individualmente, os termos com maior frequência foram: novidade (11), companheirismo (9), experiência (8) e entusiasmo (7). As menores ordens médias foram: ressentimento (1,4), utópico (1,7), aprendizagem (1,8) e desafio (1,8). À primeira vista, também houve discrepância entre frequência e ordem média. Contudo, no Curso de Atualização, apesar da dispersão de correspondência entre frequência e ordem média, dois termos mostraram-se consistentes nos dois indicadores: novidade com frequência 11 e ordem média dois e experiência com oito e 2,3. Cruzando os valores de frequência e ordem média nos quadrantes de Vergés, seriam indicados para o núcleo central os termos *novidade, experiência e leitura do mundo*. O termo *estudo*, que teve a mesma

---

4 A divisão em quatro quadrantes, proposta por Vergés, (1994 apud TURA, 1998), separa horizontalmente os termos ou expressões com alta frequência (acima) dos de baixa frequência (abaixo); separa verticalmente os de baixa ordem média (à esquerda) daqueles de maior ordem média (à direita). As evocações do quadrante superior esquerdo são possíveis elementos do núcleo central.

frequência que *experiência*, estaria bem próximo do núcleo central. Considerando a importância atribuída às evocações, chama a atenção o termo *experiência*, que foi evocado oito vezes e em todas elas foi considerado o mais importante.

A aproximação semântica também configurou três categorias. *Sentimentos do curso*, como no curso Normal, também reúne a maior frequência. Entretanto, a ordem média mais baixa está nas *críticas* feitas ao curso. Inclusive, a menor ordem média de termos é para *ressentimento*. Entende-se, então, que a concretude do curso envolve tanto o *estudo*, o *construtivismo* e a *formação*, como a *crítica* que foi feita ao caráter *utópico*, *impositivo* e gerador de *expectativa*.

Os resultados levantados indicaram que a representação social do curso normal geralmente é associada a sentimentos: para exercer a docência; para optar pela docência; ou sentimentos que emanam da lembrança do curso; as referências objetivas são as que menos aparecem. No curso de atualização em serviço nos CIEPs, as representações sociais presentes na memória trazem, em primeiro lugar, comportamentos mais do que sentimentos. A concretude surgiu tanto em positividade – é inovador, promove a prática e o companheirismo e favorece a leitura de mundo - como em negatividade. Os aspectos objetivos são mais constantes que os sentimentos gerados pela rememoração do período.

### Grupo focal

Na segunda pesquisa (MAURICIO, 2009), após serem mapeadas as representações que predominaram em cada escola, foram selecionadas quatro unidades escolares que, além de atender a diversidade de representações, concentravam número significativo de ex-bolsistas. A presença nos grupos foi aquém do desejado, tendo em vista transferências de escolas, licenças médicas e faltas. Mesmo assim foi possível identificar o sentido expresso por estas professoras a respeito daquela experiência formativa do início de carreira. Os grupos focais procuravam identificar a relação entre a representação social sobre aquele curso e a construção de compromisso com a educação pública.

Três grupos, de uma maneira ou de outra, referiram-se ao caráter inovador da proposta pedagógica, ou porque o projeto levava a pensar a atividade educativa; ou porque era reconhecida a preocupação com a educação popular veiculada pela proposta; ou porque o novo mobiliza energia, cativa, encanta: “*Foi um dos anos mais felizes da minha vida. Nós professores bolsistas éramos capacitados continuamente e muito bem remunerados.*” Um destes grupos garantiu que o bom desenvolvimento do curso podia ser atribuído ao fato de as professoras bolsistas serem valorizadas pelos alunos, seus pais e pelo governo que implementava a proposta. Nesta circunstância, a grande cobrança imposta pelo curso às participantes era reconhecida como geradora

de conhecimento significativo, tanto que o curso foi considerado um facilitador para os resultados obtidos na faculdade. Um dos grupos avaliou que um ponto alto do curso era o fato de ter planejamento e ações coletivas.

Todos os grupos afirmaram que é na prática profissional que se adquire compromisso com a educação, mas percebe-se que o sentido atribuído a compromisso varia: alguns o tratavam como responsabilidade no trabalho, como não faltar, dar aula, dar notas etc.; outros consideravam que o compromisso é algo transcendental, uma vocação. Portanto, não é algo que se cultive, e sim, apresenta característica inata, entendendo que a prática lapida um dom já existente. Outro grupo considerou que o compromisso com a educação era constituído através de valores familiares, ou seja, num processo de formação anterior ou exterior à escola. Apenas um grupo atribuiu à interação da equipe a construção do sentido de compromisso social com a educação. Nenhum dos grupos atribuiu a construção do compromisso ao processo de formação profissional, fosse na Escola Normal ou no Curso em Serviço dos CIEPs. Os professores de uma das escolas indicaram onde se percebe o compromisso com a educação: na organização da escola, no relacionamento dos professores com os pais e com os alunos; na aprendizagem dos alunos; e no respeito deles em relação aos professores e à escola.

Apenas uma das escolas não teve como eixo do discurso as dificuldades para o exercício do magistério. Nos outros três grupos, esta foi a tônica, ou seja, a memória do passado é trazida como argumento para enfatizar o que não se tem hoje. Uma das escolas não apontou qualquer aspecto positivo na sua prática profissional atual, entretanto foi o único grupo que interpretou o descaso do Estado com a escola como falta de compromisso com a educação pública, fonte das maiores dificuldades que enfrentam. Em síntese, não se pode afirmar a existência de representação social sobre compromisso com a educação, na medida em que foram identificados diversos sentidos para o objeto. Além disso, os diversos sentidos não incorporavam o processo de formação, entre eles o Curso dos CIEPs, como um fator de construção de compromisso com a educação pública.

## Considerações finais

Denice Catani (2006) lembra que na década de 80, em pesquisa que buscava responder que saberes seriam mais produtivos para a formação do magistério, constatara grande decepção das candidatas a professoras, devido ao caráter pouco prático dos conhecimentos que adquiriam, que também foram apontados aqui pelas ex-bolsistas em relação aos cursos de formação de professores. A resposta que a autora hoje dá à sua própria pergunta tem como

eixo o que chama de *Cultura da atenção*, “[...] entendida esta como geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e intelectuais, ancorar-se nas realidades artísticas com a finalidade central de aperfeiçoar-se do ponto de vista humano” (CATANI, 2006, p.81).

A cultura da atenção visa dotar o professor dos instrumentos que lhe permitam tornar-se sujeito, de reconhecer-se e reconhecer o outro como sujeito/objeto do conhecimento. É esse o sentido que foi percebido nas representações sociais sobre o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral. Claro que não se pode generalizar, uma vez que este não é o sentido para todos. Mas emergiu com vigor significativo, quando reconheceram o caráter inovador da proposta e como a cobrança contra a qual muitas reagiram, através do termo ressentimento, sendo interpretada como geradora de conhecimento significativo para a prática docente. Por outro lado, não se pode afirmar, com base nos elementos colhidos, que o formato de residência pedagógica favoreça a cultura da atenção. Entretanto é razoável supor que a articulação mais consistente entre teoria e prática, que é propiciada na experiência analisada de residência pedagógica, facilite as características apontadas na cultura da atenção: o reconhecimento de si mesmo e do outro como teorizadores da sua própria prática, portanto sujeitos do conhecimento.

Gatti e Barreto (2009), examinando propostas curriculares e materiais envolvidos em experiências de formação em serviço após a publicação da LDB, afirmaram que as avaliações dos projetos<sup>5</sup> citados indicaram que apresentaram inovações relacionadas às teorias de currículo mais recentes, tanto em relação às matrizes curriculares quanto aos modos de desenvolver conteúdos e atividades. Sinalizam a satisfação dos participantes com o tipo de curso e conteúdos e aprendizagens significativas por parte da instituição formadora. Das propostas anteriores à lei, além das quatro mencionadas<sup>6</sup>, lembram que há dados avaliativos sobre alguns programas, mas a maioria não deixou informação sobre avaliação do processo e resultados. Assim, registre-se este artigo como uma colaboração sobre mais um programa daquele período com algumas considerações a respeito do processo, obtidas através do olhar de ex-participantes, quando realizam sua descrição.

---

5 Cita nove projetos: um do MEC, três em São Paulo, um em Minas Gerais, um no Estado do Rio, dois no Mato Grosso e um no Amazonas, envolvendo as universidades: USP/PUC-SP, UNESP, UFF, UFMT, UEAM.

6 Uma experiência no Rio Grande do Norte; duas no Mato Grosso; e uma no Estado do Rio de Janeiro.



A partir do que expõem as autoras, sobre as características comuns presentes nos projetos considerados como fatores que favoreceram os resultados inovadores: a primeira é a preocupação dos programas com a formação dos formadores, seja através de encontros regulares ou de oferecimento de materiais próprios para orientação. Esta ação foi também desenvolvida no Curso de Atualização para os professores dos CIEPs. Como descrito na seção *Memória do curso*, os professores orientadores, que eram estatutários, passavam por seleção, formação inicial e mensal, para exercerem sua função de dinamizadores do curso em serviço. Juntos com os professores-bolsistas, eles assistiam a vídeos e discutiam textos e manuais didáticos que foram produzidos especificamente para este curso e viabilizados através de canal aberto de TV. Os depoimentos das ex-bolsistas reconhecem a qualidade do material que lhes era proporcionado.

Outros pontos indicados pelas autoras também se fizeram presentes no curso dos CIEPs. Entre eles destaca-se a avaliação formativa. Como já foi mencionado, o curso, a cada módulo, demandava relatório que articulasse as discussões teóricas do período com a prática em sala de aula. Como cada turma contava com duas professoras bolsistas, este relatório era feito em dupla. Havia necessidade de serem refeitos, caso não fossem considerados satisfatórios. Os relatórios constituíam a avaliação formal, tanto que nem todas as bolsistas obtiveram seu certificado. É interessante destacar que nem todas as bolsistas participantes da pesquisa lembraram-se dos relatórios. Algumas atribuíam esta função à professora orientadora, cuja presença, sem dúvida, era cotidiana. Entretanto, não tinham esta atribuição. A avaliação dos relatórios cabia à equipe central do Programa Especial de Educação, a mesma que era responsável pela seleção das ex-bolsistas. O concurso público realizado em 1993 constituiu um processo avaliativo do curso: as ex-bolsistas conseguiram aprovação 10% a mais que os candidatos que não haviam passado por esta experiência formativa.

Outro fator abordado, além da garantia de qualidade do material didático utilizado e do processo de acompanhamento contínuo do curso, diz respeito à integração de vivências na escola e experiências pessoais. Neste caso, destacam-se dois fatos: o primeiro, a permanência em horário integral no ambiente que envolvia tanto a prática docente quanto a prática formativa, ou seja, teoria e prática se davam no mesmo espaço e de forma coletiva. Cada um destes fatores já favorece a reflexão sobre sua própria prática inserida em valores e vivências pessoais. E para coroar este processo, as bolsistas não faziam estágio nas turmas — elas eram as responsáveis por suas turmas, eram suas professoras, em dupla. Esta dimensão, difícil de ser encontrada em outros projetos de formação, é intrínseca a um modelo de residência pedagógica.

Finalmente, uma característica que costuma ser atribuída ao fracasso de projetos de formação continuada é o fato de não haver participação do professor na definição do projeto, redundando em propostas que não têm a escola e o fazer pedagógico como centro. No curso em questão, as dimensões escola e fazer docente constituíam eixo do projeto pedagógico do curso. Entretanto, os professores não foram chamados a discutir o projeto. Algumas decisões foram efetivamente impostas, o que pode explicar os depoimentos divergentes por parte das ex-bolsistas pesquisadas. A dificuldade de compreensão da proposta construtivista pode ser dada como exemplo de uma decisão pedagógica que gerou mais dificuldades do que incorporação ao fazer docente. As críticas ao caráter utópico e impositivo do curso, que apareceu nas representações sociais das ex-bolsistas, exemplificam a resistência a projetos que não investem o tempo necessário na apropriação pelo professor das inovações que se quer apresentar. Esta é uma avaliação pertinente àquele projeto: não se podia esperar, devido à necessidade de que todos os CIEPs entrassem em funcionamento.

Em síntese, foi uma experiência inovadora, utilizando recursos variados e oferecendo qualidade; sedutora, tendo em vista os recursos oferecidos; e significativa, considerando a abrangência da população envolvida, sejam docentes, alunos, escolas. Entretanto, como política de governo que tinha que produzir efeitos rápidos, deixou de atender a aspectos psicossociais que envolvem a vida escolar. A avaliação feita pelas ex-bolsistas revela esta contradição. Pode-se afirmar que o elemento central da representação social do curso dos CIEPs está no sentido de *experiência* que tanto foi indicado para o núcleo central, como foi escolhido como o termo mais importante por todas as respondentes que o evocaram. E a experiência, no discurso do magistério em geral, é a base para a prática docente. No caso deste curso, a experiência foi adjetivada como inovadora, também elemento do núcleo central. Na leitura das ex-bolsistas, a experiência revolucionária proporcionou leitura de mundo, expressão que se adéqua à definição de Catani de cultura de atenção.

## Referências

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A; OLIVEIRA, D. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-46.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, v. 14, n. 61, p.60-78, 1994.

CATANI, D. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.

FREITAS, Helena. Entrevista. **Jornal da Tarde**, 23 de nov. de 2007. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu101.asp>>. Acesso em: 08 nov. 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília DF: UNESCO, 2009. 285 p.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso et al. Capacitação dos profissionais da educação. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p.183-192.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Relatório de pesquisa. **Curso de Atualização de Professores para escolas de horário integral: a força da representação**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Relatório de pesquisa. **Construção de compromisso com a educação pública: fatores mobilizados pelo Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral e/ou Curso de Formação de Professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ/UERJ, 2009.

MEMÓRIA, Tatiana. O Programa Especial de Educação. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p. 27-37.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 235 p.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (PEE). **Falas ao Professor**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1985.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal. 1995, p. 17-24.

RODRIGUES, Kesia dos Santos. **O curso de atualização para escolas de horário integral: uma análise da metodologia empregada.** 62 f. Monografia (Conclusão de graduação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/FFP, Rio de Janeiro, 2011.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais,** Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

TURA, L. F. R. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET; MADEIRA (Org.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos.** Natal: Editora da UFRN, 1998. 189 p.

Recebimento em: 09/12/2011.

Aceite em: 19/04/2012.





# Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 525-568

set./dez. 2012



# Instituições participativas na educação: entre a governança democrática e a captura de recursos

Participatory institutions in education: between democratic governance and resources control (capture).

Carlos Augusto Sant'Anna GUIMARÃES<sup>1</sup>  
Ana de Fátima Pereira de Sousa ABRANCHES<sup>2</sup>

## Resumo

A partir dos anos de 1990, o Brasil experimentou a criação de uma profusão de instâncias participativas em muitas áreas da política social, com destaque para saúde, assistência social, educação e direitos da criança e do adolescente. O setor educação é o que tem o pior desempenho na criação e no funcionamento dessas novas arenas participativas. O argumento principal desenvolvido neste artigo é o de que formato, composição, funcionamento dos conselhos e atores envolvidos são influenciados fortemente pelo que está em jogo: se a produção de normas e regulamentos ou se a fiscalização e controle dos recursos públicos.

**Palavras-chave:** Governança democrática. Instituições democráticas. Conselhos.

## Abstract

Since the 1990s, Brazil has been experiencing the creation of several participatory arenas in many areas of social policy, namely health, social assistance, education, and children's and adolescents' rights. The education sector is the one that has had the worst performance in the creation, structuring and functioning of these new local participatory arrangements. The main argument developed in this paper is that shaping, composition and functioning of the councils and the actors involved are strongly influenced by what is at stake: the production of standards and regulations or the supervision and control of public resources.

**Keywords:** Participatory arenas. Democratic governance. Council.

---

1 Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco. Mestre em Ciência Política (UFPE). Endereço profissional: Rua Dois Irmãos, 92. Apípicos, Recife-PE. 52071-440. Publicou *Conselhos Gestores na Educação* (Massangana, 2009). Participa do grupo de pesquisa: Estado, Cidadania e Atores Sociais. Email: <carlos.santanna@fundaj.gov.br>. Tel. (81) 3073-6487.

2 Doutora em Educação (UFPE). Analista em Ciência e Tecnologia da Fundação Joaquim Nabuco. Endereço profissional: Av. Dezessete de Agosto, 2.187, Casa Forte. Recife-PE. 52061-540 Participa do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação. <ana.abranches@fundaj.gov.br>. Tel.: 3073-6485.



## Introdução

A educação pública brasileira orienta-se por dois princípios: a descentralização financeira e político-administrativa e a gestão democrática. Aquele informa que as três esferas governamentais, a saber: União, Estados e Municípios têm responsabilidades e atribuições no processo de formulação e implementação das políticas educacionais. A gestão democrática do ensino, por sua vez, garante a participação direta da sociedade civil (na LDB, Lei 9.394/96, consta comunidade escolar) na formulação, gestão, acompanhamento e controle das instâncias governamentais responsáveis pela execução da política, constituindo, assim, novas instituições participativas. No setor educacional, essa nova arquitetura participativa tem se revelado mais efetiva no âmbito municipal, plasmada na figura dos conselhos gestores e conselhos de programas específicos<sup>3</sup>.

A partir da década de 1990, o Brasil experimentou, na quase totalidade dos seus municípios, a criação de uma profusão de instituições participativas, como os conselhos de políticas públicas, Orçamento Participativo e Fóruns, entre outros tipos. Para alguns analistas, os conselhos gestores constituem uma das principais inovações oriundas da Constituição de 1988 (ARRETCHE, 1999; CÔRTEZ, 2002; GOHN, 2001). Cremos que se trata de um processo ainda incompleto, tanto do ponto de vista da sua construção sociopolítica quanto de sua capacidade de instaurar uma governança democrática efetiva e duradoura, isto é, tornar os governos mais *accountable*.

No campo educacional, existem várias modalidades de conselhos: conselho municipal de educação (CME); conselhos de acompanhamento e controle social (Cacs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou por dez anos (1997-2006). Em seu lugar, entrou em vigor, a partir de janeiro de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); conselho da alimentação escolar (CAE); e conselhos escolares. Enfim, muitos são os tipos, as finalidades e as funções dos conselhos na educação. Embora apresente diferentes tipos de conselhos, esse setor é, entre as políticas sociais de caráter universalista (juntamente com saúde e assistência social), o que tem a mais baixa *performance*, tanto em número de conselhos quanto em desempenho deliberativo, colocando-se também atrás dos conselhos de direitos da criança e do adolescente<sup>4</sup>.

---

3 Os Conselhos podem ser de três tipos básicos: i) Conselhos de Programas; ii) Conselhos de Políticas; e iii) Conselhos Temáticos (ver TATAGIBA, 2002, p. 49).

4 Consultar IBGE, 2003.

Este artigo traz uma reflexão sobre a participação dos programas de conselhos na educação. O texto analisa comparativamente os efeitos, os limites e os obstáculos à participação da sociedade civil e à construção de uma governança democrática no campo educacional, tomando como exemplos empíricos dois tipos ou modalidades de conselhos existentes, quais sejam: os conselhos municipais de educação (CME) e os conselhos de acompanhamento e controle social (Cacs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), na Região Metropolitana do Recife.

A análise aqui desenvolvida baseia-se nos resultados de três pesquisas realizadas sobre os já referidos conselhos na Região Metropolitana do Recife<sup>5</sup>. Buscamos descrever e explicar de que maneira a sociedade civil participa nesses colegiados e quais relações são estabelecidas entre governos municipais e representantes da sociedade civil. A questão que se coloca é: qual a capacidade político-institucional dessas instâncias participativas de influenciar a elaboração de políticas públicas e de acompanhar a sua implementação no âmbito municipal? Em que medida instituições participativas conseguem ampliar a *accountability* societária?

Ao longo do texto, desenvolvemos o argumento de que o formato, a composição e o funcionamento dos conselhos e os atores envolvidos dependem do objeto em disputa: se é a produção de normas e regulamentos ou se é a fiscalização e o controle dos recursos públicos. Na primeira situação, encontram-se os CMEs. Enquanto isso, os Cacs representam o segundo caso. Nossa hipótese é a de que o tipo de arena condiciona a atuação e o interesse do poder público local. Quando o objeto é a produção de normas e regulamentos, pode até existir incentivos à participação da sociedade civil; por outro lado, quando o foco da ação é a fiscalização e o controle de recursos financeiros, predominam a tutela e a captura do conselho por parte do executivo municipal.

## Instituições participativas: a sociedade civil na construção de uma governança democrática

No âmbito das políticas sociais, o tecido político-institucional brasileiro tem como características a descentralização e a existência de instituições participativas. O Brasil é, entre os países em desenvolvimento, o mais descentralizado do mundo (SOUZA, 2005) e a democracia mais populosa da América Latina (WAMPLER, 2005). Essas inovações produziram uma nova

---

5 Conselhos Municipais de Educação: Comunidades em Ação. Fundaj, 2006; Conselhos Municipais de Educação no discurso dos seus conselheiros. Fundaj, 2006; e Conselhos do Fundef: Avaliação da gestão democrática. Fundaj, 2007.

arquitetura institucional, caracterizada pelo reconhecimento do município como ente da Federação e pelo direito dos cidadãos de participar dos processos de tomada de decisões na formulação e no acompanhamento da implementação das políticas sociais.

Nesse novo arranjo participativo, destacam-se os conselhos de cidadãos e o Orçamento Participativo. Essa arquitetura institucional baseia-se na possibilidade de democratização na elaboração e na gestão de políticas públicas e no aumento do controle dos cidadãos sobre as ações dos agentes estatais, tornando-as mais eficazes e eficientes.

Côrtes (2005, p. 14) assinala que não há consenso na literatura especializada sobre o potencial realizador dessas promessas. Essa autora identifica dois blocos ou duas correntes de análise: uma cética e outra otimista. De maneira bastante sucinta, a primeira corrente assinala que o desenho institucional dos fóruns participativos não possibilitaria o acesso universal à participação, permitindo que apenas alguns poucos participem diretamente ou por meio de representantes. O grupo de trabalho classificado como otimista ressalta que os mecanismos de participação provocam democratização da gestão pública. O referido autor chama a atenção para o número de analistas que relacionam positivamente a existência de mecanismos de participação com boa governança.

Quais as possibilidades dos cidadãos controlarem seus governantes? Quais os mecanismos existentes de controle? Essas são perguntas clássicas da teoria política democrática. Quais os mecanismos e as possibilidades de a sociedade civil efetivar esse controle? A experiência brasileira é bastante rica, vez que ao longo de 20 anos houve uma multiplicação de diversas instituições participativas na esfera municipal, constituindo o Brasil exemplo em termos mundiais.

A riqueza da experiência brasileira será também marcada por uma profunda ambivalência. Inovações nos processos e nos conteúdos da política convivem com práticas políticas tradicionais, que impõem constrangimentos e restrições à democratização do processo decisório (TATAGIBA, 2005).

Instituições participativas significam a possibilidade de ampliação dos processos de produção de decisões com o potencial de pôr em xeque as prerrogativas e ações dos gestores municipais (WAMPLER, 2005, p. 33). Se, por um lado, essas instituições representam democratização da gestão pública, ou seja, limitação do poder dos gestores, por outro, conforme o referido autor, o sucesso delas está relacionado com a disposição e a intensidade dos prefeitos de incentivar a participação e delegar autoridade aos munícipes. Na visão desse autor, a sociedade civil interessada no alargamento da democracia deve trabalhar conjuntamente com os gestores municipais para garantir que as regras sejam cumpridas. Qual o interesse dos prefeitos em implementar mecanismos

institucionais que permitam à sociedade civil aumentar a sua capacidade de desempenhar o seu papel de ator político e, conseqüentemente, de limitar os espaços de manobra da gestão? Qual o potencial e quais os recursos da sociedade civil, sobretudo no cenário municipal, de fazer valer o direito de participar, acompanhar, questionar e constranger as administrações municipais na condução das políticas públicas?

A experiência nacional aponta que gestões municipais comandadas por partidos de esquerda, com destaque para o Partido dos Trabalhadores (PT), tendem a incentivar com mais intensidade a participação dos cidadãos nos negócios públicos. Esses incentivos seriam iguais para todos os setores das políticas sociais? Haveria relação entre incentivos à participação e setores cuja política social tem uma legislação nacional mais bem definida? Haveria incentivos diferenciados de participação conforme o setor da política pública?

A dinâmica das políticas públicas é setorial, isto é, relaciona-se com o histórico de organização e mobilização de recursos pelos atores políticos, além do prestígio social desfrutado pelas organizações e membros mais destacados da sociedade civil no seu respectivo nicho de atuação, afetando diretamente o desempenho e, conseqüentemente, os resultados. Em outras palavras, cada política social apresenta particularidades na sua trajetória e expressa uma tradição de luta e de capacidade organizativa. A dinâmica dos conselhos municipais não pode ser explicada apenas pelo contexto local. Na análise, deve-se considerar a variedade de experiências participativas no interior de cada política pública e, por conseguinte, nos diversos tipos de conselhos (FUCKS, 2007). Assim, a particularidade da política setorial influenciará no desenho institucional e no desempenho dos conselhos. Por exemplo, o setor saúde é aquele com maior número de conselhos gestores instalados e em funcionamento nos municípios brasileiros (IBGE, 2003), bem como o que apresenta um desempenho institucional diferenciado dos demais congêneres das outras políticas sociais (FUCKS, 2007; SANTOS JR.; RIBEIRO; AZEVEDO, 2004). Por sua vez, o setor educação tem o menor número de conselhos entre os quatro principais setores, a saber: saúde, assistência social, direitos da criança e do adolescente.

Na esfera municipal, a Educação tem quatro tipos de conselhos: conselho da alimentação escolar (CAE), conselho escolar (CE), conselho municipal de educação (CME) e, desde 1996, o conselho de acompanhamento e controle social do Fundef, atual Fundeb.

Interessante assinalar que a Educação é o setor da política social no qual o funcionamento de conselhos locais com a participação de cidadãos seja o mais antigo. Werle (1998) observou a existência de estruturas colegiadas nos municípios e distritos no período do Império, no segundo reinado (1840-

89). Essa autora localizou um conselho local de educação, no Rio Grande do Sul, no ano de 1871. Esses conselhos desempenhavam funções de controle e coerção sobre a população para fazer com que as famílias mandassem seus filhos para a escola. Nesse período, sequer podemos falar da existência de uma sociedade civil<sup>6</sup>. O Conselho Nacional de Educação foi criado em 1931. Por sua vez, o primeiro Conselho Municipal de Educação foi instituído no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, em 1958 (BALZANO; ZANCHET, 2003).

O conceito de sociedade civil é importante na análise aqui desenvolvida. Infelizmente, esse conceito é um dos mais obscuros da teoria política contemporânea (AVRITZER, 1994). A sua ação política é no sentido de suscitar questões consideradas relevantes para a sociedade, questionar procedimentos e decisões de agentes estatais e econômicos, além de defender direitos coletivos. A sociedade civil não é um todo harmonioso, mas um campo de conflitos e disputas de projetos políticos. Desse modo, a ideia de sociedade civil remete-nos ao campo da complexidade, onde a fronteira entre Estado e sociedade não pode ser demarcada, tanto na sua diferenciação interna (os diversos elementos que a compõem) quanto pelas relações estabelecidas com diferentes esferas de governo (BURITY, 1999). Contudo, o conceito fornece balizas analíticas importantes que permitem entender o processo de surgimento de novos atores na cena política (TEIXEIRA, 2001).

O debate acerca da participação dos cidadãos no cotidiano dessas instituições participativas relaciona-se com a existência ou não de mecanismos de controle societário sobre o aparelho de Estado. Importante alertar que não basta apenas a existência de mecanismos formais de participação. É preciso, sobretudo, haver uma sociedade civil com capacidade de mobilizar, fiscalizar, questionar, interferir e até mesmo influenciar as decisões do governo.

Outro aspecto importante na análise da efetividade dos conselhos refere-se às reais possibilidades de participação societária na gestão das políticas públicas. No período da redemocratização da sociedade brasileira, uma das críticas ao regime burocrático-militar dirigia-se a seu caráter autoritário e centralizador. O questionamento ao regime de exceção confundiu-se com a crítica à centralização, identificada com a falta de democracia e, segundo alguns segmentos, com a própria ineficiência e ineficácia das políticas públicas. Alguns analistas acadêmicos assumiram como intrínseca a associação entre

---

6 A sociedade civil brasileira desponta no final da década de 1970. Para Dagnino (2002), neste período deu-se o seu ressurgimento. Para Avritzer (1994), seria a própria fundação da sociedade civil nacional.

descentralização e democratização. O termo descentralizar era adotado quase como um sinônimo de democratizar. Incorria-se com frequência na “falácia de proximidade”, isto é, quanto mais próximo fisicamente estivesse o cidadão das instituições estatais, maior seria sua efetividade potencial (MELO, 2003, p. 6). Reforçando esse argumento, Santos Júnior (2001) informa que a relação entre descentralização, democracia e equidade não é inequívoca. Por conseguinte, a proximidade física com o governo municipal não é condição suficiente nem garantia de mais democracia e participação, nem de elevação da *performance* estatal.

Outro elemento importante do debate é o de que a maioria dos governos municipais não reúne condições institucionais e não tem uma burocracia pública qualificada e profissionalizada para executar e suprir as necessidades impostas para a implementação e a condução dos programas sociais descentralizados. Além disso, os municípios não apresentariam condições de gerar suas próprias receitas, de modo a garantir seus investimentos e gastos; e ainda estariam vulneráveis institucionalmente e suscetíveis a ingerências, até mesmo ao controle pelas elites locais, fugindo assim do horizonte de participação social e de *accountability*.

Concordamos com Melo (2003) quando assinala que *empowerment* e governança são conceitos teóricos, empírica e estreitamente articulados. Ele argumenta que uma estrutura de governança adequada é aquela que combina elementos institucionais que propiciam o *empowerment* de populações pobres tradicionalmente excluídas dos processos decisórios das políticas públicas.

Não podemos esquecer a origem conservadora do conceito de governança. Esse conceito surge com base em trabalhos de agências multilaterais, notadamente o Banco Mundial, no início da década de 1990. O conceito emergiu fortemente associado à concepção de bom governo (*good government*) e capacidade governativa, ou seja, habilidade e competência de ser governo.

Se, no primeiro momento, o conceito encontrava-se restrito a uma noção de desempenho gerencial e administrativo, isto é, capacidade de ação de um governo (DINIZ, 1997 apud SANTOS JÚNIOR, 2001), na medida em que passa a fazer parte do debate acadêmico, a noção de governança sofre transformações no seu conteúdo. Incorpora outras questões, como, por exemplo, a emergência da sociedade civil como ator político, ou seja, ele opera uma transformação semântica, incorpora o adjetivo “democrática”, é recepcionado pelas e nas reflexões teóricas mais críticas sobre planejamento e gestão urbana, passando a fazer parte do debate teórico dos desafios da administração pública municipal, frente aos processos de descentralização e participação cidadã resultantes da nova arquitetura institucional plasmada pelas novas instituições participativas.

Por outro lado, autores como Paula (2005) mantêm a crítica quanto ao uso do conceito de governança para analisar as transformações ocorridas na gestão pública. Essa autora reconhece o esforço de alguns analistas em propor um sentido mais abrangente de governança, concebendo o Estado como um sistema político mediado por redes auto-organizadoras. Para ela, o conceito ainda não assimilou adequadamente a dimensão sociopolítica da gestão, mantendo, na prática, uma abordagem tecnocrática e uma visão excessivamente estreita da política.

O fato é que, ao deslocar a centralidade da análise do *modus operandi* do Estado na implementação de políticas públicas, ou melhor, da relação eficiência entre demandas e resultados da ação governamental, para a relação cooperativa e conflituosa de diversos atores envolvidos na gestão da cidade, o conceito opera uma redefinição. Um aspecto fundamental da transformação do conceito é que a ideia de hierarquia, como princípio organizador da relação Estado e sociedade, cede lugar aos de cooperação e colaboração, envolvendo as três esferas - Estado, mercado e sociedade civil (KISSLER; HEIDEMANN, 2006).

A governança democrática, no seu sentido contemporâneo e em uma perspectiva crítica, diz respeito à existência de mecanismos institucionais e informais que possibilitem e garantam um ambiente em que haja um fortalecimento dos processos de descentralização, da valorização dos movimentos comunitários, da promoção do associativismo, do “empoderamento” (*empowerment*) dos principais atores sociais, do desenvolvimento institucional e da democracia em rede. A governança deve ser compreendida como algo mais amplo do que governo (CAMARGO, 2005). A discussão sobre essa nova governança local aponta para a construção do “bom governo” no sentido de gestão compartilhada e corresponsabilizada entre o governo e a sociedade local (GOHN, 2001).

## Arquitetura institucional da educação

A formalização do princípio constitucional da gestão democrática no ensino público é algo inédito, sem presença nas constituições anteriores ou mesmo nas leis infraconstitucionais. Essa novidade constitucional foi reproduzida nas constituições estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais (CURY, 1997).

Ao contrário do que muitos analistas afirmam (GOHN, 2001, 2004; SANTOS JÚNIOR; RIBEIRO; AZEVEDO, 2004; CÔRTEZ, 2002, 2005; FERNANDES; BONFIM, 2005), inexistente a obrigatoriedade de criação de Conselho Municipal de Educação, tampouco a sua existência está vinculada ao repasse de recursos do governo federal para o município. Na realidade,

a Constituição Federal e a própria LDB/96 não fazem alusão alguma à figura do CME<sup>7</sup>. A exigência legal de existir, sob o risco de não receber verbas públicas, recai nos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundef (Cacs). O CME pode ser identificado e definido como sendo o conselho gestor da educação, como os seus congêneres na saúde, na assistência e nos direitos da criança e adolescentes, sem, no entanto, haver a necessidade legal de sua criação.

Diferentemente de outras áreas da política social, como a Saúde e a Assistência Social, na Educação, nem a Constituição Federal nem a LDB/96 definem com precisão o significado e as normas que regulariam uma gestão democrática no sistema educacional. A LDB/96 faculta aos sistemas de ensino a competência para estabelecer as regras que devem regular o sistema e os órgãos, delegando à legislação municipal estabelecer os mecanismos que assegurariam uma gestão democrática<sup>8</sup>.

A legislação federal, quando trata da organização do sistema municipal de ensino, refere-se genericamente a “órgãos municipais de educação” (LDB, Art. 18: III). A LDB concede ao município ampla liberdade e competência para estabelecer as regras que devem regular o sistema municipal de ensino, definir quais órgãos deverão compô-lo, além de estabelecer os mecanismos que assegurem a gestão democrática. Claro está que a gestão democrática da/na educação dependerá do modelo de gestão e concepção de participação adotado pelo Governo Municipal e pela própria Secretaria de Educação e da correlação de forças existente no município e no interior do Conselho.

Uma explicação plausível para essa liberalidade na organização dos sistemas de ensino reside em três aspectos: i) o município opta por querer instituir um sistema municipal de ensino ou integrar-se ao sistema estadual, ou ainda compor com este último um sistema único de educação básica (SANTOS, 1999); ii) mesmo a existência de um fundo público de

---

7 A legislação educacional faz menção explícita ao CME em apenas duas ocasiões: Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.424/96. O artigo 71 da Lei nº 5.692/71 previa a possibilidade de os Conselhos Estaduais delegarem parte das suas atribuições aos Conselhos de Educação organizados nos Municípios. Cabe destacar que essa delegação era parcial, pois, à época, os municípios integravam os respectivos sistemas estaduais de ensino. Por não haver a possibilidade de o Município instituir o seu próprio sistema de ensino, o CME não poderia exercer a função normativa. A Lei nº 9.424/96, art. 4, § 3º, estabelece que “Integrarão ainda os conselhos municipais, onde houver representantes do respectivo Conselho Municipal de Educação”.

8 A criação dos Conselhos de Saúde está prevista na lei que instituiu o Sistema Único de Saúde e é condição para o repasse de recursos de outros níveis de governo. Na Assistência Social, a instituição dos conselhos atende aos dispositivos da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/93). A Lei nº 8.096/90 normatiza a criação dos Conselhos de direitos da criança e do adolescente.



financiamento, semelhante às outras áreas sociais<sup>9</sup>, não fomentou uma ação dos movimentos sociais de defesa da educação pública por uma definição explícita da lei de mecanismos de controle social materializado no Conselho Municipal de Educação; iii) o financiamento da educação tem uma estrutura mista e complexa, sendo a principal fonte de recursos as provenientes do aparato fiscal (CASTRO; DUARTE, 2008).

Por outro lado, o Conselho de acompanhamento e controle social (Cacs) sobre a repartição dos recursos do Fundef é uma condicionalidade para o recebimento dos recursos do referido fundo, conforme preconizado na sua lei de criação, Lei nº 9.424/96. Os conselhos do Fundef, como são conhecidos, foram instituídos no âmbito das três esferas governamentais e teriam, entre outras atribuições, a de fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros do fundo no ensino fundamental e de analisar a prestação de contas.

No âmbito municipal, a lei estabelecia que o Cacs fosse constituído por, no mínimo, quatro membros, representando, respectivamente: a secretaria municipal de educação ou órgão equivalente; os professores e os diretores das escolas públicas do ensino fundamental; os pais de alunos; os servidores das escolas públicas do ensino fundamental e o representante do Conselho Municipal de Educação, onde houvesse. Os membros do Cacs deveriam ser indicados pelos segmentos que representam. A nomeação dos membros seria por ato específico do Executivo Municipal.

O Cacs deveria reunir-se mensalmente e teria como atribuições básicas acompanhar a elaboração do orçamento anual e acompanhar o recolhimento de recursos devidos ao Fundef. Os Cacs's tinham ainda a incumbência de supervisionar o censo escolar anual. A lei determinava que o conselho não tivesse uma estrutura administrativa própria e seus membros não perceberiam qualquer espécie de remuneração pela participação no colegiado, quer fosse em reunião ordinária quer extraordinária.

Quando se observa a composição dos colegiados nas esferas federal e estadual, nota-se um perfil claramente pró-estatal. Por outro lado, o conselho municipal do Fundef sinaliza para uma organização com maior participação da

---

9 A Emenda Constitucional nº 14 criou no âmbito de cada Estado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que regulamenta o Fundef, no seu Art. 4 estabelece a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social em cada uma das esferas governamentais. Não obstante o Fundef ser um fundo público, apresenta, porém, características bem particulares em relação aos da área de Saúde e da Assistência Social. Estes são de caráter permanente e cabe aos conselhos estaduais e municipais participar da sua gestão, não havendo um conselho específico para geri-lo, como é caso do Fundef.

sociedade civil, ao menos do ponto de vista formal, uma vez que teria apenas um representante do poder público municipal. Esse potencial democrático-participativo é limitado por fatores de ordem sociopolítica, seja pela inexistência de uma sociedade civil atuante, seja ocasionado por imprecisões textuais (brechas na lei) que possibilitam diversidade de interpretação dos dispositivos legais.

O quadro acima descrito corrobora com o argumento de Plank (2001) acerca dos problemas educacionais brasileiros. Segundo esse autor, há uma disjunção radical e sistemática entre os objetivos educacionais declarados nas legislações (constituições e leis infraconstitucionais), nos planos e promessas de campanha e os objetivos perseguidos pelo sistema educacional. Para Plank (2001, p. 19), no Brasil, “[...] estrutura de poder e os interesses privados dominantes prontamente ‘acomodam’ as leis e políticas públicas, limitando assim seu poder de transformar as condições nas escolas”.

Comparar o desempenho desses dois tipos de conselhos da área educacional pode nos dizer muito sobre as particularidades de um setor de suma importância para o desenvolvimento do país. A educação é um bem público, cujo acesso e distribuição são altamente desiguais, quer por classe social, quer por região geográfica, que apresenta um volume de gastos financeiros bastante significativos<sup>10</sup>, e de importância para a consolidação da democracia.

## Entre a governança democrática e a captura de recursos

A análise comparativa que se segue utilizou-se da base de dados das pesquisas sobre Conselhos Municipais de Educação (GUIMARÃES, 2006; MARQUES, 2006) e Conselhos do Fundef (GUIMARÃES; COUTINHO, 2007). Embora muitos dos dados apresentados permitam apenas uma descrição dos conselhos, acreditamos que ao compará-los podemos fazer ilações a respeito do seu funcionamento e seu desempenho, bem como sua capacidade deliberativa.

A Região Metropolitana do Recife é composta por 14 municípios, dos quais seis têm uma população acima de 100 mil habitantes. No Estado de Pernambuco, apenas 10 municípios têm população igual ou superior a esse número. A capital, Recife, concentra quase a metade da população da RMR (3.337.565 habitantes). Todos os municípios têm um IDH municipal considerado médio

---

10 O gasto da área de educação correspondeu, em 2002, a 4,3% do PIB. No mesmo ano, na Dinamarca este gasto correspondeu a 8,5%; na Suécia, a 7,3%; na Argentina, a 4,8% e no Paraguai, a 4,5%; superamos apenas Peru e Uruguai (3,1%) (CASTRO; DUARTE, 2008).

(0,500 a 0,800), com uma variação de 0,637 (Araçoiaba) a 0,799 (Paulista). Em três municípios, Paulista (0,900), Recife (0,894) e Olinda (0,889), o IDH-M Educação é superior à média brasileira (0,849)<sup>11</sup> (Tabela 1).

**Tabela 1 - Municípios da RMR – população e IDH municipal e IDH municipal educação (2000)**

Município	População total	IDH municipal	IDH municipal Educação
Recife	1.422.905	0,797	0,894
Abreu e Lima	89.039	0,73	0,844
Araçoiaba	15.108	0,637	0,679
Cabo de Santo Agostinho	152.977	0,707	0,798
Camaraçibe	128.702	0,747	0,847
Igarassu	82.277	0,719	0,804
Ipojuca	59.281	0,658	0,7
Itamaracá	15.858	0,743	0,817
Itapissuma	20.116	0,695	0,761
Jaboatão dos Guararapes	581.556	0,777	0,848
Moreno	49.205	0,693	0,775
Olinda	367.902	0,792	0,889
Paulista	262.237	0,799	0,9
São Lourenço da Mata	90.402	0,707	0,782

Fonte: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil

Com base nos dados das pesquisas, podemos afirmar que os conselhos na área de Educação são espaços majoritariamente femininos. Tanto no CME quanto no Cacs, há o predomínio de mulheres. No CME, 59% dos conselheiros são do sexo feminino, enquanto no Fundef o percentual é um pouco maior, 74%. Não há diferença entre os segmentos presentes nos conselhos. Este predomínio pode ser explicado pelo fato de que a atividade educacional, quer seja na família, quer na escola, ainda é concebida como uma responsabilidade da mulher (mãe e professora). Outra característica marcante é a elevada escolaridade dos

11 Disponível em [www.pnud.org.br/...recife/atlas\\_recife\\_regiao\\_metropolitana.pdf](http://www.pnud.org.br/...recife/atlas_recife_regiao_metropolitana.pdf). Acesso em 02/07/2010.

conselheiros. A média de anos de estudos encontrada nos dois conselhos foi 14 anos, independentemente do segmento que representa (governo ou sociedade civil). A elevada escolaridade dos conselheiros deve-se ao fato de eles serem majoritariamente professores em ambos os conselhos. No Cacs, as professoras representam 64,5% dos conselheiros, percentual muito próximo ao CME (67,1%). Importante chamar a atenção que o segmento com menor escolaridade é justamente o dos representantes dos pais de alunos, no caso do CME, e da representação dos servidores da Educação, no Cacs.

No que se refere à situação ocupacional dos conselheiros, ou seja, qual o vínculo empregatício dos conselheiros, observamos uma forte presença de servidores públicos municipais. Isso mesmo, a maioria dos conselheiros, nos dois conselhos, é de servidores públicos municipais. Contudo, há uma diferença entre os conselhos. No CME, os servidores municipais representam 47%, enquanto no Cacs eles são 75% dos conselheiros. Apenas 5,3% dos conselheiros do Cacs atuam no setor privado versus 17,1% dos conselheiros do CME (Tabela 2). Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo entre os representantes da sociedade civil, há um percentual elevado de servidores públicos; no CME, esse percentual é de 44%.

**Tabela 2- Distribuição dos conselheiros do CME x Cacs segundo empregador e por segmento social**

Principal Empregador	Conselho	
	CME (%)	Cacs (%)
Setor público municipal	47,1	75
Setor público estadual	17,1	9,2
Setor público federal	5,7	1,3
Setor privado	17,1	5,3
Outros	12,9	9,2
<b>Total</b>	100 (69)	100 (76)
Não sabe ou não respondeu	1	-

Fontes: Pesquisa Conselhos Municipais de Educação: Comunidades em Ação (FUNDAJ, 2006) e Pesquisa Conselhos do Fundef: Avaliação da gestão democrática (FUNDAJ, 2007). Elaboração dos autores.

Nota: Outros são aposentados, autônomos, donas de casa e sem ocupação definida.

Outras pesquisas apontam a grande participação de servidores públicos em conselhos de políticas públicas. Por exemplo, em Belo Horizonte 33% dos conselheiros municipais de saúde são servidores públicos e 32% são aposentados. A condição de servidor público municipal coloca os conselheiros representantes

da sociedade civil em situações, no mínimo incômodas, gerando “[...] uma tensão permanente entre os interesses do grupo que representa e sua condição de servidor” (AVRITZER et al., 2005, p. 39).

A experiência associativa é uma variável relevante nos estudos sobre democracia participativa, não nos termos colocados por Putnam (1996), que sugere uma relação forte e positiva experiência associativa e desempenho institucional. Uma das críticas a Putnam é o seu determinismo histórico-cultural. Ou seja, para ele somente sociedades com história de associativismo e participação conseguem democratizar as estruturas do Estado e uma melhoria qualitativa da *performance* pública. Mas, nos parece relevante que o envolvimento dos indivíduos em organização da sociedade civil permite a construção de laços de confiança entre os membros, fugindo, assim, de uma lógica individualista e perversa, além de possibilitar a formação de habilidades argumentativas tão úteis nos espaços de disputa política como são os conselhos. Nesse sentido, procuramos verificar o nível de envolvimento político dos conselheiros, isto é, o objetivo era o de detectar a filiação a sindicatos, associações comunitárias e de classe e partidos políticos.

A participação em associações comunitárias, entidades de classe e organizações não-governamentais é, no Brasil, de modo geral, bastante modesta. A literatura já demonstrou que não temos uma tradição cívica. No caso dos conselheiros do CME, a primeira constatação foi a de que os representantes da sociedade civil têm um percentual associativo maior do que os conselheiros estatais, respectivamente 25% e 20%. A taxa de filiação a associações comunitárias na RMR é de 8,3% e de 1% para entidades de classe (FERNANDES, 2004). Assim sendo, trata-se de um percentual elevado. Por outro lado, a taxa de filiação dos conselheiros do Cacs é menor. Para os membros do governo, foi de 17,9% e de 5,9% para os conselheiros da sociedade civil.

No que se refere à filiação partidária, entre os conselheiros do CME, 47% daqueles que representam o governo são filiados a algum partido político contra 36% dos representantes da sociedade civil (Tabela 3). Entre os conselheiros do Fundef, 57% dos representantes ligados ao governo municipal eram filiados a algum partido político. Para os representantes dos professores e dos diretores de escola, o percentual era de 36,8% e de 23,5% para a sociedade civil (Tabela 4). Em ambos os conselhos, os membros ligados ao governo possuem percentual de filiação político-partidária significativamente maior do que os demais segmentos. Os números sugerem uma elevada partidização das administrações municipais. Para tanto, faz-se necessário analisar os dados referentes à preferência partidária dos conselheiros em relação ao partido do prefeito e aliados.

**Tabela 3 - Filiação partidária dos conselheiros do CME por segmento social**

Filiação partidária	Segmento social	
	Governo (%)	Sociedade civil (%)
Sim	47,1	36,1
Não	52,9	63,9
<b>Total</b>	100 (34)	100 (36)

Fonte: Pesquisa Conselhos Municipais de educação: Comunidades em Ação (FUNDAJ, 2006).

**Tabela 4 - Filiação partidária versus segmento que representa no Cacs**

Segmento que representa	Filiação a partidos políticos			
	Sim	Não	Não sabe	Total
Governo	57,1%	39,3%	3,6%	100% (28)
Professores/diretores	36,8%	63,2%	0%	100% (19)
Sociedade civil	23,5%	76,5%	0%	100% (17)
Servidores de escolas públicas	37,5%	62,5%	0%	100% (08)
Não sabe	25%	75%	0%	100% (04)

Fonte: Pesquisa Conselhos do Fundef: Avaliação da gestão democrática (FUNDAJ, 2007).

Uma variável importante para avaliarmos a qualidade do processo deliberativo e de controle exercido pelo conselho é saber quem preside o conselho, se o governo ou a sociedade civil. No caso do CME, em todos os sete conselhos pesquisados o presidente é eleito pelos pares. Em apenas um único conselho, o Secretário de Educação era o presidente, e em quatro deles

o presidente do CME era um representante da sociedade civil. Em quatro municípios, o Secretário de Educação nem sequer fazia parte do conselho (não há coincidência com municípios onde a presidência é exercida pela sociedade civil). Por seu turno, no conselho do Fundef, a história é bastante diferente, os resultados impressionam pela relação entre ser representante estatal e exercer a presidência do Cacs. Em 78% (11) dos Cacs's, a presidência era exercida por um representante do governo. Em sete municípios, o próprio secretário municipal de Educação exercia a presidência do Cacs. A representação dos professores e diretores de escola ocupava a presidência em um único município. Aqui é importante frisar que o representante dessa categoria era, na maioria das vezes, um diretor de escola; como se sabe, o cargo de diretor de escola é uma indicação do Secretário de Educação; muitas vezes, indicação dos aliados do prefeito (vereadores, por exemplo); logo, o indicado deve lealdade ao governo e está subordinado hierarquicamente ao secretário municipal de Educação. Em 5 Cacs's, a vice-presidência também era exercida por um representante do governo municipal. O mais alarmante é que 17% dos conselheiros do Fundef afirmaram que desconheciam quem era o presidente do conselho no momento da pesquisa. Esses dados revelam uma ação do poder público de capturar os principais cargos do conselho, atuando de forma estratégica para controlar as ações dessa instituição participativa. Esse quadro nos permite questionar até mesmo a existência de reuniões regulares nesse colegiado.

Se, no CME, a não-participação do secretário municipal pode sugerir, no primeiro momento, uma maior democratização da gestão da educação, todavia em comparação com o que ocorre nos conselhos do Fundef, onde os secretários ou seus representantes estão presentes, pode-se inferir que, na verdade, há uma desatenção ou mesmo o não-reconhecimento do CME como uma arena importante. Chama a atenção o fato de que quem presidia o conselho era, justamente, quem deveria ser fiscalizado por esse órgão. O poder público municipal detém o cargo mais importante do conselho e, conseqüentemente, a prerrogativa de conduzir e determinar os processos de fiscalização e acompanhamento do Cacs, da forma que lhe for mais conveniente. Mesmo entre os membros do conselho, ou seja, indivíduos que não exerciam nenhum cargo (presidente, vice-presidente, secretário), mas que deveriam fiscalizar as contas e as ações do governo, a participação da sociedade civil é muito pequena, bem abaixo da representação dos diretores/professores. A legislação do Fundef previa apenas um número mínimo de membros (quatro), deixando a critério do poder público municipal nomear quantos membros achasse conveniente para o Cacs. Ou seja, a prefeitura poderia, conforme a legislação, estabelecer uma folgada maioria ou indicar pessoas cooptáveis, ou mesmo indivíduos dependentes do poder.

## Considerações finais

Ao final da década de 2000, a arquitetura institucional plasmada na Constituição de 1988 ainda não cumpriu todas as suas promessas. As instituições participativas carecem de mecanismos capazes de garantir a inclusão de segmentos sociais que continuam excluídos da participação cidadã.

A particularidade do CME se expressa sob quatro aspectos. Primeiro, no reduzido conflito no seu interior, porque não é nessa arena que ocorre a disputa por recursos nem a definição da política de educação. Segundo, o excessivo caráter normativo das funções do CME. Os conselhos municipais de educação devem romper com os limites técnico-burocráticos a que estão circunscritos e pensar a educação como uma política pública, ou seja, a dimensão normativa, mas também a financeira. Terceiro, o CME, para desempenhar todas as suas prerrogativas, precisa que o município crie o seu Sistema Municipal de Ensino. Considerando-se a fragilidade institucional, organizacional e financeira dos municípios brasileiros, é fácil supor que poucos são os que instituem seu próprio sistema de ensino. Por fim, os movimentos de defesa da educação pública não conseguem mobilizar outros atores sociais e políticos para participar dessa arena.

Por outro lado, não obstante os inegáveis avanços proporcionados pelo Fundef no que diz respeito a tornar o financiamento da educação mais transparente, o acompanhamento, a fiscalização e o controle social dos recursos desse fundo por parte dos conselhos revelaram-se bastante débeis. Os resultados apontados neste trabalho trazem questões relevantes para uma reflexão acerca da participação cidadã no controle social sobre as políticas públicas de educação.

Como procuramos evidenciar, os conselhos do Fundef revelaram-se espaços capturados pelo Poder Executivo municipal. Quando analisada a composição desses colegiados, fica patente que a representação governamental constitui maioria nos conselhos. Além disso, os representantes do poder público ocupam lugares estratégicos nessas arenas. A maioria dos presidentes nesses conselhos era o próprio secretário municipal de Educação ou um outro secretário municipal. Estamos diante de um paradoxo: o gestor público é justamente aquele que coordena a instância criada para fiscalizá-lo. O problema não se refere apenas ao exercício da presidência do conselho, mas há também dúvidas quanto à capacidade dos representantes da sociedade civil de compreender e analisar a documentação pertinente – extratos bancários, documentos de convênios e processos envolvidos na liberação e execução dos recursos do fundo, entre outros. Os dados apresentados corroboram com a hipótese de Plank (2001) de que há na educação brasileira um consenso sobre os objetivos do sistema, porém a disputa localiza-se sobre o controle e a distribuição dos recursos financeiros.



O desenho institucional do Cacs possibilita que o Executivo municipal exerça o controle e manipule o seu funcionamento. A legislação federal, ao definir apenas o número mínimo de membros para os conselhos do Fundef e, sobretudo, ao não indicar os impedimentos legais (por exemplo, quem não poderia participar dessas instâncias), permitiu que o Executivo municipal manobrasse no sentido de constituir conselhos totalmente controlados por essa instância de poder. Essa “brecha” na legislação autoriza o poder público municipal a desequilibrar a composição do conselho, dando um caráter amplamente estatal.

Nossa análise corrobora a hipótese da *falácia da proximidade*. Ou seja, o fato de estar mais próximo ao cidadão não é garantia de mais participação e de maior fiscalização e controle, enfim, de mais democracia. A sociedade civil tem dificuldades em exercer e operacionalizar os mecanismos de participação e controle social existentes.

O formato institucional dos conselhos na educação não os tem configurado como espaços inclusivos. Esse aspecto relaciona-se com a questão da representatividade dos seus componentes. Quanto maior for a representatividade dos conselheiros, maiores as chances de negociações bem-sucedidas com o poder público.

O nosso esforço foi no sentido de demonstrar que no interior de uma mesma política setorial identificamos posturas e condutas diferenciadas por parte do poder público. Os dados apresentados sugerem haver plausibilidade na nossa hipótese de trabalho, qual seja, de que o tipo de arena condiciona a frequência e o interesse do poder público local, que pode incentivar, tutelar ou mesmo controlar recursos e capturar a participação popular.

## Referências

ALUNOS brasileiros ficam entre os últimos em ciências. 30 set. 2007. **Jornal da Ciência**. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=52694>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 40, v. 14, jun. 1999.

AVRITZER, L. et al. Reinventando os mecanismos de inclusão e controle social nos conselhos de saúde. **Relatório de pesquisa**. Belo Horizonte, FAPEMIG 2005. Disponível em: <[http://www.democraciaparticipativa.org/arquivos/saude\\_fundep.htm](http://www.democraciaparticipativa.org/arquivos/saude_fundep.htm)>. Acesso em: 9 maio 2008.

AVRITZER, Leonardo (Coord.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Del Rei, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A participação social no Nordeste**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BALZANO, S.; ZANCHET, V. Organização dos Conselhos Municipais de Educação. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**. Guia de Consulta. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 18. Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF, 1996.

BURITY, J. Identidade e cidadania: a cultura cívica no contexto de uma nova relação entre sociedade civil, indivíduos e Estado. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, n. 2, v. 15, p. 223-253, 1999.

CAMARGO, A. Governança. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio Ambiente no século 21**. 4. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

CASTRO, J. A.; DUARTE, B. C. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. Brasília, DF: IPEA, 2008 (*Texto para discussão*).

CÔRTEZ, S. M. V. Viabilizando a participação em conselhos de políticas públicas municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e policy communities. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, ANPOCS, 25. 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2002.

\_\_\_\_\_. Fóruns participativos e governança: uma sistematização das contribuições da literatura. In: LUBAMBO, C.; COELHO, D.; MELO, M. A. **Desenho institucional e participação política: experiências no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação** – desvendando a caixa preta. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, A. S. A. **Gestão municipal e participação social no Brasil: trajetória de Recife e Salvador (1986-2000)**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

FERNANDES, A. S.; BONFIM, W. L. A democratização da gestão municipal no Brasil: a abordagem teórica do objeto. In: LUBAMBO, C.; COELHO, D.; MELO, M. A. **Desenho institucional e participação política: experiências no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FUCKS, M. Contexto, regras e efetividade deliberativa: considerações a respeito dos conselhos de Curitiba. In: AVRITZER, L. (Org.). **A participação social no Nordeste**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

GOHN, M. G. Os conselhos municipais e a gestão urbana. In: SANTOS JÚNIOR, O. A.; RIBEIRO, L. C. Q.; AZEVEDO, S. (Org.). **Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época, v. 84).

GUIMARÃES, C. A. S. Conselhos municipais de educação: comunidades em ação: Possibilidades e limites da participação política na gestão democrática da educação. **Relatório de pesquisa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

GUIMARÃES, C. A. S et al. **Conselhos gestores na educação: perfil, discurso, funcionamento**. Recife: Massangana, 2009.

GUIMARÃES, C. A. S.; COUTINHO, Henrique G. Conselhos do Fundef: avaliação da gestão democrática. **Relatório de pesquisa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos municípios brasileiros: Gestão pública 2001**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

KISSLER, L.; HEIDEMANN, F. G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, FGV, n. 40, v.3, p. 479-499, maio/jun. 2006.

MARQUES, Helena Maria de B. **Conselhos Municipais de Educação no discurso dos seus conselheiros. Relatório de pesquisa.** Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2006.

MELO, M. A. Empowerment e governança no Brasil: questões conceituais e análise de preliminar de experiências selecionadas. **Relatório de pesquisa.** Brasília: World Bank, Brazilian Office, 2003.

PAULA, A. P. de. **Por uma nova gestão pública.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil:** caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PNUD; IPEA; FJP; IBGE. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** Rio de Janeiro, 2000.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SANTOS, Clóvis R. dos. **Educação escolar brasileira:** estrutura, administração, legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. **Democracia e governo local:** dilemas e reforma municipal no Brasil. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2001.

SANTOS JÚNIOR, O. A.; RIBEIRO, L. C. Q.; AZEVEDO, S. (Org.). **Governança democrática e poder local:** a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2004.

SOUZA, C. Sistema brasileiro de governança local: inovações institucionais e sustentabilidade. In: LUBAMBO, C.; COELHO, D.; MELO, M. A. **Desenho institucional e participação política:** experiências no Brasil contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TATAGIBA, L. Os Conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. O novo estatuto da participação no contexto do Estado Pós-ajuste. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, ANPOCS 29, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, GT 05 – Dilemas da Modernidade periférica, 2005.

TEIXEIRA, E. **O local e o global**: limites e desafios da participação. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

WAMPLER, B. Expandindo accountability através de instituições participativas? Ativistas e reformistas nas municipalidades brasileiras. In: LUBAMBO, C.; COELHO, D.; MELO, M. A. **Desenho institucional e participação política**: experiências no Brasil contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WERLE, F. O. C. Conselhos Municipais de Educação: Estudo genético-histórico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 103, p.123-135, mar. 1998.

Recebimento em: 18/11/2011.

Accite em: 21/03/2012.

# A fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da educação superior

## The fragmentation of careers as strategy to expand the higher education

Gustavo Henrique MORAES<sup>1</sup>  
Paulo Roberto WOLLINGER<sup>2</sup>

### Resumo

A educação superior brasileira experimentou, na última década, uma inédita expansão, motivando a elaboração de diversos estudos acadêmicos destinados a analisar as características deste crescimento. Há, no entanto, um fenômeno frequentemente despercebido pelos que efetuam análises a respeito do desenvolvimento do sistema: o fenômeno da *fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da Educação Superior*. Analisando os dados do *Sistema de Informações da Educação Superior* (SiedSup), fonte primária do *Censo da Educação Superior 2009*, procuraremos demonstrar que a fragmentação de carreiras está intimamente ligada a estratégias de grupos educacionais para a expansão do número de cursos e matrículas.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Fragmentação de Carreiras. Expansão da Educação Superior. Mercantilização.

### Abstract

Brazilian higher education has experienced, in the last decade, an unprecedented expansion, motivating the development of many academic studies to analyze the characteristics of this growth. There is, however, a phenomenon often overlooked by those who perform analysis on System development: the career fragmentation as a strategy for higher education expansion. Analyzing data from the *Information System of Higher Education* (SiedSup), the primary source of the *Higher Education Census 2009*, in this article we will try to demonstrate that career fragmentation is closely linked to private educational groups' strategies to increase the number of courses and enrollment.

**Keywords:** Higher Education. Careers fragmentation. Expansion of Higher Education. Commodification.

- 
- 1 Pesquisador em Educação do INEP/MEC e Diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas do IFSC. Graduado em Engenharia Eletrônica pela UTFPR, Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e doutorando em Educação na UnB. Atuou Coordenador Geral de Orientação e Controle da Educação Superior (CGOC/SESu/MEC). End.: Rua 14 de julho, 150. CEP: 88.075-000 – Florianópolis – SC. Email: <prof.gustavomoraes@gmail.com>.
  - 2 Professor e Diretor de Ensino do IFSC. Graduado e Mestre em Engenharia Elétrica pela UFSC. Doutorando em Educação na UnB. Atuou como Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior na SESU/MEC. End.: Rua 14 de julho, 150. CEP: 88.075-000 Florianópolis – SC. Email: <wollinger@ifsc.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 549-568	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## 1. Introdução

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) enviou ao Congresso Nacional a *Proposta do Executivo para o Plano Nacional de Educação (PNE)* (BRASIL, 1998), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Tratando, especificamente, da Educação Superior, o PNE trouxe como diretriz primeira uma meta bastante ousada: “1) Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001). A realização de uma rápida comparação dos números da educação superior brasileira entre o ano anterior à proposta (1997) e o anterior à Lei (2000) demonstram, no entanto, que esta meta expansionista foi levada a efeito pelo Executivo antes mesmo de sua devida apreciação pelo Poder Legislativo: segundo os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior (*Censo*), o número de Instituições de Ensino Superior (IES) expandiu-se em 31,11%, o de matrículas presenciais 38,47% e o de cursos de graduação em 72,62%. O crescimento exponencial da oferta neste nível de ensino iniciou uma onda de crítica por diversos segmentos da sociedade, em especial o acadêmico, que denunciavam uma suposta mercantilização da educação superior, balizada na expansão do setor privado em detrimento da qualidade da oferta e da observação das reais necessidades formativas demandadas pela Sociedade brasileira.

Retrato sintomático desta discussão, que perpassou a última década, o Projeto de Lei 8.035 de 2010 – que sistematiza o novo PNE – cuida ao reeditar a Meta 1 do Plano vincendo, adicionando-lhe complemento sugestivo: “Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, *assegurando a qualidade da oferta.*” (BRASIL, 2011, grifos nossos). Some-se à Meta 12 a estratégia 12.14 - “*Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica*” (BRASIL, 2011, grifos nossos), e pode-se inferir que o projeto de texto legal reconhece e incorpora as críticas tecidas à expansão desordenada da Educação Superior.

Há, no entanto, um fenômeno frequentemente despercebido pelos que efetuam análises a respeito do crescimento do sistema: o fenômeno da *fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da Educação Superior*. O *Censo 2009*, produzido pelo INEP, apresenta exaustivas 642 distintas categorias para abarcar todas as carreiras oferecidas no país, o que representa um obstáculo técnico para a elaboração de estudos educacionais. Vale ressaltar, contudo, que esta categorização já representa um esforço classificatório realizado pelo INEP, uma vez que a totalidade de denominações em oferta é muito maior: caso resgatemos

os dados do *Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SiedSup<sup>3</sup>)*, fonte primária do *Censo 2009*, encontraremos um universo de surpreendentes 24.111 distintas denominações.

Assim sendo, a primeira pergunta que se coloca é: como vencer o desafio, proposto pelo novo PNE, de mapear a oferta da Educação Superior e fomentar sua expansão ordenada, identificando as carreiras que estão sendo ofertadas em excesso e aquelas que carecem de incentivo, diante de um conjunto tão heterogêneo de denominações? E ainda: O que motiva esta pulverização de nomenclaturas e quais seus reais impactos sobre o Sistema Federal de Educação Superior?

Nossa hipótese central é que a fragmentação de carreiras tem sido utilizada, muitas vezes, como estratégia de expansão da educação superior sem a contrapartida, indispensável, de sua necessidade social. Motivadas principalmente por objetivos mercadológicos, as Instituições de Ensino Superior (IES): a) criam nomes mais atrativos para perfis acadêmicos idênticos, ignorando -inclusive- diretrizes curriculares já estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); b) criam carreiras derivadas das tradicionais formações de profissionais liberais, que não desfrutam de mesmo prestígio social, mas tem forte apelo de mercado (SAMPAIO, 2000); c) inventam nomes criativos que arvoram para si competências já estabelecidas para profissões regulamentadas por lei, que acabam logrando os discentes, uma vez que estes não receberão as atribuições dos respectivos Conselhos Profissionais<sup>4</sup>; d) terminam por comprometer o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma vez que a estratégia de utilizar múltiplas e abstratas denominações resulta, frequentemente, em abstenção, por falta de instrumentos, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nossa hipótese auxiliar é que as condições (aparato legal, aspectos culturais, organização do sistema) que permitiram e configuraram a expansão das carreiras foram desenhadas até 1998; após isto o Sistema passou a desempenhar esta estratégia no extremo de suas potencialidades, sem descontinuidades até meados de 2009, quando o projeto informalmente denominado de *Referenciais Nacionais da Educação Superior – Bacharelados e Licenciaturas (Referenciais)* propôs o disciplinamento das denominações.

No intuito de investigar a veracidade de nossas hipóteses, este Ensaio está dividido em duas partes: primeiramente efetuaremos um estudo exploratório,

---

3 Desativado em 31 de Agosto de 2009, sendo substituído pelo Cadastro e-MEC.

4 Tomou notoriedade na mídia o caso dos Estudantes da USP-Leste que, após finalizarem seus cursos de Obstetrícia, se viram obrigados a voltar às salas de aula, para complementação de estudos e eventual diplomação no curso de Enfermagem, uma vez que o COFEN não reconheceu esta formação.



eminente técnico, que analisará alguns dos dados migrados do *SiedSup* e do *Censo 2009*, demonstrando de forma quantitativa as proposições aqui apresentadas; no segundo momento será proposta uma abordagem qualitativa que buscará, com breve exposição do histórico de expansão da Educação Superior brasileira, causalidades para os resultados do estudo exploratório.

## 2. Estudo exploratório

Embora a fonte oficial de dados sobre a Educação superior brasileira seja o *Censo*, tal levantamento não fornece a denominação exata atribuída aos cursos pelas IES, objeto de atenção deste estudo, mas seu enquadramento em categorias. Para obter-se esta informação deve-se recorrer à base de dados do *SiedSup*. O inconveniente intrínseco a esta metodologia é a distinção de números entre as bases (100.283 códigos de curso no *SiedSup* vs. 27.827 cursos no *Censo 2009*). Os motivos da inflação de códigos são diversos, porém passíveis de explicação por critérios numéricos – métricos e metodológicos.

Para efeitos deste estudo foram aplicados filtros corretivos que garantem a compatibilidade entre as fontes consultadas. Os principais são: código de curso, situação de funcionamento, grau acadêmico e organização acadêmica. Com estes procedimentos chegaremos à nova distribuição do sistema que compararemos com alguns números do *Censo 2009* para efeitos de verificação de compatibilidade.

**Tabela 1 - Distribuição de Códigos e Cursos por Organização Acadêmica, SiedSup e Censo 2009**

Organização Acadêmica	<i>SiedSup</i>		<i>Censo 2009</i>	
	Códigos de Curso	Participação Relativa	Cursos	Participação Relativa
Centro Universitário	8.843	13,52%	3.580	12,87%
Faculdade	23.263	35,57%	9.987	35,57%
Instituto Federal	1.021	1,56%	485	1,74%
Universidade	32.276	49,35%	13.865	49,83%
Total	65.403	100%	27.827	100%

Fonte: *SiedSup* (31/08/09) e *Censo 2009*

**Tabela 2 - Distribuição de Códigos e Cursos por Natureza Administrativa, SiedSup e Censo 2009**

Categoria Administrativa	SiedSup		Censo 2009	
	Códigos de Curso	Participação Relativa	Cursos	Participação Relativa
Estadual	8.012	12,25%	3.126	11,23%
Federal	8.935	13,66%	4.368	15,70%
Municipal	1.627	2,49%	734	2,64%
Privada	46.829	71,60%	19.599	70,43%
Total	65.403	100%	27.827	100%

Fonte: SiedSup (31/08/09) e Censo 2009

A utilização dos filtros permitiu a redução dos códigos de cursos de 100.283 para 65.403 (tabelas 1 e 2). Ainda assim, este número diverge muito dos 27.827 cursos presenciais contabilizados pelo *Censo 2009*. Entretanto, a comparação entre as participações relativas é muito próxima, permitindo-nos considerar que para análises proporcionais os números de *códigos de cursos* representam a mesma distribuição relativa do número de *cursos*. Alerta-se, contudo: se a distribuição de códigos de cursos entre as categorias administrativas e de organização acadêmica foi praticamente igual à do *Censo 2009*, não se pode afirmar o mesmo da distribuição dos Graus Acadêmicos, uma vez que o *Censo 2009* não apresenta este dado. Os dados apresentados no *Censo 2009* referem-se à distribuição de *matrículas* por Grau Acadêmico, o que se distingue da distribuição de *cursos* por Grau Acadêmico.

## 2.1 Denominações de Cursos

As considerações de métrica e de filtros também se aplicam ao Estudo numérico de denominações de cursos. No entanto, é preciso fazer duas importantes ressalvas: 1) uma denominação de curso é formada pelo par (Denominação-Grau), assim sendo um Curso de Química-Bacharelado, por exemplo, distingue-se de um curso de Química-Licenciatura; 2) a multiplicação de códigos de cursos não deve apresentar relação linear com o número de denominações de curso: assim sendo, se um curso de Direito, por exemplo, recebeu 3 distintos códigos de curso, isto não implicará na multiplicação de sua denominação, que continuará sendo unitária. A aplicação dos filtros permitiu a redução das denominações de 24.111 para 12.847. Ainda que levemos em

consideração as multiplicações já mencionadas neste Ensaio, este número contrasta em muito com o número de carreiras distintas (642) apontadas pelo Censo 2009. Este não é um problema novo, ao analisar as carreiras apontadas pelo INEP em 1998, Schwartzman escreveu:

Criados inicialmente para dar formação nas profissões tradicionais do direito, da medicina e da engenharia militar, os cursos superiores cobrem hoje cerca de *cento e cinquenta áreas*, conforme a classificação adotada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Além das diferenças de conteúdo, os cursos de graduação se diferenciam por proporcionarem títulos de bacharel, de licenciatura longa ou de licenciatura curta, ou títulos de competência na área tecnológica. O Serviço de Estatística de Educação do Ministério ainda está trabalhando na classificação das quase 18 mil habilitações identificadas nos questionários de 1998 (um mesmo curso pode proporcionar várias habilitações), nas quais 48% correspondem a títulos de bacharel, 48% a títulos de licenciatura plena, e os demais a títulos de licenciatura curta ou de tecnólogo. (SCHWARTZMAN, 2011, p.14, grifos nossos).

A bem da verdade, as 642 carreiras apresentadas pelo Censo 2009 já representam uma excrescência da Educação Superior. Peguemos, a título de ilustração, a carreira responsável - entre outras atribuições - pela Formação de Professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura em Pedagogia<sup>5</sup>. No *Censo 2009* podemos encontrar as seguintes carreiras (de graduação) que arvoram para si as competências previstas para os Pedagogos: 1) *Administração Educacional*; 2) *Ciência da Educação*; 3) *Educação de Jovens e Adultos*; 4) *Educação Especial*; 5) *Educação Infantil*; 6) *Educação Organizacional*; 7) *Inspeção Escolar*; 8) *Orientação Educacional*; 9) *Pedagogia*; 10) *Psicopedagogia*; 11) *Supervisão Educacional*; 12) *Formação de Professor das séries iniciais do ensino fundamental*; 13) *Formação de Professor das séries finais do ensino fundamental*; 14) *Formação de Professor de Educação especial*; 15) *Formação de Professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*; 16) *Formação de Professor de Jovens e Adultos*; 17) *Formação de Professor para a Educação Básica*; 18) *Normal Superior*; 19) *Formação de Professor da Educação Infantil*; 20) *Formação de Professor da pré-escola*. É importante ressaltar que se fôssemos levar em conta as denominações presentes no *SiedSup*, e não as categorias apresentadas pelo *Censo*, este número saltaria de 20 para aproximadamente 3000. Por que não reunir todas estas

---

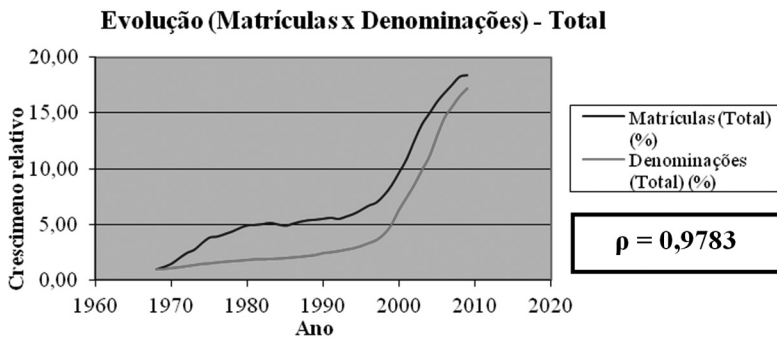
5 Definida através da Resolução CNE/CP n.1, de 15 de Maio de 2006.

denominações na já consagrada Pedagogia? Recorrendo à nossa hipótese central de que a fragmentação de carreiras está intimamente ligada à busca do setor Privado pela expansão das matrículas, proporemos um teste de correlação entre a evolução histórica do número de denominações, do número de matrículas e do número de cursos da Educação Superior.

## 2.2 Testes de Correlação

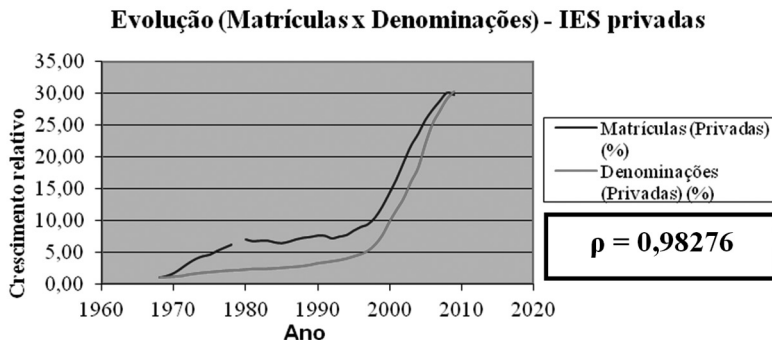
Em algumas situações práticas desejamos descobrir o quanto a variação de uma grandeza correlaciona-se com a variação de outra. Um método eficiente para verificar o grau desta influência é estabelecido pela utilização do *coeficiente de correlação de Pearson* ou ( $\rho$ ). Para os testes, utilizaremos como fonte primária a evolução histórica do número de denominações constantes no *SiedSup* dos cursos criados a partir de 1968 – ano da Reforma Universitária – e do início da expansão em massa da Educação Superior no Brasil. Os dados de IES, matrículas e cursos foram colhidos de fontes distintas e, em alguns casos, apresentam lacunas significativas. Uma vez que trabalhamos com ordens de grandeza distintas (IES – centena e milhar; Cursos e denominações – milhar e dezenas de milhar; Matrículas – centena de milhar e milhão) padronizaremos os valores (“1” representará a quantidade inicial da grandeza) de forma que possamos acompanhar o histórico de suas taxas de crescimentos, sem precisarmos usar gráficos logarítmicos para melhor visualização. Este procedimento, contudo, não altera o coeficiente de correlação de Pearson. Começemos, buscando a correlação entre a evolução do número de matrículas e a evolução do número de denominações, no intuito de verificar se o crescimento numérico do sistema utiliza-se da fragmentação de carreiras. Vamos aos resultados:

Gráfico 1 – Teste de correlação (Matrículas vs. Denominações) – Total



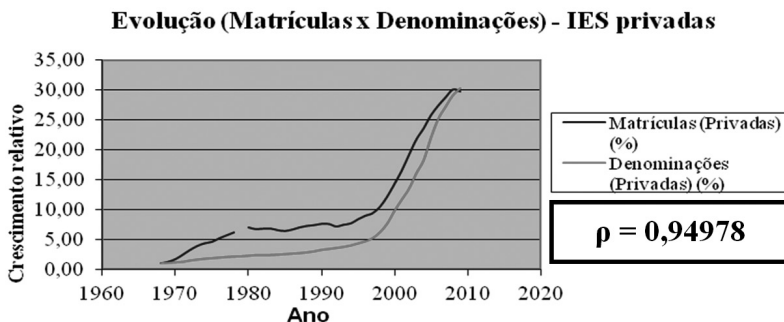
Fonte: Elaborado a partir dos dados do SiedSup, Censos e relatórios do INEP

Gráfico 2 – Teste de correlação (Matrículas vs. Denominações) – IES privadas



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SiedSup, Censos e relatórios do INEP

Gráfico 3 – Teste de correlação (Matrículas vs. Denominações) – IES públicas

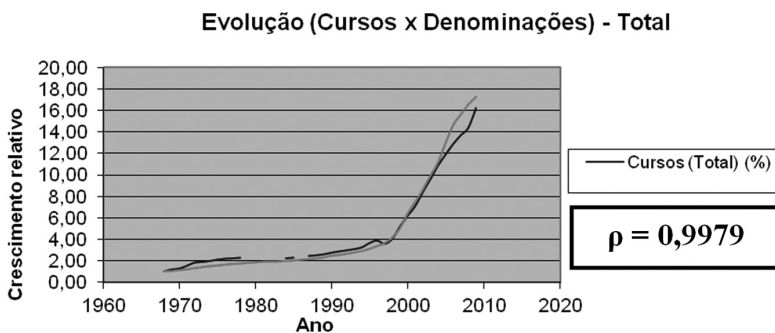


Fonte: Elaborado a partir dos dados do SiedSup, Censos e relatórios do INEP

Como podemos verificar nos gráficos acima, a evolução do número de denominações está fortemente vinculada à evolução do número de matrículas. No setor privado a correlação é mais acentuada, quase perfeita, alcançando  $\rho = 0,98276$ . A hegemonia do setor privado interfere na distribuição total do sistema, fazendo-o tender para resultados próximos ao deste segmento. Percebemos que nos primeiros anos da série, a correlação, embora evidente, manifesta-se de maneira bem mais tímida do que a apresentada a partir do fim da década de 90, quando os gráficos apresentam tipologias bastante semelhantes. Como teste definitivo, efetuaremos a correlação entre a evolução do número de cursos e o número de denominações. Infelizmente, não dispomos dos

dados não grupados (público – privado), no entanto a hegemonia verificada do setor privado sobre o sistema deve interferir majoritariamente para a sua distribuição final. Os resultados obtidos foram:

Gráfico 4 – Teste de correlação (Cursos vs. Denominações) Total



Fonte: Elaborado a partir dos dados do *SiedSup*, Censos e relatórios do INEP

Se, entre *matrículas e denominações*, a correlação foi bastante acentuada, entre *curtos e denominações* a correlação foi quase perfeita, chegando a ser coincidente entre os últimos anos da década de 90 e a primeira metade dos anos 2000. Os resultados obtidos nos testes, portanto, confirmam nossa hipótese central, demonstrando que a expansão do sistema está intimamente ligada à fragmentação de carreiras e reforçam a hipótese auxiliar de que as *regras do jogo* foram postas até 1998, momento em que o MEC envia proposta de PNE ao Congresso Nacional.

Um aspecto interessante a ser observado é o desproporcional número de matrículas de bacharelados frente aos outros graus de formação. A observação das denominações denota que muitas IES cadastram seus cursos com o grau de Bacharelado, mas incluem nas suas denominações o termo *Licenciatura*. Isso demonstra que as IES têm recorrido à prática conhecida como cursos 3 + 1, condenada pelo Parecer CP/CNE nº9 de 2001, através da qual se oferece uma formação típica do bacharelado por três anos e, no ano final, uma complementação pedagógica garante o grau de licenciados aos formados. Outra prática também utilizada é a de fazer um ingresso comum para todos os discentes que, em dado momento, deverão optar por um dos distintos graus. De qualquer forma, a predileção das IES pelo curso de Bacharelado manifesta-se no cadastramento deste grau no *SiedSup*. Outro aspecto que impressiona é o resultado obtido na *Correlação de Pearson* para o setor público (matrículas x denominações)

que, embora 9,7% menor do que no setor privado, atingiu um valor bastante expressivo: 0,94978. Isso denota que a fragmentação de carreiras é um fenômeno nacional, não exclusivo do setor privado.

Finalizando o estudo quantitativo, proporemos algumas questões que nosso estudo qualitativo procurará responder: 1) Por qual motivo a maioria das IES nomeia seus cursos com o grau de Bacharelado? 2) De que forma o setor privado se torna hegemônico na Educação Superior Nacional? 3) Por qual motivo as IES públicas também buscam, com menor intensidade, a diversificação de carreiras? Transversalizando esta discussão, as políticas públicas para a Educação Superior serão apresentadas como instrumentos catalisadores do processo de expansão da educação superior.

### 3. Expansão da Educação Superior

A expansão da Educação Superior brasileira, não aconteceu de forma linear, alternando distintas perspectivas durante o seu percurso histórico. Analisá-la exige, portanto, sua divisão em fases. O número e a natureza destas fases estão intimamente ligados aos critérios utilizados para esta configuração; para fins deste estudo – que enfocará a diversificação e fragmentação das carreiras – propomos quatro distintos momentos: 1) Brasil-Colônia e Império 2) Da República a 1960; 3) De 1960 a 1980; 4) De 1980 à apresentação do Projeto do Plano Nacional de Educação (1998).

#### 3.1 Da Colônia ao Império - a mitificação do bacharel

A história da Universidade na América inicia-se em 1538, apenas 46 anos após a chegada dos europeus, através da criação da Universidade de Santo Domingo. Para a coroa espanhola, essa instituição serviria como *ponta de lança* na difusão da cultura e da civilização europeia nas colônias americanas (ROSSATO, 2005). Seguindo política semelhante, a coroa inglesa fundará também Universidades em suas colônias, em especial nos Estados Unidos da América. A Coroa portuguesa, por sua vez, obstaculizava a formação de nível superior em suas colônias, sugerindo a formação em suas Universidades portuguesas, em especial a de Coimbra. Com a transferência da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro é que a política da Coroa portuguesa começa a tomar outros rumos, uma vez que era preciso formar quadros capacitados para atender aos interesses da monarquia. Assim, “[...] a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.” (CUNHA, 2007, p. 63).

É com base neste *pensamento utilitarista* (NORONHA, 1998) que três carreiras irão se destacar entre as demais, ganhando elevado prestígio social: a Medicina, com a criação das Academias da Bahia e do Rio de Janeiro; as Engenharias, com as Academias Militar e da Marinha; e o Direito, com as faculdades de São Paulo e de Olinda. Os bacharéis em Direito, por sua vez, gozavam de *status* diferenciado, devido a sua formação específica para o tratamento das questões burocráticas do Estado, da elaboração e interpretação das leis, da diplomacia e da administração. Para José Murilo de Carvalho “[...] o diploma de curso superior, especialmente de bacharel em Direito, dá ‘bilhete de entrada’ para o ‘clube’ formado pela elite dirigente imperial (deputados, senadores, presidentes de província, ministros e conselheiros de estado).” (CUNHA, 2007, p.13, grifo do autor).

A combinação entre oferta restrita e possibilidade de ascensão profissional e, por conseguinte, social, consolida a supervalorização do bacharel – do *doutor* –, resultando no que Buarque de Holanda irá chamar de *praga do bacharelismo* (HOLANDA, 2006). A busca pelo título passa ser mais importante do que a atividade a desempenhar em si. “As atividades profissionais são aqui meros acidentes na vida dos indivíduos, ao oposto do que sucede entre outros povos, onde as próprias palavras que indicam semelhantes atividades podem adquirir acento quase religioso.” (HOLANDA, 2006, p.170).

É interessante observar um trecho do capítulo *Bacharel-me* da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, que retrata o caráter muitas vezes superficial e altamente elitista da Educação Superior durante o Brasil Império:

E foi assim que desembarquei em Lisboa e segui para Coimbra. A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-mo com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades, -- principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. (ASSIS, 2008, p. 88-89).

Isto posto, podemos afirmar que, apesar da relativa distância temporal que nos separa desta fase, é nela que se estabelecem alguns dos principais aspectos da Educação superior nacional: o estabelecimento de um *modelo napoleônico*, fortemente dedicado à formação profissional e outorgador do diploma universitário como requisito para o exercício da atividade e para a ascensão



profissional. Veremos que, em tempos mais próximos, uma das consequências desta ideologia para a diversificação e fragmentação de carreiras será a busca pela aproximação das formações tradicionais, para a graduação de *bacharéis* e *doutores*, integrantes da *elite* nacional.

### 3.2 Da República a 1960 – a abertura e consolidação do setor privado

O período compreendido entre 1889 e 1960 é extremamente rico na história brasileira: proclamação da república, revoltas populares, guerras mundiais, *Era Vargas*, industrialização e construção de Brasília são apenas exemplos de intensa atividade social que irão atingir, inclusive, o Ensino Superior. Destaca-se a interferência ideológica do positivismo e do liberalismo, a abertura da oferta às Instituições privadas e a criação das primeiras Universidades. Para fins deste estudo, vamos concentrar nossas análises em dois aspectos principais: um de mudança, representado pela criação e expansão do setor privado e outro de continuidade, expresso através da manutenção das carreiras tradicionais presentes no Império.

#### 3.2.1 O Setor privado

Em 1891, a Assembleia Constituinte se reúne e redige a primeira Constituição da República, com forte influência liberal e positivista em prol do *ensino livre*. Os positivistas defendiam uma ampla desoficialização do Ensino Superior sob o pretexto de que “[...] os diplomas escolares não atestavam o mérito profissional, nem seria possível garantir o ensino das melhores doutrinas e técnicas pelas escolas” (CUNHA, 2007, p.152). Esta concepção leva o Estado Nacional a romper com a característica *napoleônica* de monopolizar a oferta de educação superior, delegando atribuições às assembleias legislativas estaduais e permitindo a criação de instituições particulares. Tal medida dinamiza o sistema, iniciando um processo de expansão que, ainda timidamente, começaria a responder a crescente procura pela formação universitária. Como demonstra Sampaio:

Entre 1889 e 1918, 56 novas instituições de ensino superior, na sua maioria privadas, foram criadas no País. Esse rápido crescimento contrasta com o período anterior. Desde 1808, quando foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, até a proclamação da República, em 1889, o ensino superior se desenvolvera muito lentamente. (SAMPAIO, 2000, p. 37).

Um estudo apresentado pelo NUPES/USP (*apud* SAMPAIO, 2000, p. 46) demonstra a agilidade da expansão do setor privado (Tabela 3). Nele podemos perceber que menos de quatro décadas depois de sua autorização pelo poder público, o setor privado já contava com 64,4 % dos estabelecimentos de ensino superior e com 43,7% das matrículas do país.

**Tabela 3 - Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privados (1933-1960)**

Ano	Estabelecimentos de Ensino Superior		Matrículas	
	Número	Porcentual sobre o total de estabelecimentos	Número	Porcentual sobre o total de matrículas
1933	265	64,4	14.737	43,7
1935	259	61,7	16.590	48,5
1940	293	62,5	12.485	45,1
1945	391	63,1	19.668	48
1950	*	*	*	*
1955	*	*	72.652	42,3
1960	*	*	93.202	41,2

Fonte: Nupes/USP \*Dados inexistentes

### 3.2.2 As carreiras

Se, do ponto de vista da dependência administrativa pode-se perceber uma *revolução* no período estudado com a forte presença do setor privado, podemos dizer que no que tange às carreiras oferecidas pelas escolas superiores experimentou-se um movimento de continuidade, pois

[...] o ensino seguia o modelo de formação para profissões liberais em faculdades isoladas e visava assegurar um diploma profissional, que dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho e garantir prestígio social. (SAMPAIO, 2000, p. 37).

Fortalecendo esta interpretação, estudo realizado por Cunha (2007) demonstra que entre 1891 e 1914 foram criadas 34 escolas superiores no país: 13 de Medicina, Obstetrícia, Farmácia e Odontologia; nove de Direito; cinco de Engenharia; quatro de Agronomia e três de Ciências Econômicas. Entre 1932 e 1945 (CUNHA, 2007), podemos perceber pelos números a grande hegemonia

da formação para as profissões liberais. As carreiras de Direito, Engenharia e Medicina representavam sozinhas, 75% de todas as matrículas do país. Uma carreira, no entanto começa a ganhar números expressivos a partir de 1940, a carreira ligada à Economia e Administração.

No período entre 1945-1961 verificam-se duas tendências para a criação de cursos: na primeira metade da década de 50 a criação segue a tendência da formação de profissões liberais. Entre 1955 e 1961 o foco volta-se à formação de professores em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esta tendência pode ser atribuída a três fatores: 1) a vigência da legislação de 1931, que considerava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o núcleo em torno do qual seriam organizadas as demais escolas de formação para profissões tradicionais; 2) a existência de uma clientela motivada pelas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério 3) a estratégia de expansão desatrelada da disposição de muitos recursos financeiros (SAMPAIO, 2011, p. 3).

### 3.3 De 1960 a 1980 – a hegemonia do setor privado e o início da fragmentação

A década de 60 inicia-se com uma forte tendência de expansão da Educação Superior. Se em 1945 o sistema contava com 27.253 matrículas, 17 anos depois (1962) elas praticamente quadruplicaram, chegando a 107.529. Nos anos seguintes, o ritmo acelerou ainda mais: em cinco anos as matrículas dobraram mais uma vez, chegando a 212.882 em 1967. Não obstante, este crescimento, apesar de exponencial, era irrisório se comparado à demanda por formação de nível superior apresentada nas últimas décadas. Basta observar que a população brasileira em 1960, segundo o Censo-IBGE, já ultrapassava 70 milhões de brasileiros. Assim, o sistema tendia para um colapso da oferta, uma vez que - somente no período de 1964-1968 - o número de inscritos nos processos seletivos tinha crescido 120% e o número de excedentes (candidatos aprovados que não ingressavam no sistema por falta de vagas) 212%, chegando, em termos absolutos, a 125 mil estudantes (VIEIRA, 1982). Neste momento determinadas camadas da sociedade exerceram pressão sobre o Governo na expectativa do aumento de oportunidades educacionais no nível superior.

Com efeito, a Reforma Universitária é aprovada através da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Contrariando o Relatório do GT – que apontava para um crescimento massivo, mas orientado do sistema – o que se percebe é uma *expansão desordenada* que frustraria as perspectivas iniciais (VIEIRA, 1983). Em apenas 10 anos as matrículas totais saltaram de 278.295 para 1.225.557, um crescimento de

340%. O crescimento do setor privado foi extremamente expressivo, alcançando a impressionante marca de 516%. É neste período, portanto, que o setor privado abandonará sua fase de consolidação para assumir a hegemonia no sistema: de uma participação de 45,49% em 1968, o setor privado irá responder por 63,09% das matrículas em 1978.

Esta *expansão desordenada* não se traduz simplesmente pelo crescimento quantitativo, mas especialmente pelo *rol* de carreiras oferecidas pelo setor privado, que se distanciou das orientações da Reforma para atender às demandas subjetivas de uma população que almejava o título universitário. Esta desordenada expansão, não prevista – e até mesmo indesejada – pelo texto da Reforma leva o Governo a tomar medidas de contenção do crescimento da oferta a partir de 1972. O contingenciamento começa pela abertura de novos cursos superiores de Medicina que, através do Parecer 1430/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), foram impedidos de serem abertos por um período de três anos (VIEIRA, 1983). De 1972 a 1977, outras medidas regulatórias e suspensivas são levadas a efeito no afã de conter o apetite do setor privado. Em tempo, as medidas de contenção do Governo Federal começaram a surtir efeito e, a partir de 1975, já se pode sentir uma desaceleração no processo inercial de ampliação de matrículas. Essa desaceleração estender-se-á até 1980, quando a tendência será revertida.

Apesar de focarmos esta análise no setor privado, motivados pela hegemonia que este estabelece a partir do final da década de 60, são necessárias algumas importantes observações sobre a expansão no setor público. Um dado frequentemente despercebido das análises educacionais é que a educação superior pública, no período estudado, experimentou uma taxa de crescimento sem paralelos na história. Em dez anos (1968-1978) as matrículas do setor praticamente triplicaram. Esta observação denota uma relação de complementaridade público-privado que se estabelece na Educação Superior brasileira. Enquanto o setor privado reafirma um modelo de universidade de ensino - ou de *mass private sector*, como define Geiger (1986) – o setor público passa a ensaiar o modelo da universidade de pesquisa, além de buscar capilaridade em setores e regiões não explorados pelo setor privado.

### 3.4 De 1980 a 1998 – Os ajustes finais no Sistema

O Processo de desaceleração do crescimento, experimentado no final dos anos 70, transforma-se em retração a partir de 1980. Em que se pesem anos de crescimento tímido, é interessante observar que, enquanto a população brasileira experimentou um crescimento de 23,38%, de 1980 a

1991, o número de matriculados na Educação Superior cresceu 13,63% no mesmo período. No Setor privado o resultado foi pior, crescendo apenas 8,39%. Vários motivos são apresentados para esta redução abrupta na demanda. Para Sampaio (2000), a contenção é resultado da combinação de dois fatores: a) inadequação das universidades frente às exigências do mercado produtivo e expectativas de sua clientela potencial; b) crescimento da retenção no Ensino Médio, o que diminui o público interessado no nível educacional subsequente. A primeira hipótese é consubstanciada pelas declarações de dirigentes de instituições de prestígio no país (SAMPAIO, 2000, p. 89), a segunda, no entanto, é mais fraca do ponto de vista causal: basta observar que o número de concluintes do Ensino médio (1980-1993) (SAMPAIO, 2000, p. 90) subiu de 541.350 para 851.428, um crescimento de 57,28%, duas vezes maior, portanto, do que a evolução do número de matrículas. Creditamos esta inflexão dos números, portanto, à já mencionada inadequação das universidades, aliada às medidas de contenção da expansão no final dos 70 e, principalmente, aos péssimos resultados da economia na década de 80, que acumulou altas galopantes da inflação e reduções drásticas do PIB e do poder aquisitivo da população. Para driblar este contingenciamento da demanda, as IES privadas alinharam suas estratégias de mercado em duas direções principais. A primeira baseou-se em direcionar esforços para mercados ainda pouco explorados (SAMPAIO, 2000), conforme demonstram as tabelas 4 e 5:

**Tabela 4- IES privadas nas diferentes regiões em relação ao total de estabelecimentos privados (1980-1984)**

Ano	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total
	IES	%	IES	%	IES	%	IES	%	IES	%	
1980	2	0,3	54	7,9	596	74,2	98	14,4	22	3,2	772
1985	2	0,3	43	6,8	476	75,8	87	13,9	20	3,2	628
1990	11	1,6	55	7,9	483	69,4	101	14,5	46	6,6	696
1994	11	1,7	49	7,7	445	70,3	78	12,3	50	7,9	633

Fonte: Evolução das estatísticas do Ensino Superior no Brasil- 1980-1994. MEC, 1996

**Tabela 5 - Número de estabelecimentos privados ou que ampliaram a oferta de cursos no período de 1985-1996, por região e localização geográfica**

Região	Criados entre 1985 e 1996		Criados antes de 1985		Total
	Capital	Interior	Capital	Interior	
Norte	5	0	1	1	7
Nordeste	8	6	8	0	22
Sudeste	16	34	29	52	131
Sul	7	9	3	16	35
Centro-Oeste	11	11	7	2	31
Total	47	60	48	71	226

Fonte: SAMPAIO (2000, p. 81).

A Tabela 4 mostra que as regiões Norte e Centro-Oeste, historicamente marginais no Sistema Federal de Educação Superior, apresentaram crescimento significativo no número de IES e, embora de forma acanhada, aumentaram sua participação percentual na distribuição nacional. A Tabela 5, por sua vez, demonstra que nas regiões mais proeminentes no Sistema (Sul e Sudeste), a lógica de criação de IES adquiriu a tendência de migração para o interior dos Estados, na busca de novas possibilidades em um mercado ainda não saturado.

O segundo direcionamento está ligado ao crescimento de cursos e à fragmentação de carreiras. Em um mercado bastante saturado e competitivo, a estratégia utilizada na expansão pós-reforma universitária é reeditada com uma novidade no perfil organizacional das IES: a transformação em universidades. A Constituição Federal, ao disciplinar o princípio da autonomia universitária, libertou as IES do controle estatal exercido pelo CFE. Isto explica o fato de que em 1980, das 65 universidades existentes, 20 (28,41%) eram privadas, enquanto em 1994, das 127 existentes, 59 (46,45%) eram deste setor. Portanto, se em um momento anterior o grande interesse era manter-se como faculdade isolada – e distante da obrigação de realizar pesquisa – neste momento, receber o status de universidade dota a IES de um diferencial competitivo que a auxiliará na busca pelo seu *mercado* consumidor.

Em 1996 é promulgada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que reafirma os princípios da autonomia universitária. É em 1997, contudo, que o Decreto nº 2.306 irá estender “[...] aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua

sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.” (BRASIL, 1997, art. 11, § 1º). Era a peça legal que faltava para alavancar a criação e a fragmentação de carreiras. A indução política, contudo, deu-se através do envio do PNE ao Congresso Nacional, desestimulando a proliferação das *universidades de pesquisa* e incentivando a criação das *universidades de ensino*.

## Considerações finais

A análise dos dados presentes no *SiedSup* nos permitiram confirmar a hipótese central de que a fragmentação de carreiras está intimamente ligada à expansão da Educação Superior. A análise histórica, contudo, demonstrou que esta expansão não obedece necessariamente a critérios de necessidade social, estando vinculada, primeiramente, aos interesses dos grupos econômicos de serviços que - hegemonizando a Educação Superior - passa a tratá-la como um de seus produtos. O Estado, por sua vez, apresenta postura dúbia, pois discursa a favor da regulamentação e legisla a favor dos interesses do capital. Esta postura dúbia representa, provavelmente, a latente correlação de forças progressistas e liberais que estão imbricadas no sistema político nacional. A cultura bacharelesca age, também, no imaginário popular, impedindo – ou pelo menos dificultando – que a universidade cumpra uma de suas missões sociais, que é agir em *prol* do desenvolvimento da nação, formando os quadros que poderão dar respostas às nossas mais diversas esferas: científica, tecnológica, produtiva, social e cultural.

Dentre algumas questões que permanecem abertas neste Ensaio, podemos citar a aderência das IES públicas à fragmentação de carreiras que intuímos estar ligada à questão da diferenciação de papéis (Universidade da Pesquisa versus Universidade de Ensino) estabelecido entre os setores público e privado. Assim sendo, enquanto às IES privadas fragmentam suas carreiras para aumentar seu potencial comercial, as IES públicas as fragmentam como resultado de suas especializações, provenientes das pesquisas efetuadas – principalmente – nos programas de pós-graduação. Esta suposição, no entanto, demanda análise pormenorizada.

Outra questão aberta diz respeito às políticas públicas de enfrentamento à fragmentação de carreiras levadas a cabo pelo MEC a partir de 2006: a construção do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e o projeto conhecido como “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Superior – Bacharelados e Licenciaturas”. Estas questões, contudo, por suas naturezas extremamente complexas, demandam estudos posteriores que darão novas visões as discussões aqui propostas.

## Referências

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

AVELAR, Ediana Abreu. **As raízes da cultura bacharelesca e a construção do imaginário da formatura**. Disponível em: <[http://www.aedb.br/anais\\_simped/arquivos/AS\\_RAIZES\\_DA\\_FORMATURA%20\\_completo\\_Simped.pdf](http://www.aedb.br/anais_simped/arquivos/AS_RAIZES_DA_FORMATURA%20_completo_Simped.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. **O ensino superior no Brasil - 1974-1978**; Relatório. Brasília, DF: MEC/SESu/CODEAC, 1979.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação- proposta do Executivo ao Congresso Nacional**; Brasília, DF: INEP/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[//bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao\\_federal\\_33ed](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_33ed)>. Acesso em: 1 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 13, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n.2306, de 19 de Agosto de 1997 - Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de Agosto de 1997.

\_\_\_\_\_.Lei n.10.172, de 9 de Janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_.Lei n.10.861, de 14 de Abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 de Abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007. Alterada pela Portaria nº 23 de 1º de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. PL do **Novo PNE** – Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244)>. Acesso em: 1 fev. 2011.



CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporária – da Colônia à era de Vargas**, 3. ed., São Paulo: Editora da UNESP 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Edição Comemorativa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

INEP. Censos da Educação Superior 1998-2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 10 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Evolução da Educação Superior- Graduação (1980/1998)**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 10 fev. 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998. p. 41-73.

PAIS, Antônio Jorge Fernando Cassiano. **A Economia Brasileira na Década de 80**: consequências da crise da dívida externa, inflação e crise do Estado. Disponível em: <<http://www2.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Fernandes%20onInflama%C3%A7%C3%A3o.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história, 2. ed. revista e ampliada. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'ana. **Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon **O ensino superior no Brasil**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/censo98.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da (re)forma universitária**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982.

Recebimento em: 30/11/2011.

Aceite em: 21/03/2012.



# Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 569-596

set./dez. 2012



# Condiciones óptimas para una ciencia de la sostenibilidad: implicaciones sustantivas para la investigación educativa y socioambiental contemporánea

Optimal conditions for a science of sustainability: substantive implications for educational and socio-environmental research contemporary

José GUTIÉRREZ Pérez<sup>1</sup>

## Resumen

¿Son inamovibles las finalidades de la ciencia o van cambian a lo largo del tiempo? ¿Cómo afectan estos cambios a las preocupaciones emergentes de la investigación educativo-ambiental contemporánea y a su reconversión progresiva? Intentamos argumentar a lo largo de este artículo que la naturaleza del conocimiento científico, la lógica de su argumentación y el modo en que se produce están sujetos a modificaciones sustantivas y fuertemente condicionados por los valores imperantes en el contexto sociohistórico. Otros elementos determinantes de estos cambios son las prácticas científicas de las comunidades en las que surge el conocimiento, la disponibilidad de recursos financieros y tecnológicos del momento, así como los intereses institucionales implícitos. Bajo las premisas de una ciencia de la sostenibilidad tratamos de caracterizar las señas de identidad de una nueva generación de razones e intereses que orientan los esfuerzos de la investigación socio-educativa y ambiental contemporánea.

**Palavras-clave:** Educación ambiental. Investigación. Sostenibilidad.

## Abstract

Are the aims of science immovable or will change over time? How do these changes affect the emerging concerns of contemporary research of environmental education and its progressive conversion? We tried to argue throughout this article that the nature of scientific knowledge, the logic of his argument and how that occurs is subject to substantive changes and strongly conditioned by the prevailing values in the socio-historical context. Other determinants of these changes are the scientific practices of the communities in which knowledge arises, the availability of financial and technological resources of time and institutional interests involved. Under the assumptions of sustainability science try to characterize the hallmarks of a new generation of reasons and interests that guide the efforts of socio-educational research and contemporary environment.

**Keywords:** Environmental education. Research. Sustainability.

---

1 Doctor en Pedagogía. Profesor titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Granada (España). Especializado en los ámbitos de la Educación Ambiental y la Evaluación de la Calidad Universitaria, actualmente desempeña el cargo de director del Secretariado de Evaluación de la Calidad Docente dentro del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. De sus trabajos destacamos: *La Educación Ambiental. Fundamentos Teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares* (1995). Madrid. La Muralla; *Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de Educación Ambiental* (1999) (con J. Benayas y M.T. Pozo) en la revista de Tópicos en Educación Ambiental; *El educador ambiental: dificultades gremiales y retos profesionales* (2000) en la Revista Educación Ambiental. E-mail <jguti@ugr.es>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 571-596	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Las cambiantes finalidades de la ciencia a luz de los debates ambientales contemporáneos

Desde una perspectiva clásica se viene asumiendo que la principal finalidad de la ciencia es la de “incrementar nuestro conocimiento” sobre el mundo que nos rodea y sobre los fenómenos que en él tienen lugar (BERNAL, 1997; BUNGE, 2002; MOSTERÍN, 2003; SÁNCHEZ, 2000); y como consecuencia de ello, en un sentido práctico, el aumentar nuestro conocimiento sirve “para aumentar nuestro bienestar y nuestro poder” sobre la realidad, el entorno y el mundo en que vivimos (CUTCLIFFE, 2004; MARTIN et al. 2006; TINGLEY, 2006). Surge ya desde el principio en este planteamiento clásico un interesante dilema que se irá arrastrando a lo largo de toda la *Historia de la Ciencia*: si se persigue un fin exclusivamente cognitivo, se obtiene una ciencia pura de carácter básico, a diferencia de si el fin es meramente utilitario y práctico que dará lugar a una ciencia de orden más aplicado que llega a confundirse con la técnica. Existen, por tanto, distintos tipos de ciencia y, por consiguiente, distintas aspiraciones de la misma. Aun cuando podamos señalar como aspiraciones genéricas las de ampliar y acumular conocimientos siguiendo un conjunto de reglas y procedimientos sistemáticos, también debemos admitir, en paralelo, la cada vez mayor preocupación por llegar a aplicar dicho conocimiento y convertirlo en instrumento de utilidad práctica para la sociedad.

Una tercera visión de la ciencia empieza a tomar auge más recientemente cargando sus tintas en aspectos vinculados a la interacción de las nuevas visiones de la ciencia de la sostenibilidad con las teorías de la complejidad y la toma de decisiones científicamente orientada; integrando aspectos biofísicos, tecnológicos y sociales.

En términos generales, la ciencia tiene por objeto finalidades nobles del tipo: progreso del conocimiento y el avance de la innovación y desarrollo tecnológicos; conservación y aprovechamiento óptimo de los recursos naturales; crecimiento económico, fomento del empleo y mejora de las condiciones de trabajo; desarrollo y fortalecimiento de la capacidad competitiva en el sector primario (agricultura, ganadería y pesca), secundario (industria) y terciario (comercio); desarrollo de los servicios públicos, de salud, vivienda, comunicaciones y transportes; mejora del bienestar social y la calidad de vida; fortalecimiento de la seguridad y la defensa nacional; conservación del Patrimonio Natural, Histórico y Artístico; fomento de la creación artística y el progreso y difusión de la cultura en todos sus ámbitos; mejora de la calidad de la formación; adecuación de la sociedad a los cambios que lleva consigo el desarrollo tecnológico y los nuevos retos de

alfabetización ambiental (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2003); entre otros. El paso de una ciencia eminentemente antropocéntrica al servicio exclusivo del interés humano a una ciencia sostenible más dialogante y respetuosa con las circunstancias envolventes, recursos y consecuencias transgeneracionales supone un giro copernicano en la búsqueda de finalidades de naturaleza compleja que superan los estadios anteriores.

Entre los rasgos característicos de una ciencia de la sostenibilidad podemos destacar los propuestos a comienzos de la década pasada en revista como *Science* (KATES et al. 2001):

- Trata de entender el carácter fundamental de las interacciones entre la naturaleza y la sociedad, integrando visiones de los diferentes campos disciplinares clásicos.
- Abarca la atención de procesos globales en sincronía el análisis local de sus manifestaciones desde visiones evolutivas dinámicas que contemplan el pasado, el presente y el futuro como dimensiones básicas.
- Es sensible a la vulnerabilidad y la resiliencia de la naturaleza, marcando pautas, protocolos y estándares científicamente significativos para determinar límites de alarma oportunos que permitan no alcanzar cotas de no retorno y desequilibrios irreparable.
- Fundamenta sus intervenciones, experimentos, recomendaciones y toma de decisiones en posturas socialmente responsables orientadas a propiciar el cambio hacia el horizonte de la sostenibilidad e incentiva la inteligencia social y ambiental de los cambios apoyando la decisión política con criterios de planificación científica estratégica.

Con la incorporación de la doble dimensión tecnológica y empresarial a las políticas científicas, las finalidades de la ciencia amplían el foco de atención de sus intereses y se ven condicionadas por las presiones que ejercen las agendas de prioridades que marcan periódicamente los diferentes Planes Nacionales y Programas de alcance macroregional, se integran así aspectos como: desarrollo de la bioeconomía a partir de una construcción integrada entre ciencia e industria, desarrollo conjunto de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, gestión sostenible del ambiente y sus recursos, creación de modelos de desarrollo sostenible integrados por dimensiones económicas, culturales y ambientales para mitigar los efectos perjudiciales del cambio global. Desarrollo de tecnologías avanzadas que aumenten la seguridad y el respeto al medio ambiente, desarrollo de tecnologías y conocimientos para la mejora de la seguridad y equidad,

reducción de factores de riesgo y predicción de catástrofes, lucha contra el terrorismo, predicción del cambio climático y avance hacia menores cotas de desigualdad social<sup>2</sup>.

Un debate de interés sobre las finalidades de la ciencia aparece a mitad de la pasada década en algunos artículos de la monografía de la revista *Science and Public Policy* dedicada a la evaluación de los programas macroregionales, en el periodo 1999-2004<sup>3</sup>, donde se explicitan las tendencias y resultados a la vez que se constata una evolución en las finalidades marcada por las presiones de la tecnología, las demandas de la industria y un conjunto de nuevos temas en las agendas de investigación condicionados por las tendencias sociales, históricas y ambientales contemporáneas (ARNOLD et al., 2005; GUY et al., 2005; POLT & STREICHER, 2005; SIUNE et al., 2005; SMITH, 2005; ORMALA & VONORTAS, 2005; REEVE, 2005).

El ensayo de Davenport et al. (2005) *“Agoras, ancient and modern, and a framework for science-society debate”*, saca a la luz la estabilidad a lo largo de los siglos de un determinado tipo de finalidades basadas en el conocimiento por el conocimiento frente a otro tipo de finalidades de nuevo cuño propias del cambio interno a que están sometidos los grupos humanos a lo largo de la historia. Perspectivas contemporáneas sobre el tema destacan la incidencia que en estos cambios de orientación están teniendo fenómenos como la globalización de los mercados, la incidencia de las crisis económicas y el conocimiento de hechos que ejercen una influencia relevante en las políticas científicas y sociales<sup>4</sup>, destacamos especialmente dos trabajos: el de Gulbrandsen (2005, *Tensions in the research council-research community relationship*) y el de Miller (2005, *Science and democracy in a globalizing world: challenges for American foreign policy*). Si bien es cierto que hay pocos trabajos disponibles hasta el momento que saquen a la luz la incidencia de las economías emergentes en las agendas de investigación mundial; y en la

---

2 Un ejemplo de esta tendencia es el documento sobre directrices generales del VII Programa Marco de la Unión Europea para el periodo 2007-2013 [<http://www.mec.es/ciencia/viProgMarco/files/PropuestaCE7PMabril05.pdf>] donde se incluyen aspectos novedosos e inéditos en planes anteriores que amplían considerablemente el escenario de las finalidades de la investigación científica. Este panorama de dinamismo y movilidad en las finalidades científicas también se constata en las propuestas del Primer Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación 2006-2010 del MERCOSUR, aprobado en la XXXVI Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología, RECyT.

3 VONORTAS & HINZE (2005). Special issue on Evaluation of European Union Framework Programmes: the 2004 Five-Year Assessment.

4 Quizás el caso de Estados Unidos sea uno de los países que ilustre con más claridad estos cambios de rumbo como consecuencia de los atentados del 11-S de 2001.

reorientación de las finalidades de la ciencia, cabe esperar un progresivo aumento de su influencia a corto y medio plazo. Si son las economías emergentes (China, Brasil e India) las que salen hoy al rescate de los países desarrollados que han cultivado un modelo de ciencia marcadamente antropocéntrico, ¿no cabe esperar que sean también capaces de reorientar las prioridades de las agendas y los propios fines de los programas en una dirección más sostenible y humanitaria?

En un esfuerzo de síntesis algunos autores destacan tres grandes orientaciones a la hora de analizar las relaciones entre ciencia, política y tecnología (HALFFMAN, 2005; WATERTON, 2005; ROTH, 2005). Dichas relaciones tensas en su devenir responden, en algunos casos, a periodos históricos en los que se prima un punto de vista sobre otro: *política para la ciencia*, cuyo objeto es el desarrollo de la ciencia como fin en sí mismo; *ciencia para política*, donde la ciencia se convierte en un instrumento al servicio de la toma de decisiones política; o *política para la innovación científico-tecnológica*, donde la ciencia tiene sentido en cuanto actividad competitiva, innovadora y aliada inseparable de la tecnología. Tres son los modelos más destacados en este sentido:

1. Modelo de ciencia como motor de progreso.-El progreso científico tiene consecuencias en el cambio tecnológico y en la sociedad. Por tanto, la investigación básica se concibe como prioritaria. En lo referente a la gestión, no se percibe la necesidad de instituciones específicas. Se compatibiliza el aumento de la financiación pública con el mantenimiento de la autonomía de la comunidad científica. Este planteamiento concuerda con la concepción neutral y libre de intervención externa que predomina durante el siglo XX;
2. Modelo de ciencia orientada a la solución de problemas.- Se pone el énfasis en el carácter aplicado de la investigación. La política científico-tecnológica tiene como objetivo establecer prioridades relacionadas con el crecimiento económico y la competitividad. La acción de los poderes públicos se centra en el establecimiento de vínculos entre el sistema de investigación y desarrollo (I+D) y los agentes productivos. Esta concepción se hace posible al entender la ciencia dependiente del contexto y con capacidad para inducir cambios sociales, políticos y culturales;
3. Modelo de ciencia como recurso estratégico.- El cambio tecnológico se entiende como el resultado de la interacción de diversos actores sociales e institucionales. La política científica tiene en cuenta las necesidades a largo plazo y las demandas sociales. Se dotan de instituciones mediadoras que



posibilitan y propician un flujo comunicativo entre los diferentes ámbitos sociales involucrados en los procesos de cambio tecnológico<sup>5</sup>, tratando en todo momento de orientar la ciencia y la tecnología hacia metas estrictamente sociales, sin pretensión económica, aspirando a convertir el triángulo CTE en un proyecto de vocación pública competitivo.

Queda constancia explícita por las diferentes vías de argumentación que podemos reconocer finalidades de orden muy diverso en el seno de la actividad científica, según que la prioridad elegida sea de carácter estrictamente teórico (progreso del conocimiento), práctico (por ejemplo, desarrollo del transporte y comunicaciones); social (como el aumento del bienestar social, la salud, la sanidad y la calidad de vida); técnico (innovación y adaptación de los avances en tecnología); artístico y cultural; educativo; económico; conservacionista y hasta militarista<sup>6</sup>. Por tanto, no cabe duda de que detrás de cada modelo social, hay también un concepto de ciencia, y detrás de cada concepto de ciencia, hay también un concepto acerca de su utilidad; e incluso, asociada a esa utilidad hay implícito un determinado interés más o menos universal, más o menos ideológico, más o menos político de hacia qué lugar debe dirigirse la ciencia para conseguir el fin que se propone. En cada periodo histórico subyace el predominio de un tipo de ciencia condicionada por el momento histórico y social en el que vive, e influida por los modos de pensar y las formas de actuar y conocer dominantes en esa etapa; siendo, en definitiva una manifestación más del acervo cultural de cada sociedad y de las coordenadas axiológicas que la caracterizan.

Partimos del hecho, hoy aceptado, de que el conocimiento está en el núcleo del desarrollo social y económico y de que la capacidad de producir y usar conocimiento es un indicador del nivel de crecimiento en las sociedades contemporáneas. En síntesis podríamos afirmar con Echevarría (2002, 2004) que:

- Las finalidades de la ciencia son aspiraciones cambiantes sometidas al avance social, al progreso tecnológico y a la evolución teleológica de las sociedades humanas;

---

5 Las Agencias de Transferencia de Resultados de Investigación (ATRI) y las diversas modalidades de Parques Tecnológicos e Institutos creados para esta finalidad mediadora son un ejemplo ilustrativo.

6 El surgimiento de la política científica contemporánea está directamente vinculado con la guerra. El documento al que se considera como acta fundacional de la política científica ("Science, the Endless Frontier", de Vannevar BUSH) fue escrito en respuesta a un requerimiento del Presidente Roosevelt, quien deseaba saber cómo podían los Estados Unidos valerse de la ciencia para ganar batallas de la paz, del mismo modo en que lo habían hecho para ganar la segunda guerra mundial. El desarrollo de la física alemana, personificada en Heisenberg, es inseparable del esfuerzo realizado para llegar primero a disponer de la bomba atómica (ALBORNOZ, 2001: 3).

- La ciencia está orientada por modos de pensar, formas de actuar y estrategias de conocimiento y, por tanto, su finalidad está limitada al alcance de esas dimensiones de contemporaneidad;
- La finalidad de la ciencia está, además, fuertemente orientada por las ideologías y políticas dominantes de cada momento;
- Incluso en un mismo momento histórico pueden convivir visiones confrontadas y concepciones diferenciadas acerca de los propósitos a los que debe aspirar la actividad científica.

Parece difícil establecer tajantemente unas finalidades estáticas como aspiraciones propias de la ciencia en general. A esta dificultad habría que añadir, además, la idea de que la ciencia es, en esencia una suma de disciplinas con distintos objetos de estudio y diferentes aspiraciones teórico-prácticas, cuyos intereses y procedimientos tampoco son estáticos sino que van cambiando con el paso del tiempo. En realidad, la propia naturaleza de la ciencia ha cambiado tanto, a lo largo de la historia humana, que de ella no puede darse definición alguna.

En cualquier caso, hay bastante unanimidad en considerar la contribución al conocimiento teórico como el objetivo fundamental de la ciencia; sin embargo, no podemos ignorar los cambios que el nuevo modelo de producción de conocimiento emergente está generando en todos los ámbitos de la ciencia. No nos cabe la menor duda que dentro de una década este discurso será diferente y dará entrada a los nuevos planteamientos que tímidamente ya están ocupando un espacio importante en el escenario de la producción y desarrollo científico; nos referimos al denominado “modo dos” de producción de conocimiento descrito por Gibbons et al. (1997), Lenhart et al. (2006) y que explicamos más detenidamente en el apartado siguiente.

A las funciones clásicas y unánimemente aceptadas de la ciencia (BUNGE, 2002): **explicar** los fenómenos en función de la naturaleza de sus causas; **comprender** la realidad en orden a las diferencias y semejanzas entre los acontecimientos; **predecir** el comportamiento y la dirección de los hechos; y **controlar** las condiciones en las que se producen dichos fenómenos habría que añadir las funciones señaladas por Echevarría (1999, 2002) de **orientar la toma de decisiones**, vinculada a la de su consideración como “*acción transformadora del mundo*” a la que hace referencia.

Estas funciones tienen matices bien diferenciados, en un principio podrían entenderse como elementos consecutivos de un mismo proceso, una acción podría llevar a otra y así sucesivamente; sin embargo el tema es algo más complejo, no sólo por la posibilidad o no de esa sucesión, sino también por las interpretaciones que de esos conceptos se pueden hacer. Cuando un científico

trata de explicar un fenómeno está refiriéndose a la necesidad de analizar la realidad seleccionando los aspectos que son más relevantes, fragmentando el fenómeno para facilitar el conocimiento exhaustivo del mismo.

Los investigadores que pretenden la comprensión de un fenómeno por encima de su explicación, rechazan las ventajas que pueda aportar su fragmentación, centrándose en la perspectiva holística del mismo y en toda la complejidad contextual, social e incluso cultural que le da sentido. La función predictiva de la ciencia también admite tantas interpretaciones como posturas paradigmáticas existen; realizar una previsión certera sobre la evolución y desenlace de un fenómeno o sobre su interacción con otros constituye un objetivo bastante razonable de la ciencia. Sin embargo no todos los investigadores entienden lo mismo por predicción; ésta puede explicarse asociada al concepto de transferibilidad aportado desde la lógica de la investigación social o al de validez externa asociado a una práctica de investigación más cuantitativa, donde realizar predicciones significa realizar inferencias con cierto grado de probabilidad asegurando un mayor control sobre el fenómeno de interés aceptando un determinado margen de caos.

Orientar la toma de decisiones y transformar la realidad son acciones que se incorporan como funciones de la ciencia a raíz de las demandas sociales a la misma y que, además de generar cambios en el modo de producción del conocimiento han acarreado un cambio sustancial en los métodos de investigación y en las prácticas ordinarias de los científicos; y en definitiva, un cambio de paradigma y de mentalidad en la forma de concebir la propia investigación.

Sin embargo, los científicos no suelen conceder la misma importancia a todas las funciones mencionadas; como hemos visto en el apartado anterior los primeros debates epistemológicos surgen en torno a las finalidades de la ciencia relacionadas con la comprensión y la explicación; pero las finalidades de los enfoques contemporáneos de la ciencia son diferentes, en cuanto que aspiran a conseguir distintos tipos de metas (VALERO, 2004). En este sentido, Habermas (1986), sugiere que la apropiación científica de la realidad se lleva a cabo mediante tres categorías de saber bien diferenciadas, orientadas por finalidades diferentes: *informar, que amplían nuestra potencia de dominio técnico; interpretar, que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y analizar, que emancipan la conciencia.*

Que la ciencia progresa es evidente, y que sus avances afectan a la mejora de las condiciones de vida humana y al progreso material de las culturas y de las sociedades, también. Así lo argumenta Audétat (2001) en el artículo *Re-Thinking Science, Re-Thinking Society*. Si bien, los referentes para definir la ciencia han cambiado a lo largo de la historia en función de las diferentes perspectivas, intereses y marcos de referencia desde los cuales ha sido tratada (MARTIN et al., 2006; TINGLEY, 2006).

La ciencia es, “*en razón de su naturaleza, cambiante, y lo es más que cualquier otra ocupación humana. La ciencia está cambiando muy rápidamente en la medida en que es uno de los logros más recientes de la humanidad*” (BERNAL, 1997). “*El conocimiento científico es, sin duda, el mejor que podemos tener, y la ciencia no sólo hace revoluciones, también progresa. Tal vez sea el único campo de la actividad humana en que ha habido progreso estable durante un período considerable*” (POPPER, 2010, 86-87).

Tanto las ciencias naturales como las sociales, son susceptibles de promover intereses (HALFFMAN, 2005; WATERTON, 2005) y de verse afectadas por ellos, tal es así, que *en el entusiasmo del descubrimiento del carácter social de la construcción de los hechos y del mundo, han llegado incluso a expresar la idea de que no es que el conocimiento científico no sea un resultado exclusivo de nuestro comercio con el mundo* (SOLÍS, 1994), sino que es un resultado exclusivamente social en el que no tiene nada que ver no ya la idea de mundo, sino ni siquiera el mundo mismo (MIROWSKI & VAN HORN, 2005).

## Nuevos modos de producción de conocimiento en consonancia con el cambio de finalidades de la ciencia contemporánea

El nuevo modo trans inter, pluri, multi o metadisciplinar de producción del conocimiento científico que describen Gibbons (1997), Gupta (2004), Olivé (2004), incide de forma contundente en una preocupación por las implicaciones sociales de los productos del conocimiento y por su utilidad. La consideración postmoderna, sostenible y feminista de la ciencia como una forma representación de una cultura global, dinámica, abierta a la multiplicidad de intereses y objetivos de diferentes colectivos sociales abre nuevas vías de exploración a una ciencia participada en la que el científico ya no es autosuficiente para construir modelos de entendimiento sin la gente. Estos nuevos modos de producción de conocimiento son, sin lugar a dudas, nuevas aportaciones que desde una perspectiva sociológica de la ciencia y empiezan a ocupar un espacio importante en el debate científico. Esta opción permite diferenciar dos modalidades básicas cuyos atributos nos sugieren que empieza a cambiar la forma en que se está produciendo el conocimiento; y que está emergiendo una nueva forma de producción junto a la tradicional; este nuevo modo de producción del conocimiento, al que Gibbons et al. (1997) denominan *modos*, diferente al modo tradicional que denominan *modo uno* basado en la física empírica y en la lógica newtoniana y que genera un conocimiento dentro de un contexto disciplinar, generalmente cognitivo. El conocimiento precedente

del modo dos se crea en contextos transdisciplinares sociales y económicos más amplios; constituye un conjunto característico de prácticas (de acuerdo con las normas del método científico) cognitivas y sociales, que afectan no sólo a qué conocimiento se produce (en las ciencias naturales, sociales y en las humanidades), sino también a *cómo se produce, al contexto en el que se persigue, a la forma en que se organiza, al sistema de recompensas que utiliza y a los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce* (GIBBONS et al. 1997).

El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados en una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar; el modo dos supone una estrecha relación entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción adquiere cada vez mayor responsabilidad social y utiliza una gama más amplia de criterios para el control de calidad.

Este modo dos representa una serie de conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Constituye un modo de investigación socialmente responsable y reflexiva que incluye a un grupo de participantes cada vez más amplio. La actual y creciente preocupación pública por temas relacionados con el medio ambiente, los movimientos migratorios, las relaciones interculturales, la salud, las comunicaciones, la violencia de género,... ha hecho que crezca la producción de conocimiento en el modo dos, que aumente el número de grupos que desean influir sobre el resultado del proceso de investigación, que la composición de los equipos de investigación sea variada (los científicos sociales trabajan con ingenieros, abogados, informáticos,... respondiendo mejor a la naturaleza del problema), que aumente la sensibilidad social hacia el impacto de la investigación, que aumente la exigencia pública de representación en el diseño de la agenda política determinante de las prioridades de investigación,...; en definitiva, al crecer la producción de conocimiento en el modo dos aumenta la responsabilidad social del mismo y se fomenta la reflexión entre los que participan.

Se trata de un tipo de investigación emergente que incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo que colaboran sobre un problema concreto dentro de un contexto definido y localizado; una forma de producir conocimiento donde la interpretación y difusión de los resultados de investigación se proyectan hacia la solución de problemas y la satisfacción de necesidades.

La actual y creciente preocupación pública por temas relacionados con el medio ambiente, los movimientos migratorios, las relaciones interculturales, la salud, las comunicaciones, la violencia de género,... han hecho que crezca

la producción de conocimiento en el modo dos, que aumente el número de grupos que desean influir sobre el resultado del proceso de investigación, que la composición de los equipos de investigación sea variada (los científicos sociales trabajan con ingenieros, abogados, informáticos,... respondiendo mejor a la naturaleza del problema), que aumente la sensibilidad social hacia el impacto de la investigación, que aumente la exigencia pública de representación en el diseño de la agenda política determinante de las prioridades de investigación,...; en definitiva, al crecer la producción de conocimiento en el modo dos aumenta la responsabilidad social del mismo y se fomenta la reflexión entre los que participan. Se trata de un tipo de investigación emergente que incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo que colaboran sobre un problema concreto dentro de un contexto definido y localizado (GUTIÉRREZ, 2005); una forma de producir conocimiento donde la interpretación y difusión de los resultados de investigación se proyectan hacia la solución de problemas y la satisfacción de necesidades. En la tabla siguiente (Tabla 1) recogemos, a modo de síntesis, los atributos básicos de estas dos formas de producción del conocimiento, actualmente vigentes y a las que nos estamos refiriendo, haciendo hincapié en sus diferencias:

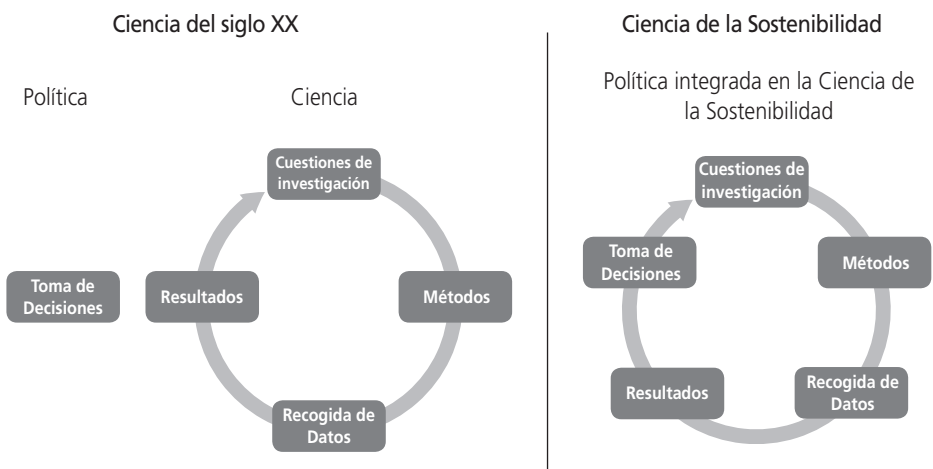
**Tabla 1. Modos de producción de conocimiento científico**

MODO UNO	MODO DOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-La producción del conocimiento sirve a los intereses, generalmente académicos, de una comunidad científica.</li> <li>-Es disciplinar.</li> <li>-La difusión de los resultados se realiza a través de los canales institucionales.</li> <li>-Es jerárquico y estático.</li> <li>-Es homogéneo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los problemas de investigación se plantean en un contexto de aplicación porque el conocimiento debe ser útil, por lo que su difusión se realiza a través de la sociedad, se trata de un conocimiento socialmente distribuido.</li> <li>-Es transdisciplinar y dinámico (Tiene capacidad para solucionar problemas en movimiento).</li> <li>-La difusión de los resultados se realiza en el proceso de producción y con la puesta en marcha de nuevas investigaciones.</li> <li>-Es heterogéneo por la diversidad de practicantes que participan, de lugares potenciales en los que se puede crear conocimiento, de ámbitos de estudio y por la variedad de redes de comunicación que utiliza.</li> <li>-Es socialmente responsable y reflexivo.</li> <li>-Se utilizan nuevos criterios para evaluar la calidad de la producción científica, incorporando criterios relacionados con aspectos sociales, económico, políticos,...</li> </ul>

La tabla 2 que presentamos a continuación refleja una visión de síntesis comparada de las dimensiones de la nueva ciencia de la sostenibilidad que integra los valores del modo 2 frente al modelo de ciencia imperante a lo largo del siglo XX (KATE et al. 2001):

**Tabla 2. Ciencia del siglo XX / Ciencia de la Sostenibilidad**

Ciencia del siglo XX	Ciencia de la Sostenibilidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla sistemas simplificados sin reconocer que la complejidad impone un obstáculo paradigmático al conocimiento científico ni considerar que es mucho más lo que desconoce que lo que conoce.</li> <li>- Tiene pretensiones de universalidad.</li> <li>- No contempla la relación del ser humano con la naturaleza, como parte de ella, ni su vulnerabilidad a las intervenciones tecnológicas.</li> <li>- Tiene pretensiones de neutralidad y suele descargar la responsabilidad totalmente en otros.</li> <li>- No incluye la dimensión política de la toma de decisiones como parte de la ética científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla de complejidad y de integración de factores naturales y sociales.</li> <li>- Reconoce que no es una ciencia universal, sino que está sujeta a lugares singulares, tiempos concretos y culturas específicas.</li> <li>- Se plantea si se es posible definir la vulnerabilidad o la resiliencia de la naturaleza y si existen formas de establecer alarmas oportunas sin exceso de hegemonía antrópica.</li> <li>- Parte de una posición éticamente responsable en donde los científicos se hacen cargo de buscar la transición del desarrollo sostenible.</li> <li>- Asume la dimensión política de la toma de decisiones como una etapa científica de procesos de gobernanza sostenible.</li> </ul>



Cada comunidad de práctica investigadora se siente más identificada con un modo de producción y apuesta por una determinada tipología de herramientas metodológicas fruto de su uso continuado y de su profundización en las mismas. Por esta razón, argumenta Floriani (2010:1) “la ciencia es a la vez causa y efecto del sistema de producción y de apropiación del mundo, al interior del sistema cultural que la genera y que es generado parcialmente por ella”; esto conlleva implícitamente una apuesta epistemológica en la forma de entender el mundo, explicar los acontecimientos y encarar los problemas. Por eso los temas socioambientales constituyen un frente de combate ineludible en los órdenes: epistemológico y metodológico, político y social, ecológico y filosófico, científico y popular, racionalista y artístico. Aquí se dan cita intereses y variables de naturaleza compleja, donde interactúan elementos y sistemas del mundo físico con dimensiones de lo social mezcladas con intereses económicos, modelos científicos, estructuras políticas, representaciones simbólicas y culturales que rompen permanentemente los límites artificiales de los campos del saber y sus lógicas de funcionamiento, sus métodos de trabajo, sus estándares de legitimación y sus patrones de utilidad (GUTIÉRREZ, 2010).

## Postmodernidad, Feminismo y Sostenibilidad, tres corrientes movilizadoras del cambio de finalidades de la ciencia contemporánea

La modernidad, tan segura del poder de la razón y de la esperanza de felicidad ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos como el terrorismo globalizado, el cambio climático, los frecuentes conflictos bélicos mundiales, la situación de inestabilidad de Oriente Próximo, los fundamentalismos extremos, los intereses étnicos y territoriales; junto a males endémicos como el hambre, el desempleo, la emigración, el racismo, la xenofobia, la discriminación por razón de género, la desigualdad Norte-Sur, o el agotamiento y destrucción de los recursos naturales Gulbrandsen (2005: 206-208), Gutiérrez y Pozo (2005), Gutiérrez (2008), Miller (2005:174).

El progreso científico y la prometida esperanza de felicidad de la modernidad ilustrada ha fracasado (BECK, 1988), ya no hay una correspondencia clara entre proyecto y realidad (GERVILLA, 1993). Frente al discurso totalizador de la razón moderna, la Postmodernidad aboga por una pluralidad de discursos, de comportamientos o de verdades y también de metodologías (BOLIVAR, 1995). La lógica de la objetividad, precisión y justificación da paso a una lógica de la incertidumbre, al pensamiento fragmentario, e incluso a la perplejidad. *Al perderse el imperialismo de lo verdadero, la Postmodernidad abre el camino al*



*relativismo cultural, afirmando lo cotidiano, lo inmediato; asumiendo las diferencias y particularismos y exaltando los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas* (COLAS; 2001: 295)

Ante la decepción provocada por la crisis de las ideas ilustradas esperanzados en conseguir la emancipación de la humanidad mediante la razón y el progreso científico-tecnológico, surge desafiante el pensamiento postmoderno como un fuerte revulsivo hacia el convencimiento positivista de que *las artes y las ciencias no sólo promuevan el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del yo, el progreso moral, la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos* (HABERMAS, 1986: 28).

La postmodernidad es el paso lento y complejo a un nuevo tipo de individuo, de sociedad y, por supuesto, también de ciencia; el paso a un nuevo modo de pensar y sentir motivado por el desencanto de la razón, la incredulidad ante los grandes relatos de la humanidad, la disolución del sentido de la historia, la pérdida del fundamento, la fragmentación moral de las sociedades y la desautorización de un método universal de construcción y elaboración del conocimiento (BALLESTEROS, 1997; LIPOVESTKY, 1990; MORLEY, 1998; NORRIS, 1998). Así, la sociedad que se acerca parte menos de una antropología newtoniana (estructuralista e inspirada en la teoría general de sistemas) y más de una pragmática de lo singular y lo particular, donde *el saber postmoderno se hace cada vez más sensible a las diferencias y fortalece nuestra capacidad para soportar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homogeneidad de los expertos, sino en la heterogeneidad de los investigadores* (LYOTARD, 1989:10-11). Se va abriendo camino una nueva conceptualización de lo científico, basada especialmente en la noción de inestabilidad dinámica y asociada a la noción de caos. La idea del caos nos hace pensar evidentemente en la idea de desorden, y en la imposibilidad de previsión de los acontecimientos. Pero no es así, *al contrario, se puede incluir el caos en las leyes de la naturaleza, pero a costa de generalizar esta noción, incorporándole las de probabilidad e irreversibilidad* (PRIGOGINE, 1997:15).

El discurso narrativo aparece como una nueva forma de entender la influencia de lo social en la actividad científica, como un recurso imprescindible para la investigación socioeducativa, puesto que es el medio primario mediante el cual las relaciones de poder son entendidas, negociadas y mediadas; como un modo de conocimiento *que permite apreciar lo universal a partir de lo singular* (CORTÉS et al. 2005: 450). El discurso es entendido como un medio que afecta a las formas de comunicación, a la construcción del conocimiento y que tiene efectos y consecuencias en las transformaciones socioculturales. Si el modernismo se interesaba por comprender las relaciones de poder (CONSTANS, 1998), el postmodernismo adopta una postura propia con relación al conocimiento científico, los valores, la

cultura y la historia científica; considera que la ciencia es una producción cultural; y por lo tanto, está condicionada por su contexto histórico y cultural. *La ciencia debe de dar respuesta a la diversidad de intereses, valores y posiciones que representan el colectivo social en cada momento* (COLÁS, 2001: 296). El objetivo de la ciencia, desde posicionamientos postmodernistas, no es obtener una verdad común del mundo, sino conocer cómo el lenguaje y el discurso es el que constituye a los sujetos y sus identidades; así pues, y desde estos planteamientos, la incidencia del postmodernismo en la investigación es a nivel epistemológico, metodológico y comunicativo, se produce un cambio importante en el discurso científico y en las formas de presentación y representación.

El papel que está jugando el movimiento feminista en las últimas décadas en el plano social, jurídico, sanitario, económico, político, científico y educativo cuando está haciéndose más visible y está calando; un fenómeno social e intelectual que actualmente acoge a una gran cantidad de posiciones heterogéneas no ortodoxas y diferenciadas en cuanto a las aportaciones científicas e intelectuales; aportaciones que comparten una epistemología basada en la democracia y en las comunidades de resistencia a los discursos dominantes (HARDING, 1995; HARAWAY, 1995; IRRIGARAY, 1997). Es una corriente crítica de pensamiento además de un movimiento social que conlleva nuevas formas de ver la realidad y las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas científicas; igual que con el Postmodernismo, el Feminismo también aporta un análisis crítico de la ciencia a la vez que propone caminos para generar nuevos modelos de pensamiento educativo y científico. Se centra en el estudio y análisis del papel crítico y mediador que tiene la ideología de género entre la ciencia y las formas sociales; es el encuentro entre La Teoría Feminista y los Estudios Sociales de la Ciencia (FOX, 1991). Como señala Colás (2001: 298): *El Paradigma o Enfoque Feminista se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en la ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de los sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y el presente*. Sesgos que se observan en tres aspectos (COLÁS, 2003): 1) a nivel estructural en el escaso acceso de la mujer a la producción y gestión científica; 2) en la forma de hacer ciencia lo que ha producido la exclusión de temáticas y problemas de investigación relacionados con las necesidades del colectivo femenino y, 3) en la correspondencia entre valores sociales y científicos, el estereotipo cultural de la ciencia dura, rigurosa, impersonal, racional, no emocional y competitiva es un reflejo está condicionado por cuestiones relativas a identidades de género de los hombres, así como el lenguaje y el discurso político. Así pues, este enfoque aboga por una mayor representatividad de la mujer (cuantitativa, cualitativa con capacidad crítica) en el panorama de la ciencia que posibilite la pluralidad de visiones y la incorporación de los intereses de la mujer en el mismo.

Finalmente, el ecologismo y los discursos reivindicativos en pos del desarrollo

sostenible, constituyen otra de las novedades relevantes en este escenario de reconstrucción de las finalidades de la ciencia en el campo socioambiental. El maridaje entre Ciencia y Sociedad culmina en el Paradigma del Desarrollo Sustentable Humano. Las Políticas para el Desarrollo, basadas en la gestión pública participativa, y la creación, gestión y difusión del conocimiento constituyen las claves de este eje vertebrador para la articulación de acciones encaminadas a la satisfacción de las necesidades sociales. La sustentabilidad se refiere a la preservación y renovación de los recursos naturales, las comunidades culturales y los ecosistemas. Este paradigma se fragua a través de procesos complejos de conciencia y compromiso surgidos de diversos ámbitos y protagonizados por sujetos diversos: movimientos ecologistas y ambientalistas, pueblos y grupos oprimidos y excluidos (COLÁS, 2001: 308-309; SCHEIRER, 2005: 320-342), ciudadanos damnificados por una exposición a riesgos o afectados por desastres de distinta naturaleza.

## La complejidad socioambiental, factor determinante de una Ciencia de la Sostenibilidad

El desastre ambiental del Golfo de México encarnado en la explosión de la planta petrolera de la *British Petrol* ilustra la complejidad de la temática a la que nos acercamos cuando queremos investigar desde un enfoque de ciencia sostenible, tratando de promover lecturas críticas de la realidad, delimitar responsabilidades, formar a la ciudadanía para prevenir acciones y reivindicar sus derechos a un medio no contaminado, establecer compensaciones justas, repartir culpabilidades a diferentes escalas o repensar los modelos energéticos que orientan los estilos de vida de las sociedades avanzadas. También sacan a la luz la enorme influencia que ejercen los medios de comunicación en la representación de estos problemas y en la magnitud inducida que ejercen sobre nuestras conciencias, la capacidad de manipulación de los mismos y la modulación de sus ecos. Todo ello afecta al vasto campo de problemas científicos y más específicamente a ámbitos como el de la investigación socioambiental, como un campo inagotable de trabajo futuro.

La realidad socioambiental es un campo de estudio, un área en la que interaccionan fenómenos, eventos, instituciones, problemas, personas y procesos, los cuales constituyen la materia prima con la que trabajan las investigaciones. Este complejo objeto de estudio hace que, en muchos casos, las metodologías empleadas por los investigadores, no sean metodologías propias, sino perspectivas y procedimientos desarrollados por otras disciplinas y que pueden ser importados a nuestro campo para dar respuesta a los distintos tipos de preguntas que se suscitan en el terreno de lo ambiental. En tanto que cada perspectiva disciplinar se aplica al

ámbito de la sostenibilidad; ello trae consigo una serie de terminologías, conceptos, métodos y procedimientos que a menudo sufren adaptaciones y ajustes. Sin embargo, tales modificaciones raramente violan las directrices disciplinares de las que tales procedimientos metodológicos se extrajeron.

La epistemología de la complejidad que aporta el enfoque de los problemas ambientales desde la pluralidad metodológica puede servir de soporte fundamental tanto para personas que investigan y profesionales del campo socioambiental, ayudándoles a comprender la complejidad de la vida cotidiana y a intervenir en las múltiples realidades que todos debemos enfrentar. Es indiscutible el valor formativo que entraña el dominio experto de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas para la práctica de los profesionales del campo socioambiental como instrumento de aproximación compleja e interdisciplinar a los problemas contemporáneos. La investigación socioambiental, en cuanto sistema integrado de saberes, racionalidades y técnicas, puede representarse como una especie de holograma en tránsito de lo social a lo natural y viceversa, pues al estar incluido su objeto de estudio dentro de la misma sociedad, como un producto de la actividad de los investigadores en interacción con los problemas ambientales, la misma ciencia es objeto y sujeto, contenido y continente, agente de cambio y receptor de los mismos. “La ciencia crea también vínculos con el desarrollo económico, técnico y social, integrándose cada vez más en la planificación estratégica de las sociedades e infiltrándose sutilmente en la racionalidad del sistema social moderno. En este sentido, la ciencia, en cuanto sistema integrado de saberes, racionalidades y técnicas puede ser representada en forma de un holograma: al incluirse en la sociedad, la ciencia es simultáneamente un contenedor social (contenido y continente). Por lo tanto la sociedad se percibe solidaria (productora y consumidora) con las formas cognitivas y las prácticas científicas dominantes” (FLORIANI, 2000: 25).

El debate sobre la naturaleza epistemológica de la investigación cualitativa nos traslada a un campo de dilemas muy jugoso que sitúa los debates en la dialéctica de las aspiraciones de la investigación básica frente a los de la investigación aplicada; entre una investigación orientada por finalidades estrictamente normativas y nomológicas de rango lógico-positivista frente a otro tipo de investigación más singular, humanista e idiográfica, muy preocupada por la solución inmediata de los problemas cotidianos, por las vivencias subjetivas, y sin ningún interés, de entrada, por la generalización de resultados, ni la construcción de leyes de carácter universal.

Las contribuciones del enfoque cualitativo han de aportar importantes transformaciones en los nuevos modelos de formación ciudadana y de investigación socioambiental, pero no por ello hemos de prescindir de los enfoques cuantitativos cuyo poder de síntesis explicativa ayuda a parcelar y

modelizar las dimensiones complejas de los fenómenos. El avance reciente en las técnicas de análisis multivariante constituye un soporte imprescindible para encarar la investigación socioambiental.

Toda esta nueva generación de demandas de investigación orientada a la transferencia y aplicabilidad de resultados requiere de un tipo de respuestas gremiales menos centradas en los intereses disciplinares-academicistas y más volcadas sobre las necesidades específicas de la propia sociedad. La investigación socioambiental ha de ofrecer respuestas reales a los problemas socioeducativos contemporáneos y a las demandas singulares derivadas de los cambios y transformaciones que nos envuelven. Sin duda, la investigación positivista ha aportado soluciones factibles a estas demandas, pues realidad, verdad y certeza, en el seno de las civilizaciones técnicas son ingredientes determinantes de las prácticas científicas que las comunidades de investigación asumen como válidas en un contexto dialéctico en el que estas prácticas crean a su vez nuevos estándares de legitimidad acompañados de nuevas incertidumbres (MORIN, 2004) ya sea al asumir nuevas modalidades de producción de conocimiento o al aceptar como válidas otras metodologías investigación alternativas. La dialéctica de las certezas y ambigüedades científicas, cuando se inserta en los circuitos de lo social, es definida en términos de “reflexividad”, o de modernización reflexiva (BECK, LASH Y GIDDENS, 1997).

Se está produciendo un cambio fundamental en la naturaleza de lo social promovido por una erosión de las certidumbres clásicas que está obligando a las ciencias sociales a diluir sus modos de operar desde una cooperadora división del trabajo entre la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la educación, la psicología, la economía y las ciencias de la naturaleza (TAYLOR, 1996). Estos planteamientos multidisciplinarios han de contribuir a fortalecer los fundamentos teóricos, metodológicos y organizativos internos de las propias disciplinas académicas mediante modelos más permeables y dinámicos, que a su vez han de aportar una mayor eficacia en la aplicabilidad de sus productos. Son las presiones que ejerce la propia realidad las que están contribuyendo a esta renovación que en el campo socioambiental, y se pone de manifiesto en un tipo de investigación menos ortodoxa, más flexible, no tan preocupada por la formalidad de los estándares de calidad que imponen las disciplinas, cuanto más orientada a unos modos de investigación más comprometidos socialmente, más responsables y reflexivos; más preocupados por las consecuencias de la propia investigación y por la capacidad de coordinación transdisciplinaria entre personas que investigan, ciudadanía y agentes profesionales heterogéneos, con visiones complementarias de los problemas (FORAY Y HARGREAVES, 2003: 7-15).

El producto fundamental que resulta de estos nuevos modos de conocimiento científico, es un conocimiento que surge en contextos de aplicación, bajo el imperativo de ser útil para alguien, ya sea la industria, las organizaciones, los

gobiernos, la sociedad en general o un determinado sector de la misma (DE LA ORDEN, 2004: 16). Este modo opera y exige de la confrontación de visiones y de la negociación de los intereses de los actores, donde el conocimiento se difunde a través de la propia sociedad y sus instrumentos mediáticos, mediante un conocimiento socialmente distribuido y sometido al interés y la presión de la demanda de investigación eficaz, útil y capaz de hacer ofertas de soluciones en contextos muy definidos de aplicación de conocimiento. Cambian también, por tanto los patrones de control de calidad, los instrumentos metodológicos, los niveles de implicación de los investigadores y por supuesto las finalidades y pretensiones que orientan las decisiones de cada micro-comunidad de intereses. La investigación socioambiental se justifica por su efecto optimizante en el proceso humano intencional y de intervención sistemática en el territorio, que llamamos intervención política, socioeducativa y tecnológica, organizada como un sector profesional en parcelas laborales diversas como la salud, la acción comunitaria, el medio ambiente, la agricultura, la arquitectura, la ingeniería... Esta actividad se contempla como un modo de producir conocimiento práctico que permita saber con el máximo de precisión qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para potenciar una acción socioambiental profesionalizada. Ello supone además, poner en primer plano el necesario compromiso de la investigación socioambiental con el perfeccionamiento de las prácticas profesionales de los diferentes sectores cualificados que intervienen en el campo ambiental desarrollando programas de distinta naturaleza. Si bien la falta de intérpretes que traduzcan los avances a la realidad y la lentitud con que se desarrollan los procesos de aplicabilidad en el campo de la investigación es también una de las críticas más extendidas (BRUNER, 1983; SANCHO y HERNÁNDEZ, 1997; BORDIEU, 2002) a las que el investigador cualitativo ha de dar respuesta como agente directo de la intervención desligado de intermediarios.

Todo este tipo de situaciones ha obligado a los investigadores a poner a punto una diversidad de estrategias de recogida de datos distintas a los tradicionales arsenales cuantitativos; estrategias asociadas a un tipo de procedimientos de organización e interpretación también diferentes, que deben adecuarse a la naturaleza misma de esa información y al tipo de datos que esa información genera. Cada una de estas estrategias, además, requiere de una mecánica singular y de una tecnología diferente para resolver las tareas de transformación de los datos en hallazgos de investigación interpretables, en conclusiones convincentes y argumentaciones relevantes.

Autores del campo de la educación (TEJEDOR, 2007), de la salud y de la enfermería basada en la evidencia (GÁLVEZ, 2007) se plantean estas mismas cuestiones y distinguen cuatro tipos de aportaciones de la investigación basada en la evidencia, asumiendo que la utilidad está determinada por los hallazgos, la credibilidad, la transferibilidad y la aplicabilidad, y como quiera que la decisión final de considerar

“una cosa” útil es un juicio subjetivo que establece el nexo de unión entre el hallazgo de una investigación y su uso por parte de un agente, según la potencialidad intrínseca de esos hallazgos para resolver el problema de un sujeto-persona –un profesional– en un escenario –un contexto profesional–, se distingue entre:

- a. Hallazgos útiles para resolver un problema. Se trata de aquellos estudios cuyos hallazgos son claros, creíbles, transferibles a otros escenarios y agentes, además de aplicables a la práctica de la persona que revisa.
- b. Hallazgos útiles para la orientación en la resolución de un problema. Cuando un estudio proporciona hallazgos claros, creíbles y transferibles pero que no pueden ser aplicados de manera inmediata a la práctica.
- c. Hallazgos útiles para la reflexión sobre las distintas alternativas de solución de un problema. Cuando los hallazgos son claros y creíbles pero no son transferibles a otras realidades y tampoco se pueden aplicar a la práctica de manera inmediata. Estos hallazgos pueden, sin embargo, ser útiles para reflexionar sobre algunas posibilidades de resolución del problema.
- d. Hallazgos con escasa utilidad aplicada en el momento actual. Se trata de estudios creíbles pero que ni son transferibles ni aplicables actualmente. Además, los hallazgos suelen presentarse de manera poco explícita o son muy limitados.

## Pluralismo metodológico al servicio de la complejidad ambiental

Hasta hace apenas unas décadas los métodos de investigación socioambiental más frecuentemente empleados han sido los métodos cuantitativos de investigación: experimental, cuasiexperimental, correlacional, los estudios de medición y las investigaciones basadas en observación sistemáticas y en encuestas. Sus raíces disciplinares descansan en los modelos de las ciencias físico-naturales, métodos que no sólo comparten amplias y regulares tradiciones de la ciencia en singular sino que también arrastran el prestigio y la popularidad de la precisión, de la cuantificación y de la medida. A través de la aplicación de las modernas técnicas estadísticas, los investigadores pueden estimar la probabilidad y el tamaño de los errores, con una precisión verdaderamente sorprendente, analizar y predecir el funcionamiento de los fenómenos climatológicos o cuantificar la probabilidad de dispersión de una marea negra en una catástrofe ecológica; pero, no siempre es aconsejable elegir aquellos métodos más usados por tradición y que mejor comprendemos. El desarrollo progresivo de una ciencia postnormal (FUNTOWICZ Y RAVETZ, 1993) abre puertas a la necesidad de construir nuevas metodologías que permitan

elaborar explicaciones y construir soluciones con la gente. Debemos, en primer lugar, comprender nuestro problema y decidir qué cuestiones nos planteamos y a continuación seleccionaremos el modo más adecuado para responder esas preguntas, y a veces la opinión experta no es suficiente para documentar y elegir la decisión adecuada. En unos casos será más aconsejable el uso de métodos altamente cuantitativos y objetivos, mientras que en otros deberemos emplear procedimientos más subjetivos o cualitativos, sin que por ello nuestros hallazgos dejen de tener valor científico. En definitiva, lo que distingue la investigación en el campo de la sostenibilidad de otras formas de discurso humano inspiradas en las creencias infundadas es la aplicación del método, en cuanto estructura lógica y herramienta sistemática que permite entender, explicar, interpretar o mejorar una determinada realidad socioambiental. Los métodos de investigación en el campo de la sostenibilidad son formas de indagación sistemática, en el sentido de que siguen una serie de normas y principios de procedimiento a los cuales debe ajustarse el investigador para tener garantías de que sus resultados son verdaderos y ofrecen suficiente confianza. También son sistemáticos y estructurados, en el sentido de que proceden de disciplinas de la ciencia social o natural con una cierta tradición, las cuales han desarrollado cánones de descubrimiento y verificación para elaborar y examinar las pretensiones de verdad en sus campos. Por tanto, cada una de estas formas de indagación planteará preguntas diferentes o tendrá formas diferentes de plantearse los problemas de investigación educativa. No olvidemos, además, que el método de investigación frecuentemente está relacionado con compromisos ideológicos o teóricos de los investigadores. A su vez, las posibilidades de realizar ciertos tipos de investigación socioambiental cambian en función de la predisposición social y política que la sociedad desarrolla.

Difícilmente encontramos ámbitos disciplinares del saber académico en los que converjan intereses, sistemas, estructuras, conceptos, teorías tan diversas y situaciones de complejidad semejantes. A la complejidad intrínseca de los ciclos, procesos y ecosistemas estrictamente físico-ambientales se unen las dimensiones socioculturales, los condicionantes políticos y las variables económicas que interactúan con ellos en calidad de micro y macro intereses mutuamente influyentes, cuya repercusión actúa de forma determinante en los acontecimientos de manera diversa y eminentemente compleja. Por esa razón recoger información con diferentes técnicas suele ser una sabia recomendación.

El método en la investigación socioambiental se diversifica, particulariza, integra y complementa a partir de los tres grandes grupos de métodos tradicionales, que bajo este nuevo enfoque aspiran a complementarse entre sí para atender la naturaleza compleja del fenómeno ambiental y de la sostenibilidad: los métodos experimentales, los métodos no experimentales (descriptivos, no



selectivos) y los métodos socio-críticos. El primero presenta como peculiaridad fundamental la posibilidad de manipular las variables y la ventaja de replicar los estudios en situaciones ambientales y contextos ecológicos de máximo control de variables y aleatorización. Como contrapartida, los métodos no experimentales abordan los fenómenos tal y como se producen en sus contextos naturales, en unas condiciones explícitas de bajo control, de ausencia total de manipulación de variables; en las que la investigación ambiental se plantea como una cuestión de representatividad y de selección de casos oportunos (CARVALHO, 2005; RUSCHINSKY, 2005). Por último, los métodos cualitativos representan una versión extrema de naturalismo a ultranza, se preocupan por el significado y la singularidad de los acontecimientos, así como por su capacidad de interpretación o movilización de la realidad (SATO et al. 2005).

Estas controversias metodológicas sobre las demandas de complementariedad intrínsecas a las cuestiones medioambientales y de su relación con la investigación en el campo específico de la Educación Ambiental, ya fueron debatidas en esta revista, *Educação Pública* hace unos años, en el artículo *Controvérsias disciplinares e compromissos pendentes na pesquisa contemporânea em educação ambiental* (GUTIÉRREZ, 2003). Más recientemente han sido abordadas en otro trabajo que apuesta por la pluralidad metodológica como factor de madurez evolutiva y de progreso orientada por las nuevas finalidades que aporta la ciencia de la sostenibilidad (GUTIÉRREZ, 2010). Afortunadamente, la investigación sostenible contemporánea empieza a tener ya cierta tradición investigadora en esas nuevas corrientes metodológicas de exploración sistemática como para que sean tenidas en cuenta en la planificación de nuevas investigaciones, e incorporadas permanentemente a los planes de formación y entrenamiento de grado, máster y doctorado en los ámbitos socioambientales.

## Referencias

ARNOLD, E.; CLARK, J; MUSCIO, A. What the evaluation record tells us about European Union Framework Programme performance. **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 385-397. 2005.

AUDÉTAT, M. Re-Thinking Science, Re-Thinking Society. **Journal Social Studies of Science** 31 (6): 950-956. 2001.

BECK, U. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Paidós. 1988.

BECK, U.; LASH, S.; GIDDENS, A. **Modernización reflexiva**. Madrid: Alianza Universidad. 1997.

- BERNAL J.D. **Historia social de la ciencia I**. Barcelona: Península (2ª ed.). 1997.
- BORDIEU, P. **Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Anagrama, Barcelona. 2002.
- BRUNER, J. El rol del investigador como consejero de quienes elaboran la política educativa. W.B. Dockrell, y D. Hamilton, (eds.). **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea. 1983.
- BUNGE, M. **La ciencia, su método y su filosofía**. Madrid: Editorial Visiónnet. 2002.
- CARVALHO, I.C.M. A invenção do sujeito ecológico. SATO & CARVALHO (Eds.) **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, p. 51-64. 2005.
- CUTCLIFFE, S.H. **Ideas, máquinas y valores: los estudios de ciencia, tecnología y sociedad**. Madrid: Anthropos, Editorial del Hombre. 2004.
- DAVENPORT, S.; LEITCH, S. Agoras, ancient and modern, and a framework for science-soci, ety debate. **Science and Public Policy** n. 32 (2), p. 137-153. 2005.
- DE LA ORDEN, A. Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. BUENDIA, L.; GÓNZALEZ, D.; POZO, MT (Coords). **Temas fundamentales de investigación educativa**. Madrid: La Muralla. 2004.
- ECHEVARRÍA, J. El ethos de la ciencia, a partir de Merton. En VALERO JA (Coord.): **Sociología de la ciencia**. Madrid: Edaf, p. 31-55. 2004.
- ECHEVARRÍA, J. Explicación axiológica de las acciones científicas. En W. GONZÁLEZ, (Coord.): **Diversidad de la acción científica**. Barcelona: Ariel, p.118-138. 2002.
- ECHEVARRÍA, J. **Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX**. Cátedra, Madrid. 1999.
- FLORIANI, D. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.1, p. 21-39. 2000.
- FLORIANI, D. Educación socioambiental en el contexto latinoamericano a comienzos del nuevo siglo: obstáculos y perspectivas epistemológicas y políticas. **Revista Sustentabilidad (es)** n.1. <http://sustentabilidades.siderpco.org/revista> [consultado 1/5/2010]. 2010.
- FORAY, D.; HARGREAVES, D. The Production of Knowledge in Different Sectors: a model and some hypotheses. **London Review of Education** n1(1), p. 7-19. 2003.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. **La ciencia postnormal: ciencia con la gente**. Barcelona: Icaria. 1993.

GÁLVEZ TORO, A. **Enfermería Basada en la Evidencia. Cómo incorporar la investigación a la práctica de los cuidados**. Fundación Index, [http://www.index-f.com/evidencia/clasificacion\\_evid\\_cualitativas.php](http://www.index-f.com/evidencia/clasificacion_evid_cualitativas.php) [consultado 10/6/2010]. 2007.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas**. Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona. 1997.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Educación para la Ciudadanía Ambiental. **Interciencia** 28(10): 611-615. 2003.

GULBRANDSEN, M. Tensions in the research council-research community relationship. **Science and Public Policy** p. 32 (3): 199-209. 2005.

GUPTA, A. Epistemología y ciencia social. En VALERO JA (Coord.) **Sociología de la ciencia**. Madrid: Edaf, p. 191-229. 2004.

GUTIÉRREZ, J. Controvérsias disciplinares e compromissos pendentes na pesquisa contemporânea em educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 22, p. 83-106, jul./dez. 2003.

GUTIÉRREZ, J. Comunidades de práctica, aprendizaje e investigación centradas en áreas de conocimiento o en problemas relevantes. En TÓJAR, J.C., LIZASOAIN, L., ALIAGA, F, GUTIÉRREZ, J.: **Simposium: Controversias de un área de conocimiento: la investigación educativa a debate, XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa**. Tenerife: AIDIPE, p. 55-59. 2005.

GUTIÉRREZ, J.; POZO, M<sup>a</sup>T. *Stultifera Navis*: institutional tensions, conceptual chaos, and professional uncertainty at the beginning of the Decade of Education for Sustainable Development. **Policy Futures in Education** n 3 (3), p. 296-308. 2005.

GUTIÉRREZ, J. Qualitative environmental research, a look at the sustainability world: advances, opportunities and alternative indicators systems. In: Edgar González-Gaudiano & Michael A. Peters (Editors). **Environmental Education Identity, Politics and Citizenship**. Rotterdam, Taipei/New York: Sense Publishers, p. 107-122. 2008.

GUTIÉRREZ, J. Pluralismo metodológico y sostenibilidad: metanálisis contemporáneo de la investigación socioambiental. **Revista Sustentabilidad (es)** n. 3. p. 1-17. <http://sustentabilidades.siderpco.org/revista> [consultado 1/5/2010]. 2010.

GUY, K.; AMANATIDOU, E.; PSARRA, F. Framework Programme 5 (FP5) impact assessment: a survey conducted as part of the five-year assessment of European Union research activities (1999-2003). **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 349-366. 2005.

HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos. 1986.

HALFFMAN, W. Science-policy boundaries: national styles? **Science and Public Policy** n. 32 (6), p. 457-467. 2005.

KATES, R.W. et al. Sustainability Science. *Science* 27: Vol. 292 n. 5517 p. 641-642. April 2001.

LENHARD, J.; LÜCKING, H.; SCHWECHHEIMER, H. Expert knowledge, Mode-2 and scientific disciplines: two contrasting views. **Science and Public Policy** n. 33(5), p. 341-350. 2006.

MARTIN, D.; METZGER, J.L.; PIERRE, P. The Sociology of Globalization: Theoretical and Methodological Reflections. **International Sociology** n. 21, p. 499 - 521. 2006.

MILLER, C.A. Science and democracy in a globalizing world: challenges for American foreign policy. **Science and Public Policy** n. 32 (3), p. 174-186. 2005.

MIROWSKI, P.; VAN HORN, R. The Contract Research Organization and the Commercialization of Scientific Research. **Social Studies of Science** n. 35, p. 503-548. 2005.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós. 2004.

MOSTERÍN, J. **Conceptos y teorías de la ciencia**. Madrid: Alianza Editorial. 2003.

NOWOTNY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. **Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty**. London: Polity Press. 2001.

OLIVÉ, L. De la estructura normativa de la ciencia a las practicas científicas. En VALERO, JA (Coord.): **Sociología de la ciencia**, p. 57-80. Madrid: Edaf. 2004.

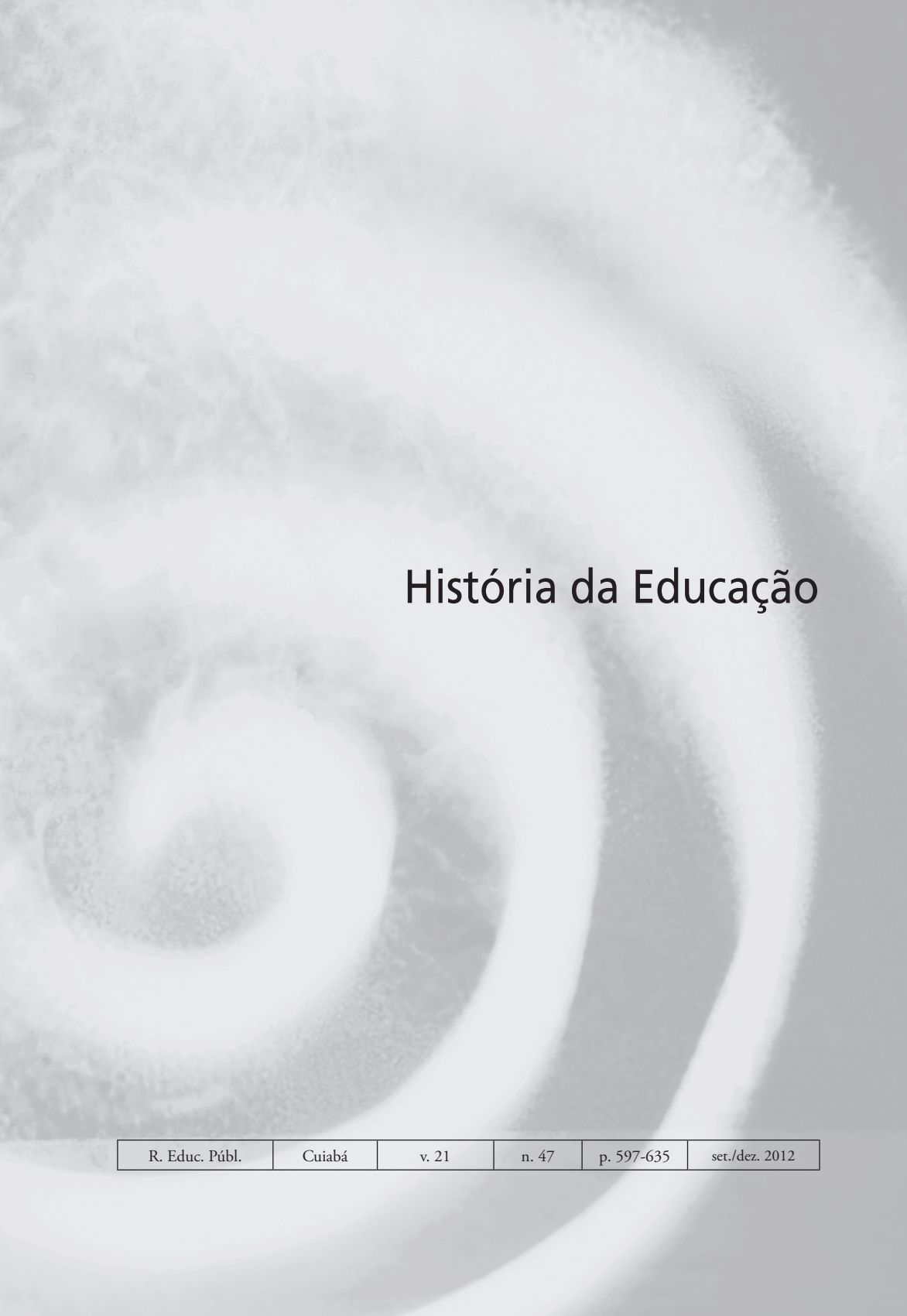
ORMALA, E.; VONORTAS, N.S. Evaluating the European Union's Research Framework Programmes: 1999-2003. **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 399-406. 2005.

POLT, W.; STREICHER, G. Trying to capture additionality in Framework Programme 5 - main findings. **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 367-373. 2005.

- POPPER, K. **Después de la sociedad abierta y sus enemigos. Escritos Sociales y Políticos.** SHEARMUR, J. y TURNES, P.N. (Editores). Barcelona: Paidós. 2010.
- REEVE, N. On the evaluation of European Union research: the 2004 Five-Year Assessment. **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 335-338. 2005.
- ROTH, W.M., LEE, S. Science education as/for participation in the community. **Science Education** n. 88 8(2), p. 263-291. 2004.
- RUSCHINSKY, A. A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. SATO & CARVALHO (Eds.) **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios.** Porto Alegre: Artmed, p. 135-148. 2005.
- RUSSELL, B. **Obras completas.** Vol. I-II. Madrid: Aguilar. 1973.
- SÁNCHEZ RON, J.M. **El siglo de la ciencia.** Madrid: Taurus Ediciones. 2000.
- SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. **Revista de Educación**, n. 312, p.81-110. 1997.
- SATO, M. ZANIDÊ, J.; PARIGIPE, L. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental. SATO & CARVALHO (Eds.) **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios.** Porto Alegre: Artmed, p. 99-118. 2005.
- SIUNE, K.; EVANTHIA, K.; AAGAARD, K. Implementation of European Research Policy **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 375-384. 2005.
- SMITH, K. Changing economic landscape: liberalisation and knowledge infrastructures **Science and Public Policy** n. 32 (5), p. 339-347. 2005.
- TAYLOR, J. Embedded statism and the social sciences: opening up to new spaces. **Environment and Planning** n.28, p. 1917-1995. 1996.
- TEJEDOR, F. J. Innovación basada en la evidencia. **Revista Bordón**, n. 59, 475-488. 2007.
- TINGLEY, D. Neurological imaging as evidence in political science: a review, critique, and guiding assessment. **Social Science Information** n. 45, p. 5-33. 2006.
- VALERO MATAS, J. A. (Ed.) **Social study of science: an interdisciplinary context** Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- WATERTON, C. Scientists' conceptions of the boundaries between their own research and policy. **Science and Public Policy** 32(6), p. 435-444. 2005.

Recebimento em: 12/07/2012.

Aceite em: 24/08/2012.



# História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 597-635

set./dez. 2012



# Educação e cultura protestante na transição do século XIX: circulação de impressos e diálogos luso-brasileiros

Education and Protestant culture in the transition from the nineteenth century:  
circulation printed and dialogues Luso-Brazilian

José António AFONSO<sup>1</sup>

Iranilson Buriti de OLIVEIRA<sup>2</sup>

Maria Ines Sucupira STAMATTO<sup>3</sup>

Sandra Cristina da SILVA<sup>4</sup>

## Resumo

## Abstract

Discute os impressos protestantes e sua relação com a Educação. Seu objetivo é refletir sobre a editoração e circulação desses impressos. Analisa as propostas editoriais em Portugal (Catálogo da *Livraria Evangélica*), sonda a participação feminina a partir da apropriação/difusão de um livro-texto *A Alegria da Casa*, de Sarah Kalley, editado no Brasil e em Portugal, questiona os modelos de comportamentos adequados – ou não – divulgados no jornal confessional brasileiro *Norte Evangélico*. Como opção metodológica, elegeu-se a Nova História Cultural e as categorias de análise cultura, civilização, educação e protestantismo. Compreende a cultura protestante luso-brasileira forjada e disseminada também pelos impressos.

**Palavras-chave:** Cultura protestante. Circulação de impressos. Educação feminina.

Discusses the printed Protestants and their relation to education. Our goal is to reflect on the publication and circulation of such printed. Examines the proposals editorial in Portugal (catalog of *Livraria Evangélica*), probe the participation of women from the appropriation / distribution of a text-book *A Alegria da Casa*, Sarah Kalley, published in Brazil and Portugal; questions the models appropriate behaviors - or not - published in the brasilian confessional newspaper *Norte Evangélico*. As a methodological choice, elected to New Cultural History and the categories of analysis culture, civilization, education and Protestantism. Understands the Luso-Brazilian Protestant culture forged and disseminated also by the printed matter.

**Keywords:** Protestant culture. Movement of printed. Female education.

- 
- 1 Doutor em Educação (Universidade do Minho, Braga, Portugal). Professor Auxiliar do Instituto de Educação e membro do Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho Rua da Universidade, Campos de Gualtar, Braga, Portugal - CEP 4710-057. Tel.: (351) 253 604 249. Email: jafonso@ie.uminho.pt. (Pesquisa não financiada).
  - 2 Pós-doutor em História das ciências e da saúde. Fundação Oswaldo Cruz, RJ. Professor da Universidade Federal de Campina Grande/PB-Brasil. Pesquisador e bolsista do CNPq. Grupo de pesquisa: História das práticas e saberes médicos. Avenida Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário – Campina Grande-PB/Brasil - CEP 58429-900. Tel.: (55 83) 2101-1000. Email: iburiti@yahoo.com.br.
  - 3 Pós-doutora em Educação. Université du Québec à Montreal/Canadá. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Campus Universitário, S/N Lagoa Nova - Natal, RN, Brasil. CEP 59080-670. Tel.: (55 84) 3342-2270. Email: <inescdd@digizap.com.br>.
  - 4 Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN/Brasil. Professora de Educação Básica da Rede Estadual – Secretaria de Educação/Governo de Pernambuco. Av. Afonso Olindense, 1513, Várzea, Recife-PE, Brasil. CEP: 50.810-000 Tel.: (55 81) 3183.8200. Email: <sandra\_c\_silva@yahoo.com.br>. Bolsista CAPES. (Doutoramento Sanduiche-Processo CAPES 9020-11-0-Universidade do Minho-Braga, Portugal).

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 599-618	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



## Introdução

Quando pensamos em educar, nos dias atuais, o *locus* mais frequente que virá à mente será, sem dúvida, o espaço/edifício escolar. Nos oitocentos não era diferente; no entanto, para além deste, devido a um conjunto de circunstâncias próprias, alguns grupos sociais, como os protestantes, fizeram uso da imprensa, especificamente, e dos impressos em geral.

Desde o século XVI, quando eclodiu no Norte da Europa a Reforma Protestante, houve uma peculiaridade que interessa mais de perto àqueles que investigam o fenômeno educativo: a relação com a palavra e esta impressa.

Estava no cerne da Reforma a questão da interpretação das Escrituras pelos fiéis, que não mais dependeriam da mediação que, até então, se dava por meio do sacerdote católico. Para tanto, os adeptos do novo movimento precisavam aprender a língua materna, sem a qual a interpretação dos escritos sagrados não seria possível. Desta forma, para que os fiéis pudessem ler em sua própria língua, era preciso ensinar-lhes, ao menos, os rudimentos da escrita e da leitura: emergem, então, as Escolas de Primeiras Letras, nos primórdios da atuação desse grupo social. Educar o povo era preciso, necessário e urgente. Surgem as traduções, iniciadas por Lutero e disseminadas por outros reformadores e prosélitos.

Nessa pesquisa, o enfoque será dado aos protestantes brasileiros e portugueses. Sabemos que o protestantismo herdado, recebido por nós entre os dois lados do Atlântico não era exatamente igual àquele do século XVI: o mundo mudara, os projetos sociais também. No entanto, algumas especificidades – para além dos pontos cruciais da Reforma – perduraram: o cuidado com a educação e o uso dos impressos.

Em uma análise sobre os impressos protestantes no Brasil – o que também foi verificado em Portugal – Vasconcelos (2010, p. 9) nos diz que “Desde os primórdios de sua atuação, os protestantes utilizam os impressos “[...] na difusão de sua crença e de suas ideias, como recurso pedagógico ou, ainda, nos embates com os grupos aos quais consideravam opositores.”

Se atentarmos ao panorama luso-brasileiro, no século XIX, poderemos considerar, inicialmente, a impossibilidade de forja de uma cultura impressa, face aos altos índices de analfabetismo que grassavam nas duas margens do Atlântico.

Todavia, é justamente nos Oitocentos que emergem redes de sociabilidades no contexto de movimentos sociais de matriz regeneradora, tanto em Portugal quanto no Brasil. Erguem-se escolas - ao lado das igrejas - e tipografias, nas mais diversas regiões, para disseminar a cultura protestante, eminentemente expressa no papel, na imprensa, nos impressos.

Organizam-se publicações de vários estilos, livros para adultos e crianças, novelas históricas, biografias, traduções, versões; circulam impressos nas duas margens, elo facilitado pela língua comum.

Para esta investigação, em Portugal foi analisado um projeto editorial que deu grande impulso à causa protestante: a *Livraria Evangélica* – vinculada desde sua fundação, em 1864, até 1913 à Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira. Mesmo desvinculada, colaborou com esta até o encerramento de suas atividades na década de 1930. O catálogo da referida *Livraria* era variado, contando com folhetos evangélicos de apologética e controvérsia, novelas históricas e *ilustrações de grandes fatos da alma*, livros diversos – alguns dos quais foram primitivamente publicados no sistema de folhetim na imprensa protestante, cartões parietais, narrativas para crianças e jovens, testemunhos, obras de caráter histórico, etc.

Além destes, é preciso ressaltar que a *Livraria* também editava publicações abordando temas educativos, teológicos e de escotismo, como sinal evidente de um acompanhamento das necessidades diversas das comunidades evangélicas, ampliando, assim, seu público leitor.

Um caso singular de circulação de saberes e apropriação da cultura protestante ocorre com publicação do livro *A Alegria da Casa*, de Sarah Kalley, inicialmente no Brasil, em 1866, mas, posteriormente, também em Portugal, pela já citada *Livraria Evangélica*. Essa missionária protestante, que aportou no Brasil na segunda metade dos Oitocentos, contou com as experiências de escrita, leitura e docência para fins de evangelização e serviço de colportagem.

O casal Kalley – Sarah e Robert – já havia saído de Portugal, onde fizera um trabalho missionário pioneiro nas ilhas e de onde fugiram por motivos de perseguição religiosa. Faz-se necessário problematizar a vontade de saber e o desejo dessa educadora em fazer as letras desenharem no papel uma história possível para o gênero feminino, uma gramática inspirada em vários campos do conhecimento, dentre os quais o saber médico, o pedagógico, o sanitário, o arquitetônico, o familiar. São fios tecidos na intersecção de práticas religiosas protestantes, médicas e familiares, com circulação e apropriação nas duas margens do Atlântico.

Na perspectiva protestante, abrem-se possibilidades ao elemento feminino – seja numa participação efetiva, como no caso da publicação/distribuição/circulação do livro *A Alegria da Casa*, seja como redatoras, correspondentes, educadoras e gestoras das escolas protestantes.

Analisamos, por fim, os comportamentos tidos como adequados – ou não – para estas mulheres, na transição do século XIX para o XX, no tocante ao que lhes era permitido e negado, por meio da imprensa confessional brasileira, expressados no jornal *Norte Evangélico* (Órgão Evangélico Presbiteriano), editado em Garaunhus e em Recife/PE. Este periódico foi uma continuação de *O Século*

– editado a partir de 1893, em Natal, no atual estado do Rio Grande do Norte.

Alguns trabalhos anteriores sobre a temática abordada nesta pesquisa – nomeadamente o uso dos impressos e sua vinculação com a educação – foram consultados. Em Portugal, o tema já vem sendo discutido desde algum tempo. Mas, recentemente, ele tem se destacado em *Silva* (1995, 2005) e *Afonso, J. A.* (2009). No Brasil, ainda é um campo que carece de pesquisas, mas que conta com investigações amplas como as de Nascimento (2004, 2007, 2008). Também valem referência a *Silva* (2009), *Vasconcelos* (2010) e *Buriti* (2011).

Apoiamo-nos teórico-metodologicamente na nova história cultural, de onde podemos pensar categorias de análise como cultura, civilização, educação, protestantismo, lançando luz em documentos até então pouco trabalhos na história da educação: os impressos protestantes. O teórico que mais de perto nos assiste é Chartier (1990, 2007) e seus conceitos de leitura, circulação e apropriação. Dessa maneira, fazer uma leitura a partir de um pressuposto teórico-metodológico advindo da Nova História Cultural nos permite indagar, problematizar os modos de prescrever o feminino e o masculino, inseridos numa cultura protestante, balizada pelos impressos.

O *corpus* documental foi basicamente composto de impressos confessionais (livros, catálogos, jornais), consultados nas bibliotecas públicas do Porto, Gaia e Recife e em instituições denominacionais - nomeadamente os arquivos da Igreja do Mirante (Igreja Metodista) e da Igreja do Torne (Igreja Lusitana de confissão anglicana), em Portugal, e no Seminário Presbiteriano do Norte, em Recife-PE, Brasil.

Neste trabalho, usamos as terminologias *protestantes*, *evangélicos* e *reformados* como sinônimos. Não entramos no mérito de discutir conceitualmente cada uma dessas expressões.

## Experiência de editoração protestante: o caso peculiar da *Livraria Evangélica*

Esteve no centro das preocupações reformadas a disponibilização da Palavra tida como excelsa e perene. Ser *um mensageiro de boas notícias*, um evangelista, especificamente, era o anseio de muitos daqueles que abraçaram essa nova face do cristianismo – ou, no dizer de alguns, a volta à essência dele. O estudo da Bíblia tornava-se, pois, necessário ao evangelista. No entanto, este não se constituía individualmente apenas: havia permuta e partilha de experiências e de saberes. Assim, forja-se uma cumplicidade tecida nas comunidades que se organizam, nas Igrejas que nascem, nas sociedades que emergem, e nas casas, onde em surdina, se juntam homens e mulheres para orar, ler e refletir a o livro sagrado.

Alguns defendiam, no início do século XX, que a *obra evangélica* em solo português começara nos primórdios dos Oitocentos, como podemos identificar no seguinte texto:

Há precisamente um século, no 1º de janeiro de 1811, o português Henrique Marinho advogou, junto à Sociedade Bíblica de Londres, a causa de seus compatriotas, conseguindo ver, nesse mesmo ano, publicada a primeira edição de propaganda do Novo Testamento de Figueredo. A propósito, O Mensageiro julga aventar, em primeira mão, a ideia da comemoração do 1º centenário da obra evangélica em Portugal. (O MENSAGEIRO, jan. 1911, n. 64, p. 5).

No entanto, é certo que a Bíblia começou a circular efetivamente e a democratizar-se a partir dos anos 50 de século XIX pela ação dos colportores, “[...] vendedores e divulgadores itinerantes da Bíblia e outra literatura religiosa. Geralmente leigos convertidos, deslocavam-se às comunidades a pé ou por meios de transporte disponíveis [...]” (AFONSO, 2009, p. 69, N.R). Em um país como Portugal, avesso a qualquer inovação, por aquela altura, a ação desses indivíduos foi um momento de profunda quebra e perturbação; mas também representou, em simultâneo, a inauguração de um tempo em que outro sentido para a vida se apresenta. Esta dinâmica estava intimamente ligada à fixação em território português da Sociedade Bíblica, responsável por inúmeras iniciativas editoriais e por prelos de inequívoca componente evangélica, marcando uma outra dimensão do trabalho de criação de uma identidade – e por que não dizer, uma cultura - evangélica.

Fazia parte dessa empreitada, circunscrever, no escrito, as silhuetas de uma tradição reformista, que, em muitos pontos da Europa e do Mundo, tinha alcançado êxitos inultrapassáveis (BAUBÉROT; MATHIEU, 2002), e que ia ganhando terreno em zona até então sede de hegemonia romanista. O escrito passa a ser visto como uma realidade da qual não se pode prescindir. “O livro é uma arma poderosíssima do progresso em tão alto grau, que nem o poder, a força e o tempo podem destruir o seu influxo decisivo” (DIAS, 1893, p. 51).

A aposta no livro reveste-se de uma dimensão acentuadamente afirmativa da identidade de um movimento que necessita conquistar interlocutores – leitores (LEONEL, 2010) – reforçando a capacidade de expansão da mensagem através de um ganho simbólico das possibilidades argumentativas, que os membros das comunidades protestantes possam demonstrar, ancorados numa racionalidade histórica e sociologicamente demonstrável, face às risíveis investidas de outros protagonistas da mudança social.

O livro, o folheto, a imprensa difundem-se, quer como possibilidade de “[...] descobrir regiões e mundos diferentes” quer como que significando uma “comunhão espiritual.” (DIAS, 1893, p. 52). Na união desses grupos de crentes se valoriza, explicitamente, um fundo comum (um patrimônio) que é declaradamente - podemos assim dizer - um significativo civilizacional incontornável, a busca do resgate de uma memória de afirmação e luta contra símbolos e hierarquia tão arraigados em Roma. Para além disso, afirma-se como um meio poderoso de luta contra a superstição, a credence, a corrupção e a ignorância. Contra o mundano e o superficial, surge, de forma alternativa – e necessária - uma literatura popular, de matriz evangélica, mas educativa e histórica.

Procuraram os protestantes, desse modo, instituir e legitimar a leitura, como componente integral do seu projeto social, com base numa proposta editorial estruturada em torno da Bíblia, na versão integral, ou através do Novo Testamento, bem como em *porções* (evangelhos avulsos); de textos de doutrina formal e especificamente litúrgicos, como livros de oração e liturgia, hinários, catecismos e outros; de “livros de recreio e amena leitura.” (CATALOGO GENERAL..., s.d.), compreendendo novelas populares, contos, historietas de fundo religioso ou moral, teatro e poesia; de estudos bíblicos e de edificação, críticos e de controvérsia, questões sociais, história e biografia; de livros e periódicos para crianças, livros de escola e impressos avulsos como desenhos, cromos, gravuras, postais ilustrados etc.

É nesse contexto que se insere a *Livraria Evangélica*, expoente e protagonista da difusão dessa cultura protestante em solo português, quer na renovação literária, quer na reivindicação cristã.

A *Livraria* era uma Agência da Sociedade de Tratados Religiosos, que iniciou suas atividades ainda no século XIX e, em 1913, separou-se da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira - estabelecida em Portugal desde 1864. À Sociedade Bíblica coube prosseguir na difusão da Bíblia, Testamentos e Porções, pela intensificação da ação de colportores; à *Livraria*, por seu turno, incidir na vertente editorial levada a cabo até 1935.

Em poucos anos de atividade, já contabilizava 40 títulos publicados, em 1878, dentre os quais, folhetos evangélicos (apologética e controvérsia), novelas históricas e *ilustrações de grandes fatos da alma*, além de alguns livros que, primeiramente, foram publicados no sistema de folhetim nos jornais confessionais - fato este que mostra a constante intersecção dos escritos. A própria imprensa protestante servia como divulgadora dos títulos publicados pela Livraria. Algumas publicações correspondiam às grandes referências nos circuitos evangélicos europeus, a saber: as obras de John Bunyan – *O Peregrino*, que foi traduzido na primeira edição por R. R. Kalley (e nas edições posteriores pelo Major Santos Ferreira), e *A Peregrina*, que surgiu na tradução de Alfredo H. da Silva; as obras da escritora inglesa,

lançada por Charles Dickens, Hesba Stretton, com os livros *A primeira oração de Jéssica*, Miguel Ivanoff ou *Os Mártires da Rússia*; além de obras de Amy le Feuve, de Emma Leslie, de C. H. Collette, de J. W. Webb, entre outros.

Um dos grandes êxitos foi, sem dúvida, a publicação da obra de Émile Laveleye, *O Futuro dos Povos Católicos Estudo de Economia Social*, reeditada várias vezes e que era, de acordo com o periódico *O Mensageiro*, “[...] um estudo [...] atual, sugestivo e [...] flagrante[...]. Entre os crentes o seu efeito foi seguro e entre os estranhos não se nos afigura facilmente o benefício enorme de sua difusão.” (*O Mensageiro*, n. 71, p. 2, out. 1921). A recepção que a citada obra teve em solo português pode ser verificada pela quantidade de edições que alcançou - 7, em menos de 40 anos, até meados de 1911 (*O MENSAGEIRO*, 1921).

Mesmo contando com obras de grande vulto internacional, traduzidas para o português, o Catálogo da *Livraria* era bastante diversificado. Compunha-se de biografias, obras famosas ou de referência, *novelas para senhoras*, quadros parietais e - as sempre presente - obras de polêmica. Contava, ainda, com textos mais suaves, narrativas para crianças e jovens, testemunhos, e obras de caráter histórico. Publicava, também, temas educativos, teológicos, e de escotismo, como sinal evidente de um acompanhamento das necessidades da comunidade evangélica, refletida nomeadamente na produção destinada às Escolas Dominicais, mas, por outro lado, demonstrava uma sensibilidade para as questões que contornam a identidade plural do protestantismo.

Outro destaque editorial foi a publicação da revista *O Amigo da Infância* (1874-1940), “[...] difusor de muitos dos temas que perpassam pelas propostas evangélicas [...]” (AFONSO, 2009, p. 156). A perpetuação da publicação por mais de 60 anos é uma demonstração de que o grupo social que a editava – os protestantes – detinha “[...] uma articulação entre as componentes instrutiva, científica, [...] religiosa e educação moral que procurava socializar o saber moralizando a comunidade.” (AFONSO, 2009, p. 156).

A diversidade de títulos, temas e assuntos editados, até a década de 1930, pela Livraria Evangélica são expressos, em linhas gerais, da seguinte forma: aproximadamente 70% dos títulos eram traduções e 30% escritos em língua portuguesa (17% correspondiam a autores portugueses e 13% são a autores brasileiros). No que se refere às categorias editoriais (TOURN; PAPINI, 2005), 17% eram obras apologéticas; 16% obras de polêmica; as questões teológicas representam 12%; 11% dos títulos eram obras de caráter histórico; as narrativas para jovens e crianças (incluindo *O Amigo da Infância*) ocupavam 9%; a chancela *argumentos* (na qual se abordavam questões acerca/contra o romanismo, o ateísmo, o materialismo, o espiritismo, a ciência, a união dos protestantes e problemas de Portugal) correspondiam a 8%; os testemunhos e autobiografias

situavam-se nos 3%; os temas educativos estavam nos 7%; as narrativas e poesias para adultos ocupavam 6%; as questões das Escolas Dominicais (formação dos professores, organização, direção e classes, incluindo a edição da Revista para as Escolas Dominicais, da responsabilidade do Conselho de Educação Religiosa da Confederação Evangélica do Brasil) representavam cerca de 3%. Por fim, o escotismo ocupava 2%.

Ao pretendermos dar uma panorâmica da cultura protestante, ponderamos que não se pode olvidar os requisitos editoriais que ajudam a legitimar um conjunto de obras relevantes, forjadoras do pensamento protestante, principalmente, no seu núcleo histórico e doutrinal, mas passando, sem dúvida, pela experiência educativa, catequética.

Mesmo sendo um espaço editorial em solo português, a referida Livraria também publicava obras brasileiras. Sendo assim, passaremos a analisar outra obra de relevância no contexto protestante luso-brasileiro: *A Alegria da Casa*, de Sarah R. Kalley, editada no Brasil, em 1866, mas com edições posteriores também em terras lusitanas, como já apontamos anteriormente.

### *Sobre terra ou mar: analisando a circulação e apropriação do livro A Alegria da Casa, de Sarah P. Kalley*

O livro *A Alegria da Casa*, publicado inicialmente em 1866, no Rio de Janeiro, foi escrito pela missionária congregacional Sarah Pouthon Kalley, que chegou à capital do Império brasileiro em 1855, juntamente com o seu esposo, pastor e médico, Robert Reid Kalley. Em solo português, também teve várias edições. No site da Biblioteca Nacional de Portugal, consta a 8.<sup>a</sup> e a 11.<sup>a</sup> edições (datada de 1912 e 1926, respectivamente)<sup>5</sup>. Além disso, o livro publicado no Rio de Janeiro foi distribuído na Ilha da Madeira, em Trinidad & Tobago e Illinois, o que demonstra a uma ampla circulação, leitura e recepção desse discurso, tanto no Brasil quanto em outros países.

Robert e Sarah vieram ao Brasil em missão protestante, mas evangelizaram de diversas formas, através de discursos variados, marcando o cotidiano pelas prédicas sobre cura, higiene, cuidados, afazeres domésticos, princípios morais e impressos dos mais distintos, dentre os quais, hinos, sermões e livros. Destacamos, então, o manual de civilidade denominado *A Alegria da Casa*, um pequeno livro,

5 Em ambos os casos o título do livro consta como *A ALEGRIA DA CASA OU RAIOS DE LUZ SOBRE A VIDA FAMILIAR*/ SARAH P. HALLEY; IL. DE ALFREDO MORAES. Lisboa : Livr. Evangélica (1912; 1926).

mas, sem dúvida, um rico texto, um arquivo gramaticalmente esculpido pelo punho feminino, uma função não muito bem vista naquele contexto. Nessa obra, a autora imprimiu traços do século XIX, marcas do seu tempo e de outras estações. Representou o homem ao escrever sobre a mulher. Lembrou dos vivos - sem esquecer dos mortos -, das bactérias, dos miasmas, da doença, do gênero feminino, da educação doméstica, das noções de educação e de pedagogia fincadas na Modernidade e nos ideais Iluministas, cujo objetivo era “[...] transmitir o conhecimento científico”, formar “um ser humano supostamente racional e autônomo”, “soberanamente no controle de suas ações.” (SILVA, 2002, p. 113).

*A Alegria da Casa* é um livro-texto que, assim como a pedra das casas e das calçadas, o tecido das lojas e dos armazéns, o receituário médico, as cartilhas de alfabetização e de leitura, forneceu suporte no qual a escritora inscreveu o cotidiano das mulheres do seu tempo em suas relações com os homens, com os filhos, com a sociedade e com a leitura. Livro-texto que lutou contra a fatalidade da perda e se tornou arquivo, fato tão relevante para historiadores. A pena, como um estilete metálico, foi utilizada por Sarah para compor memórias, para talhar nas páginas em branco as regras do *bom viver*, do *fino trato*, da mulher galante que sabe se vestir, se comportar, se materializar em forma de mãe e de esposa.

Pena-estilete que desenhou cenários, que traçou as habilidades de uma *boa dona de casa*. Nas noites e nos dias quentes do Rio de Janeiro Imperial, a pena e o tinteiro foram testemunhas das conversas que Sarah mantinha com os papéis em branco, que se converteram em letras, em palavras, em frases, em parágrafos, em capítulos, na *alegria da casa*. Conversas que foram traduzidas em criações poéticas, normas médicas, ordens familiares, rimas femininas, ritos cotidianos e que passaram a ser lidos e recepcionados no Brasil e em Portugal. Diálogos sobre as superstições curativas, narrativas contra o charlatanismo, receituário contra as mazelas que atacam a população pobre e rica deste país tropical, incluindo, também, rabiscos e desenhos, presentes nesse discurso verbo-visual.

Pena-estilete que cortou as grossas fronteiras de gênero, que delimitavam a escrita feminina a um lugar marginal, inferior, secundário; que circunscrevia os manuais de bom-tom para os grandes nomes. Sarah corta, recorta, tricota a própria geografia feminina e desenha novas possibilidades para a mulher, elaborando discursivamente novos valores culturais, (re)definindo os papéis femininos, discutindo os espaços, tentando desconstruir paradigmas existentes na sociedade brasileira que impunham à mulher um papel fixo, imutável, rígido. O texto de Sarah, “[...] além de criticar a cultura dominante, apresenta, de forma pioneira no Brasil, um novo modelo firmado na ética protestante de raiz puritana.” (CARDOSO, 2005, p.16).



Pena-pincel que, de uma maneira poética, pintou e historicizou o corpo feminino, inscreveu-o na história, nos espaços, nos espaços da história do século XIX. Com arte, foi sensível à história da docilidade, do carinho, da esperança, do recato de mulheres que amam seus maridos, seus filhos, sua casa. Pincel que deu colorido às casas preto-e-branco, cheia dos projetos e sonhos que cercavam as mulheres. É necessário ter estética para narrar nas páginas da história o sentido e alegria que têm a repetição diária dos afazeres domésticos. É preciso poesia para enxergar na água e no sabão *a alegria da casa*.

No contexto da segunda metade dos Oitocentos, busca-se uma transformação nas cidades, uma espécie de *quebra* com o que era colonial para a (re)construção do novo, do moderno, do progresso. É o momento, também, que a capital do Império brasileiro, o Rio de Janeiro, recebe uma leva de imigrantes com um objetivo comum e sistematizado: divulgar os ideais protestantes (de bases americanas e europeias).

A educação dos sentidos e o cuidado com o corpo urbano e com sua fisiologia através da mudança de um comportamento sanitário almejava, por parte das autoridades públicas, muito mais do que a interdição compulsória dos ‘maus costumes’. Desejava-se a produção de dispositivos pedagógicos que possibilitassem uma nova leitura sobre si mesmo, levando os membros da família a constituírem uma hermenêutica de si, prestando atenção ao seu corpo, cultivando um jeito de assear-se, um modo de viver, produzindo-se e conhecendo-se como sujeito saudável. [...] o sujeito vai eliminando os seus ‘defeitos’ e adquirindo a instrução e a educação que os novos tempos exigem [...]. (BURITI, 2011, p. 23).

Para tanto, o corpo individual e corpo social se agregam em nome da saúde da família e da nação. Era preciso se preocupar com as enfermidades infectocontagiosas. Entra em ação a pedagogia da higiene, adentrando a arquitetura familiar e contribuindo para a criação dos estereótipos da *boa* e da *má* dona-de-casa. A imagem daquela é representada como forte, trabalhadora, corajosa, aseada, econômica. Estava sempre a realizar tarefas, a limpar a cozinha, a casa, engomar a roupa, bordar, costurar, cerzir; a cuidar dos filhos, do marido, preocupando-se com todos os recônditos do mundo feminino. Essa tônica será reforçada nos impressos.

No que se refere à desinfecção da casa, Sarah Kalley confere-lhe um status religioso. O Capítulo I do livro em tela é dedicado a esse tema. Compara as vidraças limpas ao céu, ao afirmar que elas “[...] são para uma casa o que o

céu claro é para o mundo; e é importantíssimo conservá-las assim, não somente para maior glória aos moradores, como também para benefícios de sua saúde.” (KALLEY, 2005, p. 80).

Sua narrativa é contundente quando alega que se a cozinha está aseada é sinal de que o restante da casa também está. Nas suas palavras: “O lugar onde toda a comida da família é preparada deve andar bem arejado e limpo.” “A cozinha é como a raiz de toda casa; por isso é preciso tratar dela antes de tocar nos quartos e na sala.” (Idem, p. 72).

Outro exemplo disso é o cuidado com a sala de jantar que, de acordo com Sarah Kalley, deveria “[...] ser bem arejada, mas (principalmente no tempo de verão) é bom conservá-la muito sombria, por causa das moscas, às quais a escuridão afugenta, e que causam tão grande incômodo nas horas de comer.” (Ibidem, p.78).

A sala de visitas, como um documento de identidade feminina, era um discurso que falava sobre que perfil de mulher a governava. Era o cartão de visita e, como tal, deveria ser livre de toda poeira,

[...] lavada uma vez por semana, espanando-se primeiramente as paredes e o teto, tornando-a ‘[...] sempre agradável e saudável’, pois consistia em um local de vivências: Na sala de visita, como na sala de jantar, como em todos os outros lugares e aposentos de uma casa bem governada, a coisa principal é o asseio, pois isto não confere somente um ar de agradável conforto à morada, [...] como uma boa ideia do morador. (KALLEY, 2005, p. 78, 81).

Os quartos eram, também, um espaço no qual se deveria ter uma atenção especial. Naquele contexto, havia críticas devido à pequenez dos mesmos, a falta de janelas e de luz, etc. Sarah censura este aspecto nas moradias:

Triste coisa é que na maior parte das moradas não se achem quartos de dormir, propriamente ditos, mas somente alcovas sepultadas no interior das casas, sem janelas, e em geral tão estreitas, e de tão mesquinhas dimensões que, uma vez cerradas as portas, mal podem os desgraçados habitantes tomar fôlego. (KALLEY, 2005, p. 75).

A crítica exposta pela autora denota uma necessidade de se alterar a estrutura dessas casas, no lastro do que propunha o higienismo, a fim de que pudesse haver mais saúde nas famílias (FREYRE, 1996).

Como sugestão para tentar diminuir os problemas devido à arquitetura das casas coloniais brasileiras, sugere uma limpeza cuidadosa dos aposentos. O quarto deveria ser varrido e depois disso “[...] todos os seus móveis devem ser bem limpos da poeira, e será bom aqui lembrar que o bater em qualquer objeto, com um espanador ou com um pano, só faz com que a poeira voe de um lugar para outro.” É completa a orientação sobre esse cômodo dizendo que: “[...] uma vez por semana deve ser lavado com água e sabão. [...] com pouca água em um balde [...] qualquer pessoa pode lavar um quarto.” (KALLEY, 2005, p.76-77).

Por fim, verificamos um cuidado designado à parte externa da casa, porém não menos importante. O asseio da *frontaria* é visto como uma representação do bom asseio dos seus moradores, já que é a primeira *informação* que se tem sobre eles. “A soleira e o limiar da porta devem ser cuidadosamente varridos todos os dias de serviço, e lavados uma ou mais vezes na semana. Em igual asseio e limpeza deve cada um trazer sua testada, bem como o pátio, se o tem.” (Idem, p. 81).

Na narrativa *kalleyana* há uma *geografia* do espaço doméstico. Na cozinha, as mulheres acendem e apagam o fogo, preparam o alimento e vigiam as panelas, enxugam louças e espantam moscas. Limpam diariamente o ambiente e com movimentos precisos e cuidadosos. Na sala, tiram o pó, organizam as estantes e os armários, limpam os assentos; nos quartos, lavam uma vez por semana, conservam limpos; na parte externa e no pátio, cuidam para que o asseio também esteja presente. Sobre a educação da prole nesse contexto, é interessante notar que, “[...] as ordens e rotinas familiares funcionavam como dispositivos pedagógicos, como espaços educativos de transmissão de saberes e de funções [...]. Na arquitetura doméstica, aprendia-se olhando a mãe fazendo, dando ordens, governando.” (BURITI, 2011, p. 27).

Podemos inferir, assim, que a casa possuía ordenamentos como uma escola, com um *currículo* e um *modus operandi*. O exemplo era o grande diferencial nessa proposta.

É preciso ressaltar, no entanto, a dimensão que o livro propõe para esse cuidado com o lar. Ser uma boa administradora deste, mantê-lo aseado, dedicar-se com amor era mais do que simplesmente executar tarefas banais e rotineiras: estava nas mãos da mulher a responsabilidade da saúde e felicidade dos membros da casa. Ou seja, traz uma perspectiva de importância para o elemento feminino no ritmo do cotidiano, uma dinâmica de administração para o espaço privado.

Podemos afirmar, assim, que o livro *A Alegria da Casa* certamente teve uma intensa utilização no final do século XIX, não apenas na Igreja Evangélica Fluminense, *lôcus* da atuação dos Kalley, mas também no cotidiano escolar de alunos e alunas, professores e professoras, como um manual de *boas maneiras*, um código de bom-tom para quem realizava uma contínua leitura de seus capítulos.

É interessante refletir, também, sobre a função que esta atividade cumpria no seio da medicina, como um canal de divulgação da educação sanitária, da limpeza do corpo e da casa. As leitoras (e prováveis leitores) do referido livro reconstruíam o texto e lhe outorgavam significados diferentes daqueles construídos por Sarah Kalley que, com suas próprias palavras, procura dar conselhos e respostas imediatas às mães e mulheres, às noivas, às filhas. Desta forma, o leitor se apropria do texto e o transforma em uma ferramenta de instrução, de educação, excedendo às intenções do autor e tornando-se, talvez, *a alegria da casa*.

O fato de ter sido publicado no Brasil e em Portugal (e aqui, segundo se sabe, com várias edições, até meados da década de 1920) permite que se reflita acerca da circularidade dessa obra.

A imprensa, como já citamos anteriormente, teve uma fundamental participação na proposta evangelística protestante. Além do seu caráter educativo (por meios dos próprios textos que nela circulavam, como veremos a seguir), também ajudava na divulgação dos livros, pois normalmente possuía colunas nas quais divulgavam essas obras (legitimando sua leitura).

*A Alegria da Casa* era um dos livros constantemente referendados na imprensa confessional brasileira, o que nos leva a compreender, mais uma vez, a relação intrínseca entre os impressos e a circularidade alcançada pelos mesmos.

## Lendo homens, interpretando mulheres: uma análise dos estereótipos femininos na imprensa confessional protestante

Já vimos que os mais importantes reformadores protestantes ajudaram a disseminar a leitura e, conseqüentemente, foram influentes na criação de escolas para que os fiéis pudessem ler e colocar em prática o princípio da *livre interpretação das Escrituras*. Dessa forma, a *palavra impressa* foi uma das muitas estratégias utilizadas pelos grupos reformados.

Segundo Nascimento (2008, p. 5), “A cultura protestante é uma cultura da Palavra Sagrada, [...] [os protestantes] fizeram circular idéias, dogmas, preceitos, normas, valores, enfim, um ideal de civilização cristã [...]”.

Os impressos de um modo geral foram utilizados nessa empreitada, como já vimos com as propostas de editoração (*Livraria Evangélica*) e circulação (o livro *A Alegria da Casa*). Nesse momento verificamos o papel da imprensa, compreendendo o jornal como espaço educativo, formador de indivíduos, forjador de comportamentos adequados – e repelidos.

Dessa forma, refletimos acerca do permitido/negado ao elemento feminino através do escrito masculino. O grupo social investigado foi o presbiteriano,

devido à intensa atividade jornalística desempenhada em solo brasileiro. Esse grupo social instalou-se no Brasil em 12 de agosto 1859, com a chegada à capital do Império do missionário Ashbel Green Simonton.

É notória sua vinculação com os impressos e mais de perto com a imprensa. Menos de cinco anos após a sua instalação no país, criaram o primeiro periódico protestante do Brasil, em língua portuguesa, *Imprensa Evangélica*, que circulou de 1864 a 1892 de acordo com Matos (2007).

O pioneiro presbiteriano, em 1867, (três anos após ajudar na fundação da *Imprensa Evangélica*) declarou: “Nesta época a imprensa é a arma poderosa para o bem, ou para o mal. Devemos trabalhar para que se faça e se propague em toda a parte uma literatura religiosa em que se possa beber a pura verdade ensinada na Bíblia.” (SIMONTON, A. G. s/d apud MATOS, 2007, p. 51).

Por isso o jornal que recebeu um olhar mais atento nessa pesquisa foi o *Norte Evangélico*, um periódico vinculado ao presbiterianismo brasileiro, de influência norte-americana. Seu início é registrado em 1909<sup>6</sup>, mas, na verdade, substituiu outro jornal, *O Século*, editado a partir de 1893 em Natal/RN. Por questões diversas – que não nos compete elucidar aqui – houve a substituição tanto da publicação (alterando o nome), quanto do local de publicação que passou a ser Garanhuns e depois Recife, ambas cidades no estado de Pernambuco. As edições analisadas foram as dos anos de 1921, 1923, 1926 e 1927.

Para se estabelecer como uma alternativa à educação levada à cabo naquele contexto, o referido jornal critica a educação católica, e exalta a protestante:

A ação católica no Brasil, como em toda parte do mundo, tem sido inteiramente falha na educação popular, ocupando-se exclusivamente das classes superiores. E na luta conta o analfabetismo em todos os estados do Brasil, é preciso por em ação todas as forças sociais. [...] O povo brasileiro é, entre os povos de origem europeia, o mais ignorante de todos, [...] O catolicismo tem, além disso, uma grande falta a reparar em matéria de ensino. O catolicismo é um fenômeno paralelo ao analfabetismo. (NORTE EVANGÉLICO, 27 maio 1921, p. 3).

---

6 Corroborando com a ideia de confluência, permuta, circulação dos impressos entre Brasil e Portugal, o jornal *O Mensageiro* informa em 1910: “Entrou no segundo ano de existencia o excelente órgão presbiteriano de Garanhuns, Norte Evangélico.” (O MENSAGEIRO, n. 58, jun. de 1910, p. 3).

Segundo o autor, em outra parte do artigo supracitado, nos anos iniciais da década de 1920, no Brasil e em Portugal, o percentual de analfabetos entre os católicos atingia cerca de 80% e 70%, respectivamente. Em contrapartida, entre os protestantes esse número era reduzido para 10%. Tratou-se de uma estratégia vulgarmente usada para elevar o *status* da educação levada a cabo pelos protestantes vindos, em sua maioria, dos Estados Unidos da América.

No que tange à educação feminina em si, em outra edição do periódico citado, lê-se: “Um corpo docente composto em quase toda sua totalidade de moças [...] educadas em várias universidades americanas [...] adota os melhores método de ensino conhecidos.” (NORTE EVANGÉLICO, 21 out. 1921, p. 10).

Muitos eram os apelos acerca dos comportamentos a serem seguidos ou desprezados pelas mulheres. Em sua grande maioria, tratava-se de discursos, falas masculinas. Como exemplo, um artigo deixa entrever que novos anseios estão atraindo as mulheres:

[...] a missão da mulher se me afigura mais bela no lar, na escola e na igreja, quando a ideia geralmente aceita é que ela na sociedade, em todos os misteres da vida, deve ser tal qual o homem. [...]. A escola e a igreja são um complemento do lar. Nesta e naquela aperfeiçoa o homem os conhecimentos que adquiriu no lar e entra para a sociedade capaz de se opor aos tremendos vagalhões que encontramos na derrota através do mar da vida. (NORTE EVANGÉLICO, 12 abr. 1921, p. 5).

O autor deixa claro que a missão da mulher é ser esposa, mãe e professora, em contraponto com o que ele chama de *ideia geralmente aceita*, na qual a mulher ocuparia espaços similares aos homens.

A *modernidade* louvada por uns e desaprovada por outros, continha os apelo da *moda*, como se pode observar abaixo, em outra edição do mesmo jornal:

[...] A moda atual não é outra coisa se não a ostentação da carne na exibição das formas corporais das meninas, moças [...] As saias estão de tal maneira encurtadas e as blusas tão decotadas que os próprios incrédulos [...] estão protestando contra semelhante costume. Mães desnaturadas existem que se esforçam para matar o pudor das suas filhinhas, [...] lembrem-se essas mães, que elas responderão pelo futuro daqueles entes cujos pés estão colocando no caminho da perdição. [...] (NORTE EVANGÉLICO, 25 mar. 1923, p. 12).

Tratava-se de uma série de artigos intitulada *Males a combater*. O título do artigo em tela (*Mães! Pesai vossa responsabilidade*), era sugestivo. Um dos *Males a combater* era, justamente, a acentuada *degeneração dos costumes*. E uma das maiores aliadas nesse processo era a genitora, reforçando a ideia do papel fundamental da mãe – e da responsabilidade! – na criação das filhas.

O *Norte Evangélico* também continua com a crítica à moda, em uma edição posterior:

Monstro voraz e hiante, tragador de pecúlios, de fortunas, de honras e reputações, a Moda – flagelo universal, insinuando-se nos lares, profanando as alcovas virgens, ultrajando os cabelos brancos, acabará por estabelecer um carnaval perpétuo onde o lúbrico olhar dos libertinos saciará a sua concupiscência sobre o colo nu das mulheres impudicas que, desavergonhadamente, sem respeito à religião, à família ou à própria sociedade vão todos os dias decotando mais os lúcidos vestidos, excluindo as mangas, levantando a saia à altura do jarrete [...]. (NORTE EVANGÉLICO, 2 de jan. 1926, p. 3).

Ao trazer o verbete *Moda* com letra maiúscula, o texto sugere um destaque ao termo. No decorrer do texto, percebe-se que o termo *moda* alcança um patamar de personificação. É como se fosse um ser com vida própria que invade todos os espaços sem permitir resistência por parte daqueles e daquelas que são seduzidas. Em continuação, o texto sugere a permanência dos lugares até então dispostos para o elemento feminino:

Talhada para a nobre missão de esposa e mãe, para exemplo de virtude e pudor, é uma vergonha que a mulher hodierna esqueça rapidamente tão alto mister para entregar-se ao capricho satânico de algumas modistas de Paris ou, desprezando o natural recato, lançar-se ao redemoinho erótico de um tango, entre braços lascivos. [...]. A degradante Megera – a corruptora Moda tem um tal poder fascinador que chega a insensibilizar suas vítimas dominando-as a ponto de torná-las vis e miseráveis escravas.[...] Os trajes de banho são uma vergonha, os figurinos um escândalo, [...]. Cumpram as mães de família o seu dever, afastando do mundo pervertido suas filhinhas [...] se querem ser felizes nesta e na outra vida. (NORTE EVANGÉLICO, idem).

Nesta última parte do artigo, o sentido personificado da moda ganha contornos ainda mais acentuados, evidenciando que as pessoas atraídas pela *degradante Megera* muitas vezes não conseguiam se libertar, pois ela [a moda] teria “[...] um tal poder fascinador que chega a insensibilizar suas vítimas dominando-as a ponto de torná-las vis e miseráveis escravas.” (NORTE EVANGÉLICO, idem).

Por fim, o *Norte Evangélico* nos brinda com o seguinte relato acerca da *Mulher perfeita*:

É difícil [...] achar-se uma mulher perfeita [...] e por isso é inestimável seu preço. A perfeição da mulher cresce com ela desde os primeiros anos da sua vida, como filha, no lar: e o seu sustentáculo é Cristo. Eis a mulher cristã. [...] A mulher perfeita é profundamente humilde, mansa e paciente; o seu pensamento é puro e o seu olhar modesto e pudico. O seu verdadeiro gozo está no céu: e ela se adorna e se aparelha para o gozo deste tesouro, amoldando a sua vida na santidade [...].(NORTE EVANGÉLICO, 5 mar., 1927).

A perpetuação do estereótipo da *mulher perfeita* tacitamente sugere que ela não seja dotada das mesmas qualidades e defeitos dos homens. O conceito subjacente é de quase uma sublimação das necessidades físicas, emocionais etc. Ela é apresentada como um ser *quase divino*, desprovida de sentimentos negativos, mesquinhos e pecaminosos.

Se a imprensa é usada para se fazer uma reflexão acerca da mulher perfeita, é passível sugerir que as mulheres busquem alcançar esse modelo.

Os jornais confessionais expuseram argumentos que, a nosso ver, ajudaram a forjar comportamentos, em especial aqueles relacionados ao elemento feminino. Esta formação transcendeu o lar (espaço por excelência compreendido como lócus feminino) e a igreja (onde se constituía a moral cristã do indivíduo): forjou-se, também, nos impressos. *Educar o estar no mundo* das mulheres passaria pelo aspecto formal, escolar, mas também, sem dúvida, pelos periódicos confessionais que circulavam nos meios protestantes.

As informações contidas na imprensa ajudou-nos a identificar possibilidades para este grupo que, historicamente, tem sido relegado a um papel de coadjuvante na história. Mesmo verificando que no jornal pesquisado havia uma permanência de estereótipos, é possível *ler nas entrelinhas* que este grupo social estava *presente* - pois havia demanda, necessidade de circunscrever, ditar regras de comportamento para elas - recebendo educação (pois para ter acesso à leitura era preciso passar pela formação escolar) e, também, transgredindo as normas estabelecidas.



## Considerações finais

A pesquisa apresentada, inserida no contexto luso-brasileiro, na transição do século XIX para o XX, buscou refletir acerca da importância da editoração, circulação e apropriação dos impressos protestantes pensados como um dos eixos para a forja de uma cultura particular do grupo social que os divulgava. Para tanto, essa pesquisa se balizou em três eixos principais: análise das propostas editoriais em Portugal, no que tange ao Catálogo da Livraria Evangélica – vinculada desde sua fundação, ainda no século XIX, até 1913 à Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira; sondou a participação feminina nesse contexto – a partir da apropriação/difusão de um livro-texto *A Alegria da Casa*, um manual de *civilidade* escrito por Sarah Kalley, com primeira edição em 1866, no Rio de Janeiro, mas editado, até meados do século XX, inclusive em Portugal, pela referida *Livraria*; e, por fim, questionou a forja de comportamentos adequados – ou não – divulgados por meio da imprensa confessional brasileira, expressados no jornal *Norte Evangélico* (Órgão Evangélico Presbiteriano). Este periódico foi uma continuação de outro – *O Século* - editado a partir de 1893, em Natal, no atual estado do Rio Grande do Norte.

A postura editorial protestante foi basicamente centrada em práticas de autoformação, que legitimavam, precisamente, um conjunto de rubricas principais – aquelas como a literatura, a biografia ou os argumentos – complementadas com uma substantiva expressão cultural – quebra ou manutenção de modelos, principalmente para o elemento feminino. É preciso ressaltar, no entanto, o cuidado para que os diálogos e as disputas fossem racionais e com argumentos bem fundamentados.

Através do quadro editorial apresentado, podemos inferir que as propostas confessionais protestantes configuravam objetivamente um conjunto de problemáticas que eram a marca da sua especificidade – indo desde o culto doméstico até à questão do domingo, desde o cuidado com a casa até ao vestuário feminino, passando pela Igreja de Roma até à centralidade da Bíblia, – e que nunca foram abandonadas, sendo sempre glosadas e declinadas na narrativa, na poesia, no ensaio, no estudo científico, nos periódicos etc.

Dessa forma, compreendemos que os impressos de um modo geral – livros, porções, opúsculos, jornais etc. – tiveram um papel central na difusão das ideias protestantes, de suas opções sociais e dos modos de estar e intervir no mundo. Sob estes aspectos, estabeleceram-se como um espaço educativo, não escolarizado, informal, mas de igual maneira relevante.

Os diálogos entre Portugal e Brasil, indicados no título dessa pesquisa, foram uma realidade, pois quando um periódico, livro ou algo do gênero era publicado em uma das costas, a outra seguramente participava do feito – recebendo a mesma publicação ou, ao menos, fazendo menção a ela. Não apenas uma língua comum nas duas margens do Atlântico: as especificidades protestantes também navegaram por esse mar.

## Referências

AFONSO, J. A. **Protestantismo e Educação**. História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX. Braga: Universidade do Minho, 2009.

BAUBÉROT, J.; MATHIEU, S. **Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914**. Paris: Seuil, 2002.

BURITI, I. “*A Alegria da Casa*”: escrituras femininas e sensibilidades médicas no segundo império nas narrativas de Sarah Kalley. In: FREITAS, A. M. G. B. de.; MOTTA, D. das G. (Org.). **Mulheres na História da Educação**: desafios, conquistas e resistências. São Luís: EDUFMA; UFPB: Café & Lápis, 2011. p. 17-42.

CARDOSO, Douglas Nassif. **O cotidiano feminino no Segundo Império**. São Bernardo do Campo: Edições do Autor, 2005.

**Catalogo General de las Obras Editadas por la Libreria Nacional y Etranjera** (s.d.). Madrid / Barcelona.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **La historia o la lectura del tiempo**. Barcelona: Gedisa, 2007.

DIAS, G. **Artigos, Discursos, Conferências**. Porto: Typ. Gutemberg, 1893.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Record, 1996.

KALLEY, Sarah. A alegria da casa. In: CARDOSO, Douglas Nassif. **O cotidiano feminino no Segundo Império**. São Bernardo do Campo: Edições do Autor, 2005.

LEONEL, J. **História da leitura e protestantismo brasileiro**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; Paulinas Editora, 2010.

MATOS, Alderi Souza. A atividade literária dos presbiterianos no Brasil. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME\\_XII\\_\\_2007\\_\\_2/alderi.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XII__2007__2/alderi.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2007.

NASCIMENTO, Ester F. V. B. C. do. **A Escola Americana: origens da Educação Protestante em Sergipe (1886-1913)**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED/UFS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar, Curar, Salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. Brasil e Portugal: circulação de impressos protestantes. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Cultura escolar, migrações e cidadania, 7., 2008, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2008, p. 3-14.

SILVA, A. M.; AFONSO, J. A. Os Evangélicos – representações de Si e do Outro na literatura protestante. In: JORGE, V. O. ; MACEDO, J. M. C. (Org.). **Crenças, Religiões e Poderes**. Dos Indivíduos às Sociabilidades. Porto: Afrontamento, 2008. p. 235-267.

SILVA, Antonio Manuel S. P. Dos prelos como instrumento de missão. A «Boa Imprensa» e a imprensa protestante no ultimo quartel do séc. XIX. In: SILVA, A. M. ; DIAS, Jaime Amadeu. (Coord.). **Vila Nova de Gaia de há cem anos**. Gaia: Igreja Lusitana, 1995. p. 97-30.

\_\_\_\_\_. A Reforma: o primeiro jornal evangélico português. **Revista de Portugal**, Porto, n. 2, p. 269-282, 2005.

SILVA, Sandra C. da. **Educação de Papel: Impressos Protestante Educando Mulheres**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOURN, S.; PAPINI, C. **Claudiana 1855-2005**. Catalogo storico. Torino: Claudiana, 2005.

VASCONCELOS, Micheline R. de. **As Boas Novas pela palavra impressa: impressos e imprensa protestante no Brasil (1837-1930)**. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2010.

Recebimento em: 23/07/2012.

Accite em: 20/08/2012.

# As alteridades societárias e a instituição dos grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890-1911)

Alterity in the society and the institution of the school groups in Rio Grande do Norte (1890-1911)

Marta Maria de ARAÚJO<sup>1</sup>

## Resumo

Ancorado em leituras de um aparato documental – mensagens dos primeiros governos republicanos e relatórios dos diretores da instrução pública –, o trabalho fundamentado, no método histórico-comparativo aplicado à história e à história da educação, foi direcionado para um ponto de observação: as interdependências das dimensões política, econômica, social e educacional, que compunham o sistema societário do Estado do Rio Grande do Norte (1890-1911) e que determinaram, em última instância, as elites governantes a estruturarem o Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” na capital Natal, assim como a criação de uma rede de escolas graduadas diferenciadas.

**Palavras-chave:** Rio Grande do Norte. Sistema societário. Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”. Escolas graduadas.

## Abstract

Anchored on readings from a documental device – republican foremost governments posts and the directors of public instruction reports –, the work grounded in historical and comparative method applied to history and history of education was directed to an observation point: the interdependencies of political, economic, social and educational system that comprised the societal system of Rio Grande do Norte (1890-1911) and determined that, ultimately, the ruling elites to structure the School Group Model “Augusto Severo” in the capital Natal, as well as creating a network of different graduate schools.

**Keywords:** Rio Grande do Norte. Societal system. School Group Model “Augusto Severo”. Graduate schools.

---

1 Prof. Dra. Marta Maria de Araújo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Centro de Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais. Av. Hermes da Fonseca, 1444, Apto 402, Natal – Rio Grande do Norte. CEP | 59020-001. (84) 3342-2270. E-mail: <martaujo@digi.com.br>.

O nosso povo não é infenso à instrução:  
o contrário é que é evidente.  
(MENSAGEM APRESENTADA..., 1907)

O que poderia ser um problema de pesquisa em uma investigação sobre a história da criação dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, com vistas à produção de uma história comparada da educação? Para um possível entendimento, recorreremos a uma explicação oferecida por Diana Vidal (2001) acerca de uma investigação fundamentada no método histórico-comparativo, aplicada à educação em relação ao ensino da escrita no Brasil e na Argentina (1880-1940). Partindo de denominadores comuns nos dois países, a historiadora da educação esclarece que

A proposta pedagógica abria a possibilidade de comparação não de épocas ou pressupostos teóricos gerais, mas de um tema concreto em comum. [...] A proposta era, assim, debruçar-se sobre certas similitudes, procurando reconhecer singularidades construídas historicamente. Nesse sentido, recusávamos o primado da homogeneidade dos processos latino-americanos, ao mesmo tempo em que colocávamos em suspeita a originalidade de cada processo. O estabelecimento das similitudes não tinha por função o apagamento das diferenças detectadas, mas a construção de um terreno comum de análise, sobre o qual o descenso poderia ser realçado (VIDAL, 2001, p. 38).

Combinar certas similitudes e distinções construídas pelo confronto de singularidades educacionais, sociais e políticas é o que estabelece o método comparativo, aplicado à história e à história da educação, para avançar no roteiro de suas articulações teórico-empíricas, transformando-se num programa de estudos para historiadores da educação.

O historiador inglês Peter Burke (1991) é um dos grandes historiadores da cultura, que vem dedicando especial atenção à abordagem histórico-comparativa e aos seus aperfeiçoamentos. A partir do argumento de que, graças à comparação, conseguimos ver o não existente, esse historiador acrescenta:

A abordagem comparativa da história tem várias vantagens e atrai a atenção do historiador para aquilo que os contemporâneos usualmente não percebem – por exemplo, o fato de que sua sociedade é um sistema de partes interdependentes (BURKE, 1991, p. 20).

No Rio Grande do Norte, as interdependências das dimensões política, econômica, social e educacional, que compunham o sistema societário determinaram, em última instância, às elites governantes a criação do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” na capital Natal, bem como as demais instituições escolares que se lhes seguiram. É ponto pacífico, entre os estudiosos dos grupos escolares no Brasil, a coexistência de conjunturas singulares em nossa história educacional, responsáveis pela criação da escola graduada em cada Estado da federação, em face de problemáticas entrecruzadas, entrincheiradas, complexas e de direções e durações variadas.

Aliás, como nos ensina o historiador Fernand Braudel (1992), não há uma história unilateral, mas plurilateral, que transcorre num cortejo quase imóvel, oculto, embaraçante, imperioso, senão propulsor. Como a própria vida,

[...] a história se nos aparece como um espetáculo fugidio, movediço, feito do entrelaçamento de problemas inextricavelmente misturados e que pode tomar, alternadamente, cem aspectos diversos e contraditórios. Como abordar e fragmentar essa vida complexa, para poder apreendê-la ou ao menos apreender alguma coisa nela? (BRAUDEL, 1992, p. 22).

É da espessura dessa história vivida que moveu a nossa pretensão de apreender a história acerca da institucionalização dos grupos escolares no quadro das dimensões que formavam ou sustentavam o sistema societário no período de tempo entre 1890 e 1911, quando se encontra o paulatino esgotamento, bem como a ascendência de um sistema societário contraposto ao existente.

A investigação comparativa instiga a pensar em termos de interpenetrações das complexificações que transbordam do sistema societário. De conformidade com Azanha (2002, p. 66), historicamente, o aparecimento de escolas públicas e particulares “[...] representou a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigia a liberação parcial das famílias do esforço educativo.” Em outras palavras, a complexificação da vida em sociedade alteraria os procedimentos do ato de ensinar e de aprender.

No decorrer do século XIX, a educação escolar das crianças foi, em grande parte, responsabilidade familiar. Em fins desse mesmo século, no entanto, adquiriu inaudito valor social, uma vez que, indubitavelmente, o desenvolvimento cognitivo, moral, social e político da criança ganhou centralidade no seio das políticas públicas republicanas. Assim, a especificidade da escolarização da criança, na fase da infância é, em geral, parte fundamental das reestruturações sociopolíticas republicanas.

Proclamado o regime republicano e federativo, tornou-se evidente o fato de que, para a constância da política liberal, condizente com o bem-estar material e existencial do povo, carecia, assaz, ao Rio Grande do Norte, uma adaptação eficiente e homogênea aos ideários constitucionais e ideológicos.

No período de tempo entre 1890 e 1911, como antes vinha acontecendo, a economia norte-rio-grandense provinha, sobretudo, da produção do algodão, do açúcar, da cera de carnaúba e do sal, “[...] produtos de maior peso e de maior valor monetário na pauta das exportações” (SOUZA, 1989, p. 21).

Obviamente, as dimensões da política e da economia uniam-se por força dos interesses dominantes de uma burguesia agrocomercial-exportadora, obstinada a dar animação à ordem republicana e ao progresso industrial do Estado. A família Albuquerque Maranhão – detentora de riqueza, de status e de poder – destacava-se pelo domínio da política e da economia, principalmente, nos anos imediatos à proclamação da República. O médico Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, na direção política do Rio Grande do Norte (1892-1896), “[...] tomou para si o papel de intelectual organizador do Estado Republicano. Foi o ‘elaborador’ da concepção e da estruturação de todas as instituições do Estado” (ARAÚJO, 1998, p. 58).

Os primeiros meses do ano de 1890 presenciaram iniciativas liberalizantes, como a constituição de uma corporação interclasses ligada à indústria fabril, à produção agrária e ao comércio. A essa convergência de forças, o governador Joaquim Xavier da Silveira Júnior (1890) e frações de empresários e de comerciantes arregimentaram-se para a criação da Associação Comercial do Estado do Rio Grande do Norte, em 26 de abril de 1890. Reconheciam,

[...] o depreciação de nossas rendas e o desequilíbrio lamentável dos nossos orçamentos; considerando sob os múltiplos aspectos o problema da importação direta e da nossa emancipação comercial; ventilada a questão de nossa indústria nascente; relembando o definhamento cada vez maior da nossa agricultura; [...] e convencidos todos de que foi adotado o alvitre de fundar-se na capital uma associação comercial, que sirva de base, e impulse o progresso de riqueza [...] (ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, 1890, p. 1-2).

A classe média norte-rio-grandense composta de um pequeno número de profissionais liberais, de pequenos e médios comerciantes, do funcionalismo civil e militar, com suas distintas variações se inclinava para o cultivo da literatura, do teatro, da música, das tertúlias literárias, das conferências privadas e da imprensa escrita. A história do teatro no Rio Grande do Norte, no século XIX, e nos primeiros anos do século XX, é a história de setores da classe média

congregada em torno de sociedades teatrais e partícipes de seus espetáculos exibidos no Teatro Recreio Natalense (1874), no Voo Dramático ([1874]), Teatro Santa Cruz (1880) e no Teatro Carlos Gomes (1904), hoje Teatro Alberto Maranhão (OTHON, 2006). Um sinal de interesse da classe média pela cultura foi o fato de o governo Alberto Maranhão autorizar, por meio da Lei nº 145, de 6 de agosto de 1900, a premiação de livros de literatura e ciências, escritos por conterrâneos moradores no Estado.

É preciso lembrar o prestígio do Colégio Atheneu Rio-Grandense (aberto em 03 de fevereiro de 1834) na formação de uma cultura intelectual e de uma identidade política das classes ricas e médias, principalmente. (BARROS, 2000). Concluídos os estudos secundários no Atheneu Rio-Grandense, os estudantes seguiam para uma instituição de ensino superior; a escolha mais comum era o Curso de Ciências Sociais e Jurídicas da Faculdade de Direito do Recife, que havia sido fundada em Olinda, no Mosteiro de São Bento, em 1827.

No final do século XIX, as classes economicamente favorecidas, juntamente com a população indigente, foram acometidas por inúmeras epidemias mórbidas (varíola, sarampos, febres palustres, peste negra, peste bubônica), que chegavam através de navios procedentes dos Estados vizinhos e distantes e se propagavam, indistintamente, interclasses.

A ligação da dimensão social com a dimensão econômica agravar-se-ia com as secas de 1889, 1890, 1900 e 1904, pelo menos. Essa quadra sucessiva de secas deixou mais de trinta mil pessoas na condição miserável de indigente e desencadeou, acima de tudo, a mortandade infantil. Para o governador Adolpho Gordo (1889-1890), “Esse fato deu lugar à formação de uma raça nômade pelo seu constante deslocamento, sem estabilidade e sem hábito de trabalho.” (FALA DO GOVERNADOR DR. ADOLPHO AFFONSO DA SILVA GORDO..., 1890, p. 11).

No extremo da miséria material e existencial, homens, mulheres e crianças foram empregados nas frentes de trabalhos das chamadas obras de utilidade pública (ajardinamento de praças, arborização das ruas, edificação do Teatro Carlos Gomes, calçamentos das ruas, construções de açudes e estradas de rodagem e ferro, aberturas de canais e galerias de esgotos etc.), com ganhos mensais, respectivamente, de 400 réis, 300 réis e 240 réis. (FALA DO GOVERNADOR DR. ADOLPHO AFFONSO DA SILVA GORDO..., 1890).

Ao mesmo tempo e, em igual desajuste com as demais esferas do sistema societário, a educação escolar pública atrasava-se, pedagogicamente, na escolarização das crianças da terra e, conseqüentemente, arrastava-se numa inferioridade desvantajosa quando confrontada com alguns outros Estados da federação.



Organizador das instituições republicanas no Estado, o governador Pedro Velho de Albuquerque Maranhão (1892-1896), em mensagem dirigida ao Congresso Legislativo, a 14 de julho de 1895, declarava com pessimismo: “Nada tem de lisonjeiro o estado do ensino público: raros professores e raríssimas escolas oferecem garantias de êxito à instrução.” (MENSAGEM DIRIGIDA AO CONGRESSO LEGISLATIVO..., 1895, p. 26).

Teria sido pelo respaldo das doutrinas evolucionistas da época – “força irresistível indomável” no pensar de Pedro Velho Maranhão (1897; 1954), que a educação escolar consubstanciada por regulamentos estatais, programas escolares homogêneos, igualdades formais, asseveraria, gradativamente, o aprimoramento mental, moral e físico do indivíduo, por extensão, o progresso da coletividade e da nação. Era, objetivamente, o ponto de partida de qualquer mudança da sociedade e do indivíduo pela reforma da educação escolar.

No confronto entre escola pública versus escola privada, as escolas particulares disseminavam-se, velozmente, a partir de Natal. (Colégio Americano, Colégio Imaculada Conceição, Colégio Santo Antonio, Ginásio Riograndense, Externato Natalense). Em 1900, já havia 22 escolas particulares em todo o Estado.

Para desvanecimento dos destinatários efetivos das escolas públicas – pais, mães, professores e especialmente crianças –, “No Rio Grande do Norte não havia edifícios próprios para o funcionamento das escolas, e os poucos que possuímos [eram] desprovidos de mobília conveniente e do indispensável material humano.” (MENSAGEM DIRIGIDA AO CONGRESSO LEGISLATIVO..., 1895, p. 26).

Essa situação de absurda melancolia ainda se reforçava com outra desvantagem: quando comparada com o ensino particular e doméstico, atingia não mais do que 17% da população carecedora da escolarização primária. Era fato ainda, que, naquele ano de 1895, as crianças das escolas públicas destinatárias da cultura letrada “[...] serviam-se de livros estranhos às matérias de ensino e até de jornais [...]” (RELATÓRIO DA DIRETORIA- GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE..., 1895, p. 5).

A educação escolar como veículo imprescindível para combater a rudeza humana, para sepultar os costumes atrasados, para pôr fim às experiências da tradição e fazer frente aos fanatismos religiosos ingênuos, numa sociedade que se secularizava e se modernizava a passos largos, fascinava, verdadeiramente, as agremiações republicanas. Por seu turno, confessava o governador Joaquim Ferreira Chaves (1896–1900) em 1899, o quão pouco havia feito os administradores públicos na difusão do ensino regular, segundo a intensidade dos progressos da pedagogia e as necessidades sociais de todo o Estado. (MENSAGEM DIRIGIDA PELO GOVERNADOR JOAQUIM FERREIRA CHAVES..., 1899, 1900).

No seu conjunto, a escolarização pública constituía-se em uma modalidade simultaneamente institucional, social, coletiva, individual e cultural. No nível microscópico, tais elementos mostravam-se reveladores das partes interdependentes do sistema societário. Na altura do final do século XIX, a população escolar tendia ao crescimento, assim como o ensino misto. Segundo o Diretor da Instrução Pública, Manoel Dantas, havia uma procura indistinguível pela escolarização, mas, enquanto isso, os professores licenciavam-se ou abandonavam a sala de aula à procura de ganhos adicionais nas frentes de trabalhos.

No corrente ano [1898], devido à seca que assola o interior do Estado, muitas cadeiras estão quase abandonadas, já por falta de frequência, já porque os respectivos professores não podem manter-se nelas com os seus escassos vencimentos. É grande o número de professores licenciados, a pretexto de tratamento de saúde, mas pelo motivo real de buscarem meios de subsistência na zona favorecida da chuva (RIO GRANDE DO NORTE, Relatório..., 1898, p. 3).

Em tempos de universalização dos sistemas públicos educacionais, da obrigatoriedade escolar e da escola graduada, de programas de ensino moldados pela ciência experimental, no Rio Grande do Norte, a inferioridade da escolarização pública persistia em se manter, com raras exceções, pelo atraso dos professores, como acusava o jovem governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1900-1904), lado a lado, com as dificuldades sociais e econômicas que assoberbavam o Estado e aniquilavam existencial e materialmente seus concidadãos.

A inferioridade do ensino público sabidamente menos seguro e proveitoso do que o ministrado nos institutos emanados da iniciativa particular acresce que a instrução relativa com que oficialmente poderíamos dotar a inteligência dos que buscam saber, falha por completo entre nós, em virtude de um vício essencial: a incapacidade dos professores, com raras exceções, atrasadíssimos, e, portanto, inaptos para incutirem no *ânimo infantil dos alunos os mais rudimentares princípios de cultura intelectual*; e a incúria, não maldosa, mas devido à natural cegueira com que quase todos esses funcionários desobedecem às prescrições regulamentares, no tocante ao desenvolvimento físico e moral dos seus discípulos (JURISDIÇÃO, Mensagem..., 1900, p. 10-11, grifo nosso).

No ano de 1900, o Rio Grande do Norte possuía uma população por volta de 300.000 habitantes, distribuída por trinta e seis municípios, mantendo o Estado entre 78 a 80 Casas de Aulas. Pelas estatísticas oficiais (geralmente deficitárias), apenas sabiam ler e escrever 15,37%. O retardamento para reformar a educação escolar “[...] de acordo com as modernas conquistas pedagógicas [...]”, e que demandava grandes dispêndios pecuniários, provinha da insuficiência da poupança pública. (MENSAGEM LIDA PERANTE O CONGRESSO LEGISLATIVO DO ESTADO..., 1900, p. 12).

A “Crise econômica fatigante, perene e desalentadora das mais robustas energias [...]”, ademais combinava com a débil concorrência com outros meios produtivos adiantados. Nessa perpétua involução das dimensões política, econômica, social e educacional, justapostas à brutal metamorfose espacial e temporal das principais cidades (de conformidade com os códigos de postura), inúmeros seriam os reais óbices do aniquilamento do humano. (MENSAGEM LIDA PERANTE O CONGRESSO LEGISLATIVO DO ESTADO..., 1901, p. 8).

Os primeiros anos do século XX culminaram com a absoluta mediocridade da educação escolar e, simultaneamente, prenúncios de se transcender esse quadro imóvel, mediante reformas do sistema societário que afetassem tudo e todos. Expondo por analogia o amiudamento de cada dimensão – sustentáculo do sistema societário – o governador Augusto Tavares de Lyra (1904-1906) exemplificava o educacional.

A sua vitalidade, já indicada como um tropeço em 1893, após a organização do Estado [republicano], é ainda agora um embaraço a qualquer tentativa que vise a *remodelar o sistema seguido nas escolas, onde são desconhecidos os avanços da pedagogia e os métodos modernos e racionais, segundo os quais, em nossos dias, se ministra instrução à infância.* (JURISDIÇÃO, Mensagem..., 1904, p. 11, grifo nosso).

No ano de 1904, ante as aspirações vagas de reformar a sociedade, os homens, as mulheres, as esperanças republicanas e as angústias individuais e coletivas, aproximadamente 15.647 norte-rio-grandenses veem-se obrigados a abandonar o Estado, fugindo da calamitosa escassez de alimentos e do impiedoso flagelo da seca que os reduzia à extrema penúria e mendicância. Desse contingente, 12.684 migraram para o extremo norte, enquanto 2.963 dirigiram-se para os Estados do Sudeste do país (MENSAGEM LIDA PERANTE O CONGRESSO LEGISLATIVO DO ESTADO..., 1904).

O Rio Grande do Norte, pequeno e pobre, outrora levava uma existência modesta. No início do século XX, vivia num ciclo de eterno e impiedoso desmantelamento do sistema societário exaurido. Acaso não é tudo cíclico? – interrogava Braudel (1992a). Parece ter sido essa época histórica no Rio Grande do Norte! As “vocações” agrícolas e pecuaristas estavam suplantadas pela progressiva decadência econômica e das forças produtivas em atuação. A situação de deplorável decadência material, mental e tecnológica, a rigor, fazia com que o Rio Grande do Norte distanciasse mais e mais dos avanços da federação, no cumprimento da equalização das oportunidades educacionais e sociais.

À altura dos primeiros anos do século XX, as elites políticas no poder surpreenderam-se por atitudes inesperadas: a ética educativa condutora do povo, assaz miserável e sofredor. No curto período em que Dr. Antonio de Mello e Souza respondeu pelo governo do Rio Grande do Norte (1907–1908), muitas situações de perplexidade requeriam respostas imediatas das elites políticas. Educador, escritor, intelectual e ex-Diretor da Instrução Pública, Dr. Antonio alteia sua voz em admiração ao valor ético-educativo dos sertanejos mais recônditos. Ora, lá onde as famílias encerravam-se na mais profunda miséria humana, as crianças eram, pois, habituadas a ir à escola. As famílias, na mais completa condição de ruína material, tinham, porém, como valor ético, a escolarização das suas crianças. Evidência assim constatada:

Não há pequena localidade do interior, não se encontra um reduzido povoado em que falta a pobre escola particular, desprovida de tudo, menos de alunos. Não é raro encontrar nas estradas tortuosas e acidentadas do sertão, dois e três quilômetros distante do lugarejo onde há o ‘mestre’; *o filho do vaqueiro ou do pequeno lavrador, apenas vestido, sem livros, mas levando a carta de ABC manuscrita, o rolo dos traslados e o frasco de tinha suspenso ao dedo* (CONGRESSO LEGISLATIVO, Mensagem..., 1907, p. 9-10, grifo nosso).

O que esse valor ético-educativo dos segmentos pobres expunha aos dirigentes políticos e ao sistema societário em todas suas interpartes? Talvez, por tudo isso, Dr. Antonio admitia que a prospecção republicana de progresso material, bem-estar e dignidade sociais para todos, jamais seria alcançada com a perpetuação da miserabilidade e da ignorância que se apoderava da população, sem quaisquer oportunidades minimamente públicas para o pleno desenvolvimento dos talentos individuais e dos atributos mentais.

Dívida dos governos republicanos e direito do povo do Rio Grande do Norte — uma educação escolar inovadora para reformar homens e mulheres pela implantação da escola graduada se reverteria plenamente no soerguimento do edifício societário defendeu Dr. Antonio de Mello e Souza. A Assembleia Legislativa deu substrato institucional à reforma proposta pelo governador, autorizando, em novembro de 1907, o governo “[...] a reformar a instrução pública, dando especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade [...]” (LEI N° 249, DE 22 DE NOVEMBRO DE 1907, 1908, p. 5).

Já o disse Braudel (1992a, p. 342) que as dimensões política, econômica, social e educacional “[...] têm certa espessura; todas elas admitem clivagens, processos e destinos diferentes, conforme os estágios.” Eleito para um segundo mandato de governador, em fins de 1907, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão confirmou, por meio do Decreto n° 178, de 29 de abril 1908, as medidas educacionais e governamentais preconizadas pelo governo de Dr. Antonio, e conferiu extrema urgência para se fazer avançar a reforma da educação escolar pública com fins de adaptá-la às novas condições do sistema societário em curso,

[...] por considerar que a primeira condição de êxito da reforma é o preparo racional dos novos mestres, consoante a orientação da *pedagogia moderna*. É criada uma Escola Normal para o preparo do magistério de ambos os sexos, anexo ao Atheneu Rio-grandense. O governo restabelecerá, pelo menos, um *grupo escolar* em cada sede de comarca e uma escola mista em cada um dos outros municípios do Estado, nos prédios estaduais existentes e nos que forem construídos. (DECRETO N° 178, DE 29 DE ABRIL DE 1908, 1909, p. 46-47, grifo nosso).

Há, no corpo dessa medida educacional, elementos intrincando-se pelas dimensões política, econômica, social e educacional visando à prospecção renovada da formação humana pela escola graduada. Por aproximação, há o elemento que enlaça o preparo racional dos mestres responsáveis pela escola graduada de educação infantil, consoante a pedagogia moderna; há o elemento que combina a reforma de homens e mulheres com a implantação de uma rede de grupos escolares na capital e em cada comarca municipal. E há permutações da escola normal e dos grupos escolares, a partir das orientações científicas da pedagogia moderna.

Há, ainda, uma sucessão de decisões governamentais que não escaparam às interdependências das dimensões política, econômica, social e educacional. Por exemplo, os recursos financeiros para arquitetar o primeiro grupo do Estado – o Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” de Natal – provinham da aquisição, por parte do governo federal, da casa onde funcionava a Escola Pública Masculina do bairro da Ribeira, cujo local melhor se adaptava à construção da estação da Estrada de Ferro Central.

A reforma da educação escolar, como emblema da reforma estrutural do sistema societário, circunscrevia a instalação concomitante da Escola Normal (13 de maio de 1908) e do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” (12 de junho de 1908), na capital Natal. (ARAÚJO; MOREIRA, 2006). O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” iniciava suas atividades educacionais com uma classe infantil mista, uma classe primária masculina e outra feminina, tendo cada uma delas um professor e dois adjuntos, devendo simbolizar a instituição modelar para todo o ensino primário público em todo o Estado. (DECRETO N° 198, DE 10 DE MAIO DE 1909, 1910).

O arruinamento de um passado que atingiu sua exaustão dava-se mediante o contraponto com o advento da escola graduada e sua correspondente arquitetura moderna – “O que significa que sua recepção é simultaneamente ótica e tátil [...]” (ROUANET, 1990, p. 57). Por esse ângulo, enfatizava Nestor Lima:

O elegante edifício da Praça ‘Augusto Severo’ orientado para oeste, consta de um corpo central e duas áreas laterais, constituindo duas salas, onde funciona na do norte o curso feminino e o infantil misto na do sul. O corpo central com um vistoso pórtico, na parte anterior, contém um vasto salão, onde se acha o curso elementar masculino, quatro salas médias, da diretoria, gabinete de professoras e vestiários e as privadas, na parte posterior jardim na frente, galpões e áreas para recreio são ainda dependências do edifício (LIMA, 1911, p. 3).

Capital pedagógico, caldo de cultura intelectual, o Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”, satisfazendo necessidades urgentes do nosso meio, tinha “[...] por principal destino a experimentação dos métodos, processos e princípios de organização de ensino a serem aplicados nas nossas escolas [...]” (LIMA, 1911, p. 3). Em teoria, a reforma estava orientada para a “[...] definitiva la incorporación a la enseñanza de los mismos criterios de modernidad y eficiencia que se impusieron em la sociedad industrial” (BENITO, 2005, p. 52).

A realidade onipresente do sistema societário em propulsão, e igualmente da vida cotidiana escolar, já impunha ritmos velozes no pensar e no agir metodicamente. Inversamente dos anos anteriores, a velocidade do tempo e também do agir racional, como valores mensuráveis para a história do progresso, da maquinaria e do homem moderno fazia com que, no ano de 1909, o governador Alberto Maranhão (1908-1914) trouxesse ao Congresso Legislativo a exata apreciação dos primeiros doze meses de sua gestão administrativa e do seu particular empenho da reforma educacional no conjunto do sistema societário.

Funciona proveitosamente o Grupo Escolar Modelo [Augusto Severo] com a freqüência extraordinária de duzentos alunos, em cujas classes praticam os futuros mestres.

A Escola Normal de Natal, que conta sessenta e sete alunos de ambos os sexos, dar-nos-á, dentro de um ano, os profissionais que deverão substituir os diretores e mestres contratados para a instrução primária.

Oito grupos escolares, perfeitamente instalados nos municípios de Natal, Mossoró, Caicó, Acari, Martins, São José, Caraúbas e Serra Negra, ministram ensino a novecentas crianças, pelos processos mais adiantados.

Vários municípios estão concluindo a construção de edifícios para seus grupos, muitos dos quais poderão ser inaugurados em janeiro próximo (MENSAGEM APRESENTADA AO CONGRESSO LEGISLATIVO..., 1909, p. 8-9).

Como fazer a expansão industrial explorar a riqueza natural do solo, vencer a luta concorrencial, enfrentar as trocas capitalísticas, evoluir intelectual e moralmente, sem a reatualização dos sistemas de conhecimentos produzidos em diversos domínios das ciências? As indagações do Diretor-Geral da Instrução Pública, Dr. Francisco Pinto de Abreu, teriam por parte dele mais ou menos a seguinte resposta: pensar a educação da criança do hoje e do amanhã era abrir escolas do povo em novas bases pedagógicas. (RELATÓRIO APRESENTADO PELO DR. FRANCISCO PINTO DE ABREU, DIRETOR-GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1908).

A criação de uma rede de grupos escolares no Rio Grande do Norte traduziu-se como razão de Estado liberal, reformado? A resposta é sim! Assim, por aproximações, conjunções e algumas homogeneidades, a educação escolar primária renovada seria, portanto, o principal veículo para

adequar a população em geral às regras doutrinárias de uma república liberal. O ensino em classe, por série e por idade, com professores normalistas e professores adjuntos, vinha ao encontro da concepção de escola graduada orientada pela pedagogia moderna, como uma unidade organizativa do processo simultâneo de ensino e de aprendizagem.

No conjunto, toda essa lógica educativa estava vinculada a uma concepção de infância em idade escolar e de um tempo que corria velozmente em direção ao progresso ininterrupto, conjuntamente com o desenvolvimento do humano; não obstante, justapostos por capitalismo avançados, atrasados, irrepetíveis. Tempos modernos de Estados nacionais, da expansão industrial e da luta da concorrência conclamavam por uma educação escolar graduada, que cultivasse, simultaneamente na criança em sua fase infantil, o desenvolvimento inter-relacionado do intelecto, dos sentidos, do corpo, da disciplina “[...] e do espírito [e] igualmente [ensinasse] praticar virtudes, cultivar o solo, utilizar as letras e artes.” (RELATÓRIO APRESENTADO PELO DR. FRANCISCO PINTO DE ABREU..., 1909, f. 1).

O governador Alberto Maranhão, absolutamente aficionado pela modalidade de grupos escolares, não titubeou, ao final do seu mandato, a levantar a sua voz por sua permanência, enquanto a escola da modernidade. A rede de grupos escolares, expandida pela sede de 23 municípios dos 37 existentes, circundada por certos materiais pedagógicos que a volta deles se arranjavam as atividades de escolarização – em parte seria essa forma escolar – que induzia o governador a agregar mais crianças nas classes seriadas prefaciadas pelo “Grupo Modelo.”

Foram criados mais doze grupos escolares, dez dos quais funciona regularmente. Dest’arte recebem instrução primária, *pelos métodos modernos, mais de mil crianças*, graças à solicitude com que as Intendências municipais e o povo em geral tem correspondido ao apelo do governo. (MENSAGEM APRESENTADA AO CONGRESSO LEGISLATIVO..., 1910, p. 6, grifo nosso).

Comparativamente com anos d’antes, a interdependência das dimensões política, econômica, social e educacional estruturava-se por outros referenciais pedagógicos, doutrinários e científicos. Nesse contexto de reformas globais, é que nasceria o Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”, no Rio Grande do Norte, e, com ele, uma rede de escolas graduadas, pedagogicamente diferenciadas.



## Referências

- ARAÚJO, Marta Maria de. **José Augusto Bezerra de Medeiros**: político e educador militante. Natal: EDUFRN/Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte/Fundação José Augusto, 1998.
- ARAÚJO, Marta Maria de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal, RN, 1908-1913). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. ASSOCIAÇÃO Comercial. **A República**, p. 1-2, Natal, 26 abr. 1890.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisa. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 65-74, 2002.
- BARROS, Eva Cristini Arruda Câmara. **Atheneu Norte-Riograndense**: práticas culturais e a formação de uma identidade (1892-1924). 2000. 182 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BENITO, Agustín Escolano. Las culturas de la escuela em Espana. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 41-63, jan./abr. 2005.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Tradução J. Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a história**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- BURKE, Peter. **Veneza e Amsterdã**. Um estudo das elites do século XVII. Tradução Mercedes de Paula Ferreira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BURKE, Peter. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **História e teoria social**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LIMA, Nestor dos Santos. O grupo modelo. **A República**, p. 3, Natal, 2 out. 1911.

MARANHÃO, Pedro Velho de Albuquerque. Normas e conceitos. A República, Natal, p. 1, 29 jul. 1897. In: CASCUDO, Luís da Câmara (Org.). **Antologia de Pedro Velho**. Natal: Departamento de Imprensa, 1954.

OTHON, Sônia. **Vida teatral e educativa da cidade dos Reis Magos**: Natal, 1727 a 1913. Natal: EDUFRN, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. **Fala do governador Dr. Adolpho Affonso da Silva Gordo passando o governo do Estado para o Dr. Jeronymo Américo Raposo da Câmara**, em 8 de fevereiro de 1890. Natal: Typ. d'A República, 1890.

\_\_\_\_\_. **Mensagem dirigida pelo governador Pedro Velho de Albuquerque Maranhão ao Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte**, em 14 de julho de 1895. Natal: Typ. d'A República, 1895.

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral da Instrução Pública. **Relatório da Diretoria-Geral da Instrução Pública do Rio Grande do Norte**, de 1º de julho de 1895. Natal: Typ. d'A República, 1895. (Francisco Pinto de Abreu, Diretor-Geral da Instrução Pública).

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral da Instrução Pública. **Relatório da Diretoria-Geral da Instrução Pública do Rio Grande do Norte**, de 30 de junho de 1898. Natal: Typ. d'A República, 1898. (Manuel Gomes de Medeiros, Diretor-Geral da Instrução Pública).

\_\_\_\_\_. **Mensagem dirigida pelo governador Joaquim Ferreira Chaves ao Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte ao abrir-se a 2ª sessão ordinária da 3ª legislatura**, em 14 de julho de 1899. Natal: Typ. d'A República, 1900.

\_\_\_\_\_. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo do Estado na abertura da terceira legislatura pelo governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão**, em 14 de julho de 1900. Natal: Typ. d'A República, 1900.

\_\_\_\_\_. Lei nº 145, de 6 de agosto de 1900. Autoriza o governo a premiar livros de ciência e literatura. **Atos legislativos e decretos do Governo (1909)**. Natal: Typ. d'A República, 1900.

\_\_\_\_\_. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo do Estado na abertura da quarta legislatura, pelo governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão**, em 14 de julho de 1901. Natal: Typ. d'A República, 1901.

\_\_\_\_\_. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo do Estado na abertura da primeira sessão da quinta legislatura pelo governador Augusto Tavares de Lyra**, a 14 de julho de 1904,. Natal: Typ. d'A República, 1904.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da sexta legislatura pelo governador Antonio José de Mello e Souza**, em 1º de novembro de 1907,. Natal: Typ. d'A República, 1907.

\_\_\_\_\_. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a instrução pública. **Atos legislativos e decretos do Governo (1907)**. Natal: Typ. d'A República, 1908.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Estabelece a Diretoria-Geral da Instrução Pública, cria a Escola Normal, grupos escolares e escolas mistas e dá outras providências. **Atos legislativos e decretos do Governo (1908)**. Natal: Typ. d'A República, 1909.

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral da Instrução Pública. **Relatório Apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor-Geral da Instrução Pública**. Natal, 15 de outubro de 1908. (manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da terceira sessão da sexta legislatura, pelo governador Alberto Frederico de Albuquerque**, em 1º de novembro de 1909. Maranhão. Natal: Typ. d'A República, 1909.

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor-Geral da Instrução Pública**. Natal, 15 de outubro de 1909. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 198, de 10 de maio de 1909. Decreta que o Grupo Escolar "Augusto Severo" será a Escola Modelo para servir de tipo ao ensino público elementar em todo o Estado. **Atos legislativos e decretos do Governo (1909)**. Natal: Typ. d'A República, 1910.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo pelo governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão**, em 1º de novembro de 1910. Natal: Typ. d'A República, 1910.

ROUANET, Sérgio Paula. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

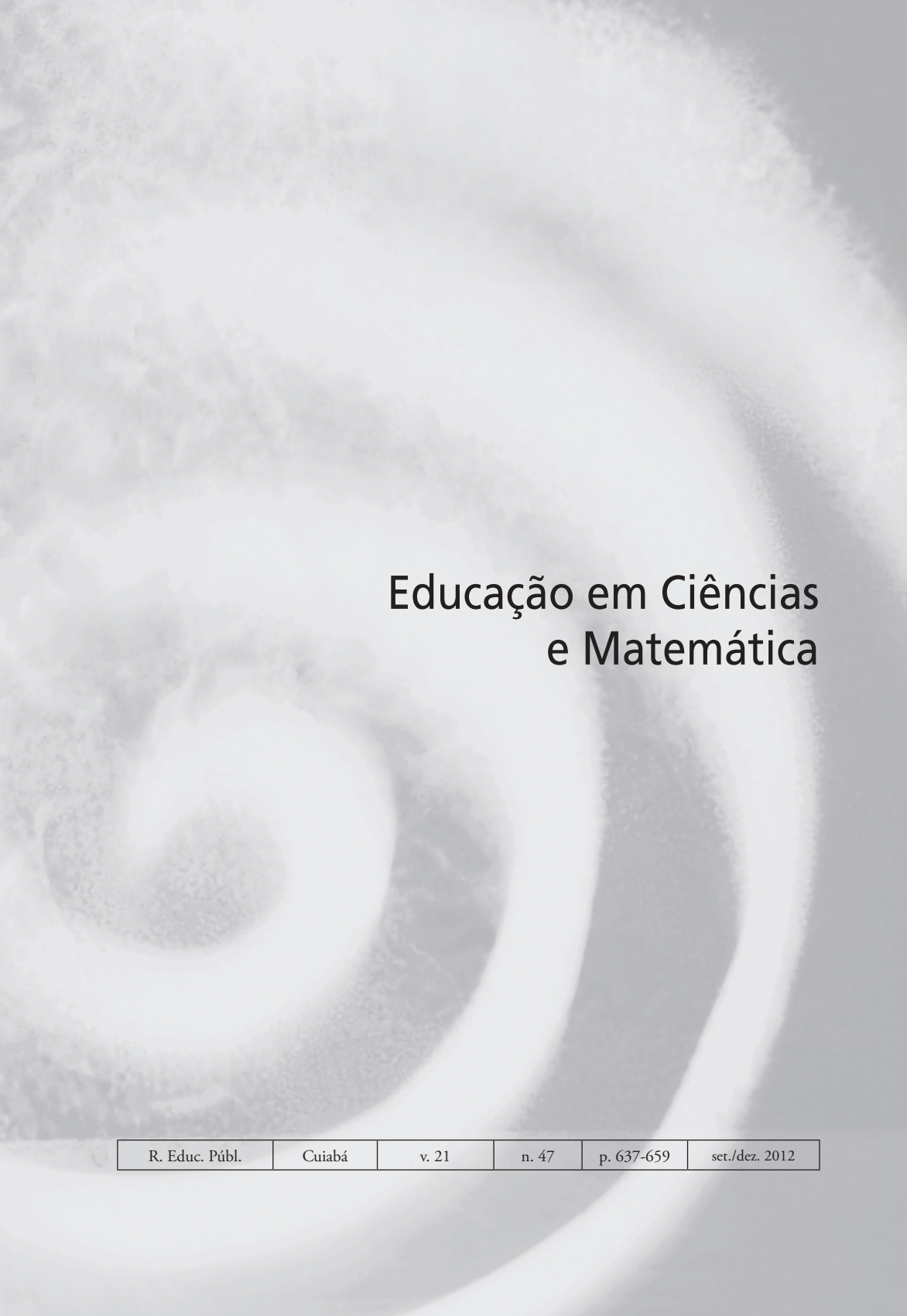
SOUZA, Itamar de. **A república velha no Rio Grande do Norte (1889-1930)**. Brasília, DF: Gráfica do Senado Federal, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 31-41, out. 2001.

Recebimento em: 03/03/2011.

Aceite em: 17/04/2012.





# Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 637-659

set./dez. 2012



# Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática<sup>1</sup>

## Initial formation of teachers and the production of senses on the learning and teaching of mathematics

Rute Cristina Domingos da PALMA<sup>2</sup>  
Anna Regina Lanner de MOURA<sup>3</sup>

### Resumo

No estudo de caso aqui tratado, investigou-se a produção de sentidos acerca do ensinar e aprender matemática de duas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. A proposta de formação e análise dos dados foram referenciadas na teoria histórico-cultural, particularmente na Teoria da Atividade de Engeström. Os resultados indicam modificações nos sentidos acerca do ensinar e aprender matemática, nas práticas das alunas.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade. Sentidos e significados. Formação inicial. Ensino de Matemática.

### Abstract

In the case study here presented, it is investigated the production of senses on the teaching and learning of mathematics of two students from the course of Pedagogy from the Federal University of Mato Grosso/UFMT. The proposal and analysis of the data were referenced to the cultural-historical theory, particularly on the Activity Theory of Engeström. The results indicate modifications in the sense on the teaching and learning of mathematics, in the practice with the students.

**Keywords:** Activity Theory. Senses and meanings. Initial formation. Teaching mathematics.

- 
- 1 Este texto tem como base teórica a Tese de Doutorado de Rute Cristina Domingos da Palma, defendida na Faculdade de Educação – UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura.
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Pesquisadora do GRUEPEM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Instituto de Educação / UFMT. End. Avenida Fernando Corrêa da Costa n.º 2.367, Boa Esperança, 78.060-900 - Cuiabá-MT. E-mail: rutecristinad@gmail.com
  - 3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP. Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. End. Av. Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP: 13083-865 - Campinas – SP. E-mail: lanner@unicamp.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 639-659	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



## Introdução

No decorrer da formação inicial, supõe-se que os alunos, futuros professores, desenvolvam, entre outros aspectos, sentidos e significados sobre sua formação. No caso desta pesquisa, cujo contexto de formação se caracteriza por um projeto de formação inicial que incluiu as disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado, nossa investigação centra-se em analisar que sentidos e significados sobre o aprender e ensinar matemática foram produzidos por duas alunas no decorrer dessas disciplinas.

Utilizamos a expressão *sentidos* na acepção de Leontiev (1983), teórico da psicologia russa que destinou parte de sua produção ao estudo dos sentidos e dos significados. Para o autor, o ser humano vê-se imerso em um mundo de significações a partir das atividades que realiza. Essas significações traduzem e apresentam as normas, os conhecimentos à cultura de uma determinada sociedade. O que essas significações se tornam para o ser humano é o que denominamos de *sentidos*.

Nesse contexto, em um processo de formação inicial de professores, não basta que o aluno assimile a significação do objeto dado. É necessário que produza uma relação adequada com aquilo que aprende, pois, como diz Leontiev (2004), os conhecimentos adquiridos convertem-se para ele em conhecimentos vivos, que medeiam sua relação com o mundo. O que mobiliza os sujeitos não é apenas aquilo que aprendem, mas os sentidos que atribuem ao que aprendem, os motivos que os incitam a pensar e a agir.

Assim, o êxito no processo de resolução de uma determinada tarefa não está apenas determinado pelo seu conteúdo, mas depende também do *motivo* que instiga a agir, isto é, depende do sentido que o sujeito atribui à atividade que realiza, o que não significa que o motivo inicial do aluno em relação a sua atividade não se possa transformar. A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações em sucessões constantes.

Para explicar o mecanismo psicológico desse processo, Leontiev (2004) distingue dois tipos de motivos: o *motivo eficaz ou motivo gerador de sentido* e o *motivo compreendido ou motivo-estímulo*. Suponhamos que um aluno, futuro professor, ao iniciar o estágio supervisionado, tenha como motivo cumprir a carga horária para que possa concluir essa etapa da formação. Podemos dizer que esse é um “motivo-estímulo”, um motivo apenas compreendido, que é privado da função de conferir sentido à atividade; por outro lado, um outro aluno pode ter como motivo dar continuidade às suas aprendizagens da docência; este motivo é *eficaz*, é gerador de sentidos.

Sendo assim, “[...] a diferença aqui estará não somente no aproveitamento que o sujeito tem da atividade desenvolvida, mas também no grau de sua conscientização, no lugar que a atividade ocupa na formação de sua personalidade e em que sentido adquire para ele.” (LEONTIEV, 1983, p. 239).

O pouco conhecimento matemático adquirido, associado ao fracasso escolar com a Matemática, colabora para que muitos alunos, futuros professores, estabeleçam uma relação de *distanciamento* em relação à Matemática.

Por certo, as deficiências provenientes de todo um percurso escolar podem ser minimizadas, mas dificilmente serão sanadas durante o curso de Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Serrazina (2002, p. 11): “[...] além dos conteúdos matemáticos, é importante, num curso de formação inicial, propiciar que os alunos, futuros professores, desenvolvam [...] uma atitude de investigação e de constante questionamento em Matemática.”

Acreditamos, também, que caberia aos cursos de formação inicial de professores desencadear propostas que possibilitassem aos alunos ressignificar a relação que têm com a Matemática, o que passa necessariamente por aprender Matemática e aprender a ensinar Matemática.

Para isso, é importante que o curso insira os alunos em ambientes de aprendizagem que possibilitem a observação, a investigação; o planejamento e a gestão de projetos de ensino; a reflexão sobre o que pensa e faz, além de estudo e discussão sobre pesquisas e documentos que tratam da Matemática e da Educação Matemática (SERRAZINA, 2002).

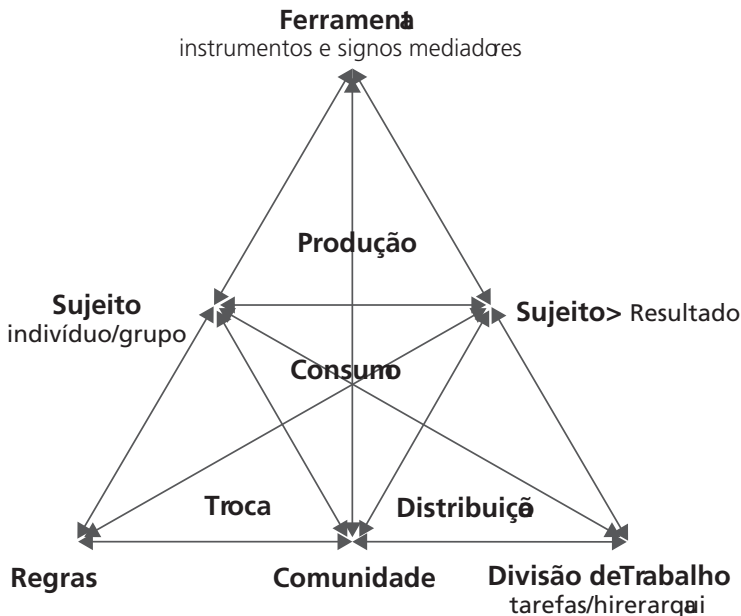
Nessa perspectiva, desencadeamos no curso de Pedagogia uma proposta de formação em Educação Matemática delineada analogamente a Teoria da Atividade de Engeström, que apresentaremos em linhas gerais neste texto.

## 1. A Teoria da Atividade de Engeström

A Teoria da Atividade de Engeström possibilita-nos compreender o processo de formação dos professores, inserido em um sistema de atividade em que as ações individuais ou de grupo estão contidas em uma estrutura mais ampla, o sistema de atividade coletivo.

Engeström (1987) apoia-se nas teorias de Vygotsky sobre os estudos de mediação cultural, e em Leontiev, nos estudos sobre a diferença entre a ação individual e uma atividade coletiva, e propõe um novo modelo de representação da atividade humana. Expande o triângulo vygotkiano básico e o concebe como um subtriângulo que representa as ações individuais e de grupo inseridas numa estrutura mais ampla, o sistema *de atividade coletiva*. O autor representa os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade, pela adição dos elementos: *comunidade, regras e divisão de trabalho*. Apresenta, no modelo triangular, como ilustra a Figura 1, as relações que se produzem na atividade realizada coletivamente e determina seu caráter social como elemento constitutivo da realidade.

Figura 1: A estrutura de um Sistema de Atividade Humana



Fonte: Engeström, 1993

Ao incluir em seu modelo da teoria da atividade o triângulo original de Vygotsky e o entendimento de ação individual e atividade coletiva de Leontiev, fica subentendido que as relações que se geram nesse nível do modelo de Engeström mantêm as características estudadas pelos dois teóricos e ampliam essas relações.

Engeström destaca que a atividade tem uma formação coletiva e sistêmica, apresentando uma estrutura mediacional complexa e sugere a “[...] possibilidade de análise da multiplicidade de relações entre a estrutura triangular da atividade. Contudo, sua tarefa essencial é sempre a percepção da totalidade, e não apenas das conexões separadamente.” (ENGESTRÖM, 1987, p. 78).

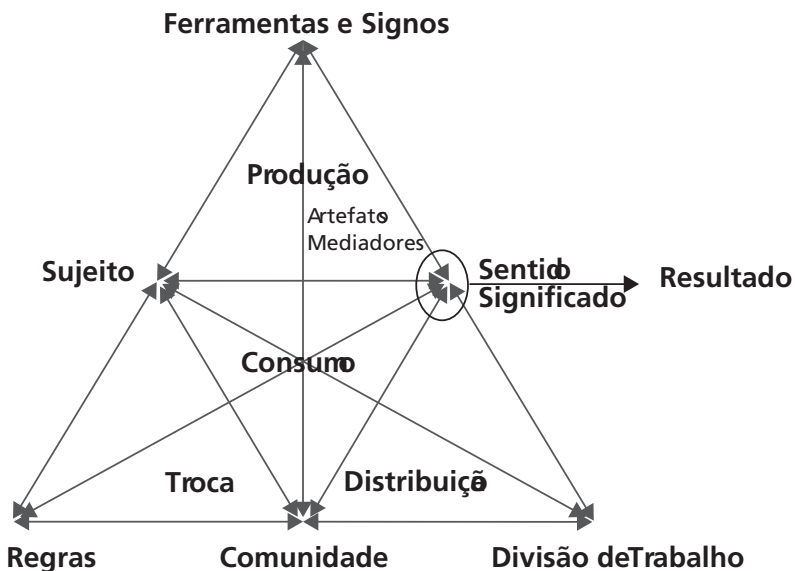
Engeström explica a função de todos os elementos na estrutura do sistema da atividade<sup>4</sup>, como segue:

4 A expressão “sistema de atividade” começou a ser utilizada pelos pesquisadores da Teoria da Atividade quando elementos foram inseridos na estrutura da atividade. Foi Engeström quem elaborou o modelo gráfico, incluindo os componentes: regras, comunidade e divisão do trabalho. Para o autor, a atividade é composta por uma rede de múltiplos sistemas que se contradizem e se complementam (MATEUS, 2005, p. 17).

No modelo, o *sujeito* refere-se ao indivíduo ou subgrupo cuja maneira de agir é tomada como ponto de vista na análise. O *objeto* refere-se ao ‘espaço do problema’ para o qual a atividade está direcionada e que é moldado ou transformado em resultados com a ajuda de *ferramentas* físicas e simbólicas, externas e internas (instrumentos e signos mediadores). A *comunidade* compreende indivíduos e/ou subgrupos que compartilham o mesmo objetivo geral. A *divisão de trabalho* refere-se tanto à divisão horizontal de tarefas entre os membros da comunidade quanto à divisão vertical de poder e status. Finalmente as *regras* referem-se aos regulamentos implícitos e explícitos, normas e convenções que restringem as ações e interações no interior do sistema de atividade. (ENGESTRÖM, 1993, p. 67, grifos do autor).

Engeström (2001, p. 134, tradução nossa), ao apresentar a estrutura do sistema da atividade humana, mostra que o objeto é representado com a ajuda de uma circunferência, indicando que “[...] orientadas a um objeto, as ações são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de sentidos e potencial para a mudança.”

Figura 2: Sentidos e significados na estrutura de um Sistema de Atividade Humana



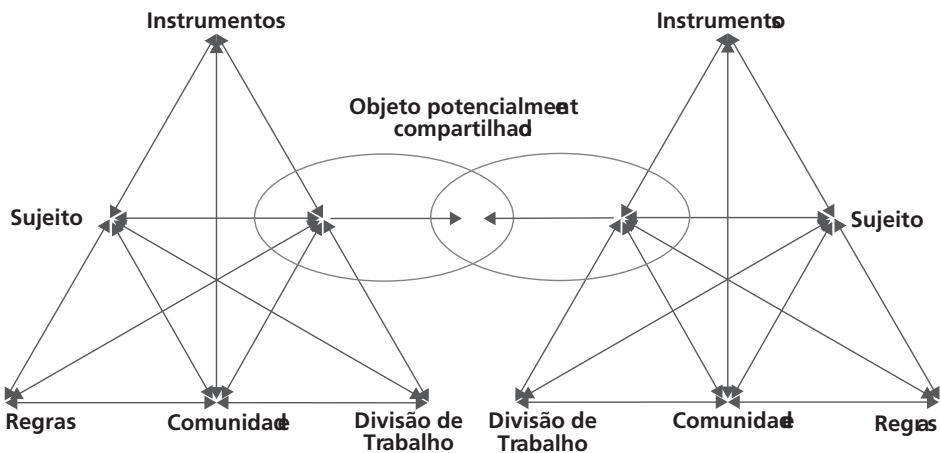
Fonte: Engeström, 1987, p.78

A consciência constitui-se a partir da atividade do sujeito no contexto em que se encontra inserido. Isto é, a consciência não existe fora da atividade do sujeito. Nesse processo, ela é orientada para um objeto marcado por uma relação interna específica que, segundo Leontiev (1983), é a relação entre o sentido e o significado. Engeström apropria-se dessas categorias (sentido e significado) e as insere em seu diagrama da estrutura da atividade coletiva. Desse modo, o ser humano não tem sua consciência reduzida às suas experiências pessoais, tampouco aos fenômenos objetivamente históricos.

Para o autor, o estudo e a compreensão da forma como os objetos são internalizados e como os elementos da estrutura do sistema de atividade (divisão do trabalho, regras, comunidade, sujeito, artefatos) se relacionam entre si e com outros sistemas de atividades podem possibilitar a compreensão dos sentidos que orientam os sujeitos em suas atividades e estabelecer a relação entre os sentidos pessoais e os processos de desenvolvimento e transformação das práticas sociais.

Outro aspecto importante da teoria de Engeström é a necessidade de desenvolver “[...] ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa.” (DANIELS, 2003, p. 121). Desse modo, na perspectiva de Engeström, não se pode explicar o desenvolvimento de um sistema de atividade isoladamente, pois os sistemas de atividade interagem. Para o autor, a estrutura de um elemento do sistema de atividade é sempre dinâmica. Expande, assim, o modelo anterior proposto, incluindo a interação de pelo menos dois sistemas de atividades. Dessa forma, os objetos podem ser potencialmente compartilhados, como nos revela a Figura 3.

Figura 3: Dois sistemas de atividade e objeto potencialmente compartilhado



Fonte: Engeström, 2009, p.305

Para explicar os dois sistemas de atividade e o objeto potencialmente compartilhado, Engeström apresenta o seguinte exemplo:

O objeto passa de um estado inicial de 'matéria bruta' irrefletida, situacionalmente dada (objeto 1; por exemplo, um paciente específico entrando num consultório médico) para um objeto coletivamente significativo, construído pelo sistema de atividade (objeto 2; por exemplo, o paciente construído como um espécime de uma categoria biomédica de enfermidade e, portanto, uma instânciação do objeto geral de doença/saúde) e para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3; por exemplo, uma compreensão colaborativa construída da situação de vida e do plano de saúde do paciente). O objeto de atividade é alvo móvel, não redutível a metas conscientes de curta duração. (ENGESTRÖM, 1999, apud DANIELS, 2003, p. 121, grifo do autor).

Para Engeström (2001), a teoria da atividade pode ser compreendida a partir de cinco princípios: o sistema de atividade como unidade de análise, a multivocalidade, a historicidade, as contradições e as transformações expansivas.

Ele caracteriza a sequência ideal de ações epistemológicas de um ciclo expansivo em sete etapas: questionar, analisar, modelar uma nova solução, examinar o modelo, implementar o novo modelo, refletir sobre o processo, consolidar uma nova prática. Em nossa pesquisa, não seguimos a sequência do ciclo expansivo proposto por Engeström. No Sistema de Atividades de Formação que propomos, nas disciplinas que compõem o contexto desta pesquisa, com o objetivo de formar futuros professores, a sequência de ações foi organizada de maneira a atender aos objetivos apresentados no projeto de formação, conforme exporemos a seguir.

## 2. A proposta de formação desenvolvida

Ao encaminhar a proposta de formação, tínhamos convicção de que nosso objeto de ensino só se transformaria em objeto de aprendizagem se as alunas, futuras professoras, também assumissem a necessidade de aprender Matemática e aprender a ensinar Matemática. Assim, desencadeamos o processo de formação com o intuito de criar um ambiente de troca de significações entre professor, conteúdos e alunas, de modo a possibilitar que a atividade de formação fosse assumida como uma necessidade coletiva (LEONTIEV, 2004).

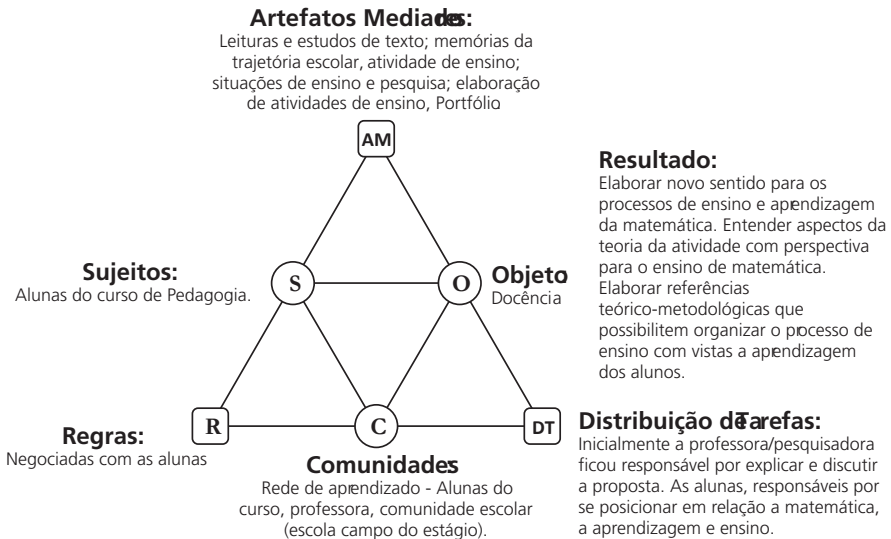
A proposta consistiu no desenvolvimento de dois Sistemas de Atividade de Formação. O primeiro foi desenvolvido no decorrer das disciplinas de Matemática e

Metodologia do Ensino, momento específico destinado à formação em Matemática no curso de Pedagogia; o segundo, no Estágio Supervisionado. A seguir, apresentaremos como os sistemas de atividades de formação foram desenvolvidos.

## 2.1 O Sistema de Atividade de Formação nas Disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino I, II, III

Ao organizarmos a proposta do Sistema de Atividade de Formação das Disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino, elegemos seis atividades que pudessem contemplar esse movimento: a) problematizar a formação em Matemática: o resgate das memórias escolares; b) aprender Matemática para poder ensinar: a resolução de atividades de ensino; c) compreender a Matemática, o aprender e ensinar Matemática; d) analisar situações de ensino e pesquisa; e) organizar os processos de ensino e aprendizagem: elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma atividade de ensino; e f) produzir o portfólio de sala de aula. Logo adiante, apresentaremos brevemente como essas atividades foram propostas. A Figura 4, a seguir, expõe o diagrama do Sistema de Atividade de Formação elaborado analogamente ao modelo de Sistema de Atividade de Formação de Engeström.

**Figura 4: Modelo da proposta do Sistema de Atividade de Formação das Disciplinas de Matemática e Metodologia de Ensino elaborado analogamente ao modelo de Sistema de Atividade de Engeström apresentado na figura 1 deste texto.**



Fonte: Palma, 2010, p. 48.

A proposta de estágio supervisionado foi desenvolvida após as alunas terem cursado as disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino I, II e III. A seção seguinte exporá o Sistema de Atividades de Formação do Estágio Supervisionado:

## 2.2 O Sistema de Atividade de Formação no Estágio Supervisionado

Acreditamos que o Estágio Supervisionado seja uma atividade de formação, quando possibilita aos futuros professores um espaço de diálogo, de planejamento, de reflexão sobre o que veem, pensam e fazem, pois o aluno, futuro professor, assume a atividade docente como sua necessidade. Assim, ao organizar os processos de ensino e aprendizagem, terá como objetivo a aprendizagem dos alunos e direcionará as suas ações para que isso ocorra (LEONTIEV, 1983).

O estágio supervisionado, no 4º ano do curso, tem por objetivo a investigação e o desenvolvimento de projetos de ensino em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino e apresenta as seguintes ações: investigação da dinâmica da sala de aula; elaboração do projeto e das atividades de ensino; desenvolvimento e avaliação do projeto e das atividades de ensino; produção do portfólio de estágio supervisionado.

O estágio supervisionado a que nos referimos transcorreu em uma escola pública destinada à Educação Infantil e ao primeiro e segundo ciclos (1º ao 6º ano) do Ensino Fundamental. Conforme o projeto do curso, as alunas desenvolveram o estágio supervisionado em duplas<sup>5</sup>. Na distribuição das salas de aula, as alunas estagiárias Shenía e Bete, sujeitos desta pesquisa, assumiram uma turma de 2º ano.

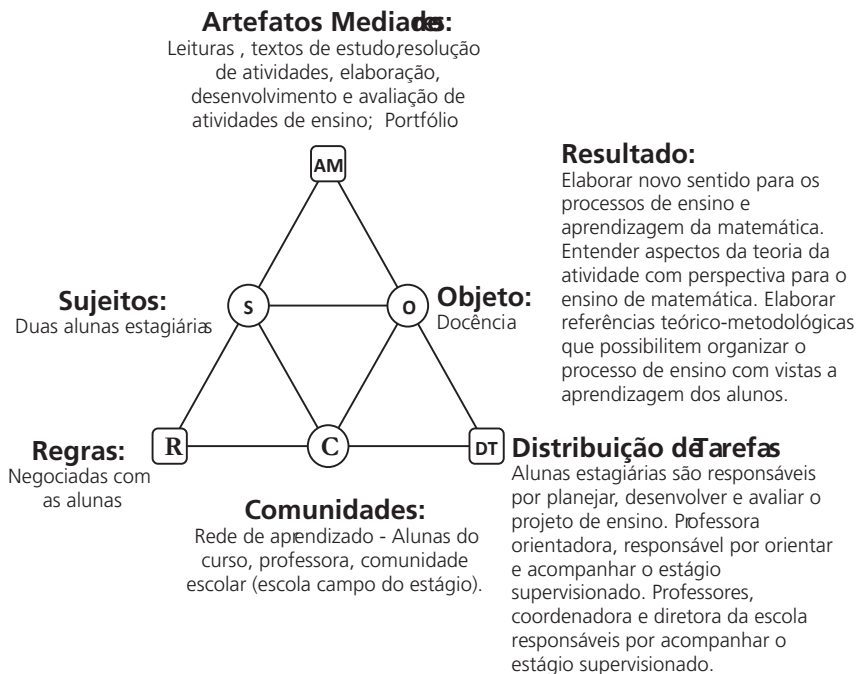
---

5 Da pesquisa participaram três duplas, nesta pesquisa apresentamos os dados de uma das duplas.



A Figura 5 apresenta o diagrama do Sistema de Atividade de Formação do Estágio Supervisionado:

**Figura 5: Modelo da proposta do Sistema de Atividade de Formação do Estágio Supervisionado elaborado analogamente ao modelo de Sistema de Atividade de Engeström apresentado na figura 1 deste texto.**



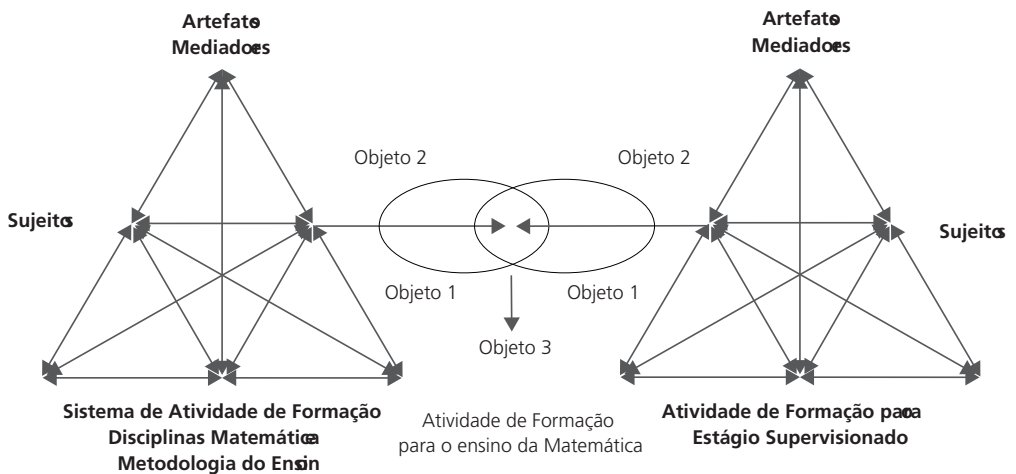
Fonte: Palma, 2010, p.52

As ações desenvolvidas nas disciplinas de Matemática e Metodologia de Ensino e no Estágio Supervisionado não seguem sequência rígida tal qual apresentamos; elas estão, na realidade, imbricadas. Podemos dizer que as ações desencadeadas nas disciplinas estabelecem relações entre si, assim como instituem relações com as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado e vice-versa. Como afirma Araújo (2003, p. 68), para que se constitua uma atividade, “[...] é necessário que as ações sejam compreendidas em sua dinâmica de interdependência, permitindo aos professores uma interação consciente com cada uma das ações e com o conjunto delas, numa dimensão social e profissional.”

Durante o processo de formação, os alunos participaram de dois sistemas interativos de formação: o Sistema de Atividade de Formação, desencadeado nas disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino, e o Sistema de Formação do Estágio Supervisionado. Acreditamos que o movimento de aprender ou ressignificar determinados conceitos e conteúdos pode favorecer a elaboração de referenciais teóricos e metodológicos para ensinar Matemática. E, enquanto ensinam Matemática (ainda que na condição de estagiárias), as alunas podem aprender Matemática.

O diagrama da Figura 6, adaptado analogamente ao de Engeström (2009), possibilita retratar esse processo interativo entre os sistemas de atividade da proposta de formação.

**Figura 6: Modelo da proposta do Sistema de Atividade de Formação interativo elaborado analogamente ao modelo de Sistema de Atividade de Engeström apresentado na figura 3 deste texto.**



Fonte: Palma, 2010, p54.

Pensamos seja possível fazer esta analogia entre o Sistema de Atividade de Engeström e a organização do Sistema de Atividade de Formação, desenvolvido nesta pesquisa, por considerarmos que a produção de sentido pessoal está relacionada a um sistema mais amplo e coletivo do que referendada apenas à competência individual do professor, como supõem as abordagens de formação referenciadas nas teorias de desenvolvimento de

competências e habilidades do professor. A escolha pelo modelo de Engeström reside num dos princípios de formação do sujeito que sustenta seu sistema de Atividade: o princípio da produção de sentidos pela interatividade dos sujeitos. A intenção aqui não é fazer um estudo comparativo entre o modelo de Engeström e o modelo analogamente criado para a formação do futuro professor. No nosso entender, isto requereria uma pesquisa de cunho estritamente teórico.

O modelo criado foi intencionalmente eleito como referência para a organização das ações de formação e, por consequência, para orientar a organização dos dados da pesquisa. É com base nessas escolhas, que podemos conjecturar que, à medida que os alunos participam dos sistemas de atividade de formação, podem transformar o objeto (a docência da Matemática para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental), antes *matéria bruta* irrefletida (objeto 1), em objeto coletivamente significado, construído pelo sistema de atividade (objeto 2); para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3), como denomina Engeström (1999).

### 3. O caminho metodológico

Procuramos, neste estudo qualitativo de caso, compreender quais as características dos sentidos produzidos por duas alunas estagiárias, Shenia e Bete. Para investigar os *sentidos* produzidos por elas sobre os processos de ensinar e de aprender Matemática, analisamos as narrativas escritas e orais produzidas pelas alunas participantes da pesquisa e pela formadora-pesquisadora, a partir dos registros produzidos: os portfólios, os dados das reuniões de estágio supervisionado e o diário de campo da professora investigadora.

Para acompanhar o movimento de produção de sentidos, foi necessário observar a *historicidade, as contradições e as tensões, a multivocalidade e a dialogicidade* do Sistema de Atividade de Formação, assim como criar, mediar, instigar momentos em que as múltiplas vozes pudessem interagir, dialogar e compartilhar significados acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Neste estudo, optamos por tomar como *unidade de análise* o Sistema de Atividade de Formação do Estágio Supervisionado, para analisar a produção de sentidos dos sujeitos. Fizemos essa opção por compreendermos que o contexto de interatividade que as alunas estagiárias constituem,

ao planejarem, desenvolverem e avaliarem atividades de ensino com os alunos da escola campo de estágio pode ser considerado um sistema de atividade produzido por influências significativas das vivências no sistema da Atividade de formação.

Para a leitura dos dados, optamos por assim apresentá-los: portfólio de disciplina (PD), portfólio de estágio supervisionado (PES), diário de campo da professora-pesquisadora (DC) e registro de reuniões (RR).

## 4. O movimento da produção de sentidos

### 4.1 Dos sentidos iniciais manifestados acerca do ensinar e aprender Matemática: a marca da singularidade e da historicidade

Inicialmente, cabe ressaltar que a produção de sentidos tem a marca da singularidade e da *historicidade* de quem os produz (ENGESTRÖM, 2001). Da proposta de formação desenvolvida, fizeram parte sujeitos (alunas, professora-pesquisadora, comunidade escolar) com diferentes histórias de vida, mas que reproduzem valores, normas, regras, convenções, significados situados em um determinado contexto social. Assim, na produção de sentidos há de se considerar a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, “[...] pois ao mesmo tempo toda a atividade é atividade de um indivíduo, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições históricas objetivas.” (MARTINS, 2007, p. 115).

No início da formação, os sentidos manifestados pelas alunas Shenia e Bete sobre Matemática, ensino e aprendizagem assim podem ser descritos:

- *Matemática* está vinculada ao *sentido de possibilitar aprender os números, fazer contas, medir*. A matemática deve ser ensinada aos alunos “para aprender a fazer contas.” (Shenia, <sub>PD</sub>).
- *Aprender Matemática* está associado ao *sentido de memorização*. “Para aprender o aluno deve repetir várias vezes o exercício.” (Bete, <sub>RR</sub>).
- *Ensinar* se caracteriza pelo *sentido de propor exercícios aos alunos*. “O professor deve explicar bem o conteúdo [...], perceber se todos entenderam e depois propor exercícios.” (Shenia, <sub>PD</sub>).

Esses sentidos, assim manifestos, analisados sob o olhar da Teoria da Atividade, não seriam capazes de mobilizar as alunas para que organizassem intencionalmente o processo de ensino, de maneira a possibilitar a aprendizagem significativa da Matemática por seus alunos. De fato, as próprias alunas manifestaram insegurança quanto a assumir a docência, como destacado por Shenia(<sub>PD</sub>) “[...] o medo, pavor,

revolta são sinônimos para mim de Matemática, uma sensação de incapacidade. Fico apavorada quando penso em assumir uma sala de aula, pois vou ter que ensinar o que não sei. [...].”

O fato de *não saber, ter dificuldade ou não gostar* e de sentir receio *de ensinar Matemática* fez com que as alunas manifestassem uma necessidade comum, a de aprender Matemática e aprender a ensinar Matemática e se mobilizassem para atender a esta necessidade, configurando-a *em motivos* para as suas ações pedagógicas. Em dimensões que não podemos avaliar, a formação em Matemática começou a configurar-se como um motivo para as alunas, e não apenas para a professora formadora, como é possível interpretar da narrativa abaixo:

Não quero que os meus alunos passem pelas mesmas angústias que eu passei, pelos medos, pela insegurança, não quero repetir com eles o que fizeram comigo. Por isso preciso aprender Matemática, assim terei condições de ensiná-la (Bete, <sub>DC</sub>).

O conjunto de ações – rememorar as trajetórias escolares; vivenciar a resolução de atividades; planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino; registrar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre a aprendizagem dos alunos das escolas campo de estágio — mobilizadas em cada sistema de atividade de formação – visava inserir as alunas em um movimento que oportunizasse o aprender Matemática e o aprender a ensinar Matemática. Consideramos que o conjunto de ações interdependentes pode constituir-se como uma atividade, quando o professor formador e os alunos, ao compartilharem conhecimentos, instituem uma dinâmica de formação em que as contradições possam emergir e, a partir de interações, mediações e negociações, podem coletivamente encontrar as soluções e formar-se nesse processo.

#### 4.2 Da produção dos sentidos sobre o aprender e ensinar Matemática

Ao iniciarem o estágio supervisionado, as alunas já haviam cursado as disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino; portanto, os sentidos sobre o aprender e ensinar Matemática já tinham nuances diferentes daquelas encontradas por nós no início da primeira disciplina. As leituras, as discussões e a resolução de atividades de ensino possibilitaram às alunas compreender a *Matemática* como uma atividade humana, dinâmica e em constante movimento de elaboração. Como destaca Shenia<sub>(PD)</sub> “[...] matemática é uma construção histórica, social.”

Ficou explícito também que, ao vivenciarem as atividades de ensino, compreenderam que a *aprendizagem* da Matemática deva ser mobilizada a partir de situações problemas que sejam significativas para os alunos. “Já sei o caminho que desejo seguir: propor atividades de ensino aos alunos, criar situações problemas que os levem a pensar matematicamente na realidade” (Bete, <sub>PD</sub>). Indicaram, em suas narrativas, desejar desencadear o processo de *ensino*, valorizando os conhecimentos prévios e proporcionando situações: “[...] é fundamental para que os alunos aprendam que o professor organize o processo de ensino” (Bete, <sub>PES</sub>); “[...] temos que considerar o contexto em que desenvolvemos as atividades, a organização da comunidade escolar, a cultura da escola, as condições efetivas de trabalho” (Shenia, <sub>PES</sub>). Durante o processo de formação, manifestaram a conscientização de que a relação entre Matemática, ensino e aprendizagem só é possível a partir de conhecimentos específicos sobre a Matemática, os alunos, o ensino e o contexto em que estão inseridos.

Geralmente, no estágio supervisionado, as alunas, ao mudarem – de alunas para docentes – o lugar que ocupam nas relações estabelecidas na escola, veem-se na condição de ter que assumir a responsabilidade sobre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um projeto de ensino e de suas respectivas atividades (SFORNI, 2008). Começa, assim, um movimento de (des)construção entre os conhecimentos e as convicções estabelecidas e a possibilidade de novos conhecimentos; entre sentidos produzidos e a produção de novos sentidos. A trajetória das alunas no estágio supervisionado foi marcada por contradições, oscilações, tensões, negociações e diálogo. Apresentamos, a seguir, a título de ilustração, algumas situações em que o movimento da produção de sentidos se fez presente.

Em diferentes momentos do planejamento do projeto e das atividades<sup>6</sup> a professora-pesquisadora teve que mediar conflitos, como por exemplo, o impasse das alunas entre selecionar atividades de livros didáticos ou elaborar as próprias atividades. Bete questiona sua colega de “Como criar a necessidade da criança representar o trajeto?”<sup>7</sup>. Na busca de uma resposta a essa problematização, surgiu uma contradição na dupla. Bete propôs que as crianças fizessem o trajeto e que, posteriormente, em sala, fosse solicitado a “[...] eles desenharem [o trajeto]”. Shenian entendeu que a proposta de Bete direcionava as ações da

---

6 A organização curricular da escola é realizada a partir da Metodologia de Projetos. No bimestre em que as alunas iniciaram o estágio a escola o tema proposto era “O trânsito”. As alunas decidiram que iriam trabalhar em matemática com os conceitos de trajeto, sentido e direção.

7 As alunas decidiram realizar uma aula de campo para que as crianças realizassem o trajeto a pé, da escola até uma avenida principal próxima à escola.

criança e contrapôs-se a essa proposta, explicando que é preciso criar primeiro a necessidade: “Ah, não! Não precisa direcionar assim, tudo. Temos que criar primeiro a necessidade de fazer a aula de campo [...] planejar a aula de campo com elas [as crianças]<sub>(RR)</sub>”. Bete pensou, disse concordar que é preciso envolver as crianças e complementou o pensamento da não diretividade na condução da aula, explicando que, no lugar de fazer solicitações diretas, é preciso criar alguma situação para que a criança se manifeste: “[...] é, estou entendendo, concordo... precisamos envolver as crianças, elas devem ter algum motivo para estarem ali fazendo aquilo conosco. Quando a gente retornar para a sala, não vamos pedir assim direto para as crianças falar ou desenhar, vamos criar alguma situação e deixar que elas se manifestem<sub>(RR)</sub>.” É possível entender que se trata de criar o pressuposto da atividade, isto é, deve haver uma necessidade que mobilize as crianças a desenvolver a atividade do trânsito.

Engeström (1987) destaca que um sistema de atividade nunca é estático: os componentes, ao estabelecerem relação entre si, produzem um desenvolvimento contínuo a partir das experiências e das mudanças, assim como podem produzir relações de desenvolvimento a partir de rupturas e descontinuidades, portanto, as contradições e tensões se fazem presentes.

A *contradição*, o *diálogo* entre as alunas e a *negociação* dos caminhos a serem seguidos possibilitaram que cada aluna pensasse sobre os motivos que as levaram a participar do projeto e sobre a forma como estavam encaminhando as atividades no estágio supervisionado. Percebemos, nelas, o movimento de tomar para si o desenvolvimento do projeto de estágio supervisionado e atribuir sentido à atividade de planejar. Como destacou Bete: “sabíamos que, para envolver as crianças dentro das atividades, nós teríamos que ser as primeiras a estarmos envolvidas, tinha que fazer sentido para nós<sub>(PES)</sub>.” Quer dizer, Bete conseguiu compreender que os significados produzidos em sala de aula ocorrem quando são *compartilhados* entre aqueles que estão envolvidos; neste caso, professores e alunos.

Concordamos com Sforzi (2008), quando ele afirma que a docência passa a ser uma atividade para o aluno, quando ele assume o ensino como um projeto seu, uma necessidade particular, não como algo a ser desempenhado para cumprir a carga horária curricular.

Importante considerar que todo sistema de atividade é coletivo e constitui-se a partir das relações e das interações e da *multivocalidade*, isto é, das múltiplas vozes que o compõem. No desenvolvimento do processo formativo, podemos dizer que as alunas se encontravam em uma rede de interações estabelecidas *em* e *entre* o sistema de atividade de formação. Assim, nessa rede de interações, onde emergem as múltiplas vozes, as alunas puderam vivenciar diferentes experiências e começar a perceber que as relações são frutíferas para o trabalho docente, se pautadas no diálogo e na negociação.

Foi no planejamento e desenvolvimento das atividades também, que percebemos que as alunas se preocuparam em subsidiar-se dos conhecimentos matemáticos necessários para o desenvolvimento do projeto e do trabalho coletivo. “A apropriação do conteúdo é fundamental para desenvolvermos o planejamento, além disso, o planejar assume um sentido diferente quando é construído coletivamente, porque todos se responsabilizam.” (Shenia, <sub>PES</sub>). No entanto, em algumas situações vivenciadas no decorrer das atividades, como alguns questionamentos das crianças durante a análise de produções, elas constataram que o pouco domínio teórico dificulta compreender o movimento de aprendizagem dos alunos, organizar o ensino e estabelecer as relações necessárias. Como destacou Bete em sua narrativa, “[...] preciso estudar mais, apropriar-me dos conceitos matemáticos para conseguir compreender o que as crianças produzem(<sub>PES</sub>).”

Esse movimento de dar-se conta de que falta ainda a compreensão de determinados conceitos por certo causou desconforto nas alunas, mas essas experiências, quando contextualizadas e analisadas, também são importantes para elas, porque podem motivar a busca por novos conhecimentos, fazer emergir novos motivos.

Em relação à *aprendizagem*, o olhar para as possibilidades das crianças ampliou-se, à medida que as alunas propunham as atividades e as crianças produziam. Elas se surpreenderam com a produção das crianças, com as relações que estabeleciam, com os conhecimentos prévios revelados, com as situações problemas para resolver: “eu não acreditava que as crianças levantassem tantas questões pertinentes ao assunto [...] eu estava subestimando as crianças [...] vi que os alunos participam, querem falar a todo instante, dar sugestões, elaborar estratégias” (Bete, <sub>PES</sub>).

Em nossa análise, apesar de as alunas já terem apontado anteriormente compreender a inter-relação entre ensino, aprendizagem e Matemática, foi no momento das *avaliações de suas ações e as das crianças* que esse processo se caracterizou nas narrativas com maior intensidade. Shenian(<sub>RR</sub>) ao analisar as produções<sup>8</sup> de uma das crianças diz “[...] é visível que, em relação à representação do espaço, que era o nosso objetivo, a aluna avançou; o terceiro desenho apresenta mais elementos, movimento, detalhes em relação ao percurso, características bem diferentes do primeiro desenho. Percebemos, também, que ao falar, explicitar o desenho, a linguagem matemática ampliou. Neste último desenho ela já fala em direção, localiza pontos de referência [...]”.

---

8 Os alunos realizaram o desenho do trajeto em três situações diferentes: após a primeira aula de campo em que percorreram o trajeto (escola – avenida); em um segundo momento a partir de uma exposição de fotos do trajeto em que puderam verificar detalhes do percurso e depois de terem percorrido novamente o trajeto guiado pelos próprios desenhos.



Bete destaca<sup>(PES)</sup> “Avaliar uma situação envolve muitos aspectos que devem ser considerados, por exemplo, o envolvimento da criança, o que ela produz, o nosso envolvimento, o que e como propomos.”

O movimento contínuo de avaliação das ações das crianças e as próprias ações e registro dessas impressões no portfólio possibilitou, segundo as alunas, compreender o processo de aprendizagem das crianças e o processo de ensino empreendido por elas. Sobre o ato de escrever sobre a prática pedagógica, destaca Shenia:

A partir do momento que fui começando a organizar as atividades, a refletir sobre determinadas atitudes e situações, pude perceber o quanto eu aprendi e o quanto as crianças também haviam aprendido. [...] posso acompanhar a trajetória que faço diante de uma determinada situação e o efeito que essa minha ação tem sobre os outros [...]. (Shenia, <sup>PES</sup>).

Como já sinalizamos, no estágio supervisionado a aluna estagiária vê-se diante de situações diversas: ser aluna e aluna-professora; fazer o discurso sobre o que acredita ser a melhor forma de organizar o processo de ensino e conseguir operacionalizá-lo; estabelecer relação entre avaliar e ser avaliado, entre a cultura escolar da universidade e a cultura da escola, entre seus valores e os dos alunos e os dos demais membros da comunidade escolar. Assim, às contradições já presentes nas disciplinas, agregam-se outras, relacionadas à organização do processo de ensino. Esse dado reforça a nossa ideia de que os dois sistemas de ensino (disciplinas e estágio supervisionado) se complementam e constituem um espaço, não único, mas importante de formação para o ensino da Matemática. Podemos dizer que o movimento de constituição de sentidos e significados sobre o aprender e ensinar Matemática está relacionado ao motivo de formação das alunas, presente nesses dois momentos formativos.

## Considerações finais

A análise dos dados permite-nos considerar que as alunas apresentam a produção de novos sentidos sobre o aprender e ensinar Matemática. Sabemos que, por participarem de diferentes sistemas de atividade, não podemos dizer que esses sentidos sejam produzidos somente a partir da participação da proposta de formação. No entanto, procuramos compreender, a partir das narrativas produzidas pelas alunas, os sentidos que são produzidos no desenvolvimento desse processo formativo. No desenvolvimento do projeto

de estágio supervisionado, nossa *unidade de análise*, foi possível perceber, no planejar, desenvolver e a avaliar as atividades de ensino propostas, que as alunas estagiárias:

- Preocuparam-se em propor situações de ensino que entendiam ser significativas para seus alunos do estágio, como fundamentar as atividades de ensino de matemática na história, na cultura e na linguagem matemática, bem como dar relevância a uma dinâmica de interações entre os alunos;
- Manifestaram compreender a importância de as atividades serem mobilizadas a partir de situações problemas;
- Preocuparam-se com o movimento de elaboração do conceito por parte das crianças e delas próprias;
- Compreenderam a importância da interatividade entre os três elementos: professor, aluno e objeto de conhecimento para a ocorrência da aprendizagem pela produção de sentidos de alunos e professores.
- Compreenderam que a qualidade das ações de alunos e professores também está associada ao tipo de atividade proposta e desenvolvida.
- Compreenderam a importância das interações na construção de um trabalho pedagógico coletivo.

Podemos dizer que as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio foram importantes para mobilizar motivos eficazes capazes de estimular as alunas para o desenvolvimento de *atividades* que possibilitaram a produção e a sustentação de novos sentidos para a Matemática, produzindo, assim, nova qualidade nas ações empreendidas ao organizarem a *atividade docente*.

No *movimento de produção de sentidos* sobre o aprender e ensinar Matemática, identificamos, a partir da teoria de atividade de Engeström, quatro *características*:

- O movimento de produção de sentidos é situado e histórico.
- É na inter-relação entre os sentidos sobre Matemática, ensino e aprendizagem que se produzem os sentidos sobre o aprender e ensinar Matemática.
- Os sentidos são produzidos a partir da interação, da negociação e da contradição.
- A produção de sentido não é linear, apresenta descontinuidades e oscilações.

A análise do movimento de produção de sentidos das alunas sobre o aprender e ensinar matemática apresentada nesta pesquisa fazem-nos reafirmar a necessidade de desenvolver projetos que proporcionem a vivência de *atividades de formação*, orientadas à luz do sistema de Atividades proposto por Engeström.

## Referências

- ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.** Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.
- ENGESTRÖM, Yrjo. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. Developmental studies of work as a testbench of activity theory. The case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Ed.). **Understanding practice:** perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 53-72.
- \_\_\_\_\_. “Changing practice through research: Changing research through practice”, discursoprogramática 7<sup>a</sup> Annual International Conference on Post-Compulsory Education and Training, Griffith University, Austrália, 1999.
- \_\_\_\_\_. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, 2001.
- \_\_\_\_\_. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ. (Org.). **Learning and expanding with activity theory.** New York, USA: Cambridge University Press, 2009.
- LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, consciência, personalidad.** 2. reimpressão, Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MATEUS, Elaine Fernandes. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores:** resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2005.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).
- PALMA, Rute Cristina D. da. **A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar matemática na formação inicial de professores para a Educação**

**Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010.

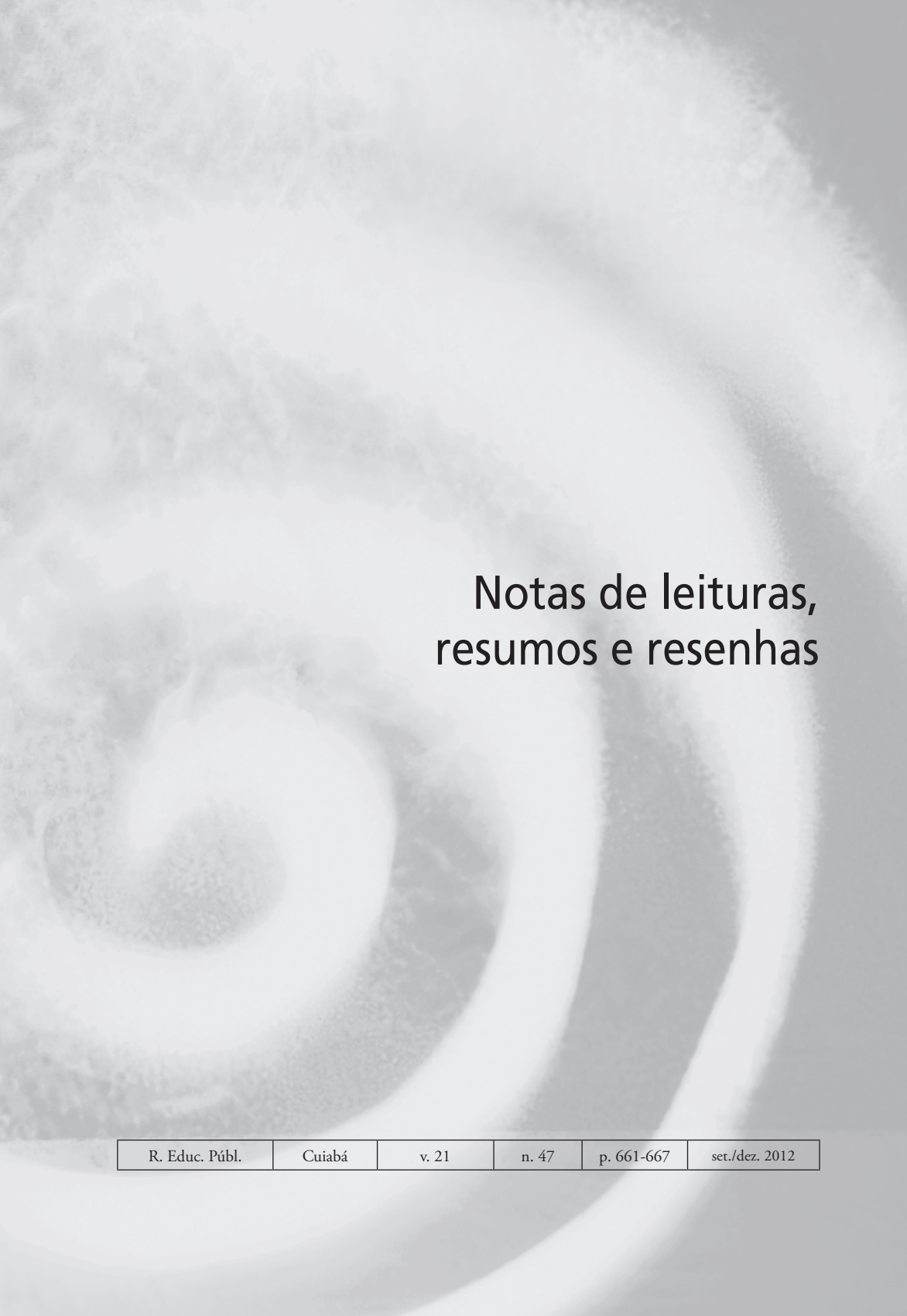
SERRAZINA, Lurdes (Org.). **A formação para o ensino da Matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.** Portugal: Porto Editora, 2002. (Cadernos da Formação de Professores, 3).

SFORNI, Marta S. de Faria; VIEIRA, Renata de Almeida. Ensinar e aprender o acadêmico em atividade docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 03, p. 239-244, dez. 2008.

Recebimento em: 27/01/2012.

Aceite em: 23/04/2012.





# Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 661-667

set./dez. 2012



CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael.  
**Pesquisa narrativa: experiência e história em  
pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa  
Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU.  
Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry:**  
experience and story in qualitative research. Translation:  
Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU.  
Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

Fábio MARIANI<sup>1</sup>  
Magda MATTOS<sup>2</sup>

*Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa* é um livro que tem como foco as discussões sobre uma abordagem de pesquisa qualitativa que se apresenta como alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais. Partindo da compreensão de *experiência* como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. Coerente com a proposta apresentada, o texto é todo composto por relatos narrativos em que os autores trazem para a discussão os seus mais de vinte anos de experiência com a pesquisa narrativa. Pensar narrativamente a partir de um *espaço tridimensional* torna-se condição para o intento de se compreender as vidas experienciadas e narradas. *Vida é educação* e os *educadores estão interessados em vidas*, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação.

- 
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Correa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. CEP: 78.060-900. Tel.: (65)3266-4017. E-mail: <fabio.filos@yahoo.com.br>.
  - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Correa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. CEP: 78.060-900. Tel.: (66) 3410-4093. E-mail: <magda\_roo@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 47	p. 663-667	set./dez. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



Os autores dedicam o capítulo um, *Por que narrativas?*, a tecer considerações sobre o caminho que trilharam até as narrativas, com o objetivo de discutir o que entendem por esta abordagem de pesquisa, bem como responder a pergunta que dá título ao capítulo. Para ilustrar as discussões, começam por apresentar a experiência de aproximação das narrativas feitas por outros teóricos em suas respectivas disciplinas – Antropologia, Psicologia, Administração – e como esses teóricos influenciam e contribuem para a construção de sua visão sobre a Pesquisa Narrativa.

Enfatizando a influência exercida por Dewey, principalmente no que se refere ao conceito de *experiência* – especificamente as noções de situação, continuidade e interação – Clandinin e Connelly destacam que, ao longo de suas histórias nas pesquisas, seu interesse central esteve focado nas questões de como os indivíduos ensinam e aprendem, ao tomar como uma de suas teses centrais que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência e que elas acontecem narrativamente. Sendo assim, só faz sentido estudar essas experiências, também de forma narrativa.

No capítulo dois, *Pensando narrativamente – um caso nas fronteiras*, os autores dedicam esforços em explorar e discutir as tensões existentes – e por eles experienciadas – nas *fronteiras* entre o pensamento narrativo ou ainda a abordagem da pesquisa narrativa e o que chamam de *narrativa dominante* ou uma *abordagem mais tradicional* de pesquisa. Nessa perspectiva, partem de uma experiência vivida com um grupo de trabalho que tinha como missão revisar a *taxonomia de Bloom*, para discutir as referidas tensões, tomando como referenciais dois critérios que se apresentam imbricados sobre a experiência, apontados por Dewey: continuidade e interação. A partir dessas bases, identificam e discutem cinco tensões: temporalidade, pessoas, ação, exatidão e contexto.

Ainda nessa perspectiva, e com o objetivo de discutir o que significa *pensar narrativamente*, no capítulo três, *Pensando narrativamente – fronteiras reducionistas e formalistas*, os autores, utilizando-se de vários exemplos oriundos de seu próprio trabalho ao longo dos anos, discutem quatro tensões que se encontram presentes na fronteira entre a pesquisa narrativa e a pesquisa formalista: o lugar da teoria, o equilíbrio da teoria, pessoas e o lugar do pesquisador.

Por sua vez, no capítulo quatro, *O que fazem os pesquisadores narrativos?*, Clandinin e Connelly partem da pergunta apresentada no título, para logo advertirem que o seu propósito não é definir essa modalidade de pesquisa, mas utilizando-se de exemplos de pesquisadores narrativos, mostrar o que fazem e como estes encaminham as suas pesquisas e, assim, *prover* uma resposta à questão inicial. Preocupados em *pensar o ato de fazer pesquisa narrativa* para além da vasta literatura que trata dos termos definidores dessa abordagem de pesquisa, os autores, esclarecendo suas inspirações deweyana, propõem os termos da pesquisa

narrativa, bem como suas implicações, entrelaçamentos e delimitações. Os termos interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar) compõem um *espaço tridimensional* que caracteriza a pesquisa narrativa, tornando-se um dos elementos-chave no desenvolvimento do método narrativo.

O capítulo cinco, *O pesquisador entrando no campo de pesquisa – caminhando por entre histórias*, é dedicado às discussões sobre as complexidades que constituem a entrada dos pesquisadores no campo de pesquisa. Complexidades que se traduzem em negociações constantes que precisam ser estabelecidas entre o pesquisador os participantes e os contextos que envolvem os processos investigativos, no que se referem a relacionamentos, propósitos, transições. Tomando como referência o espaço tridimensional que constitui a pesquisa narrativa, o pesquisador encontra-se sempre num “entremeio”, isso porque os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. São vidas e histórias em movimento – tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a *relação* – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados.

Sendo a pesquisa narrativa essencialmente relacional, um dos grandes desafios que se evidencia ao pesquisador se encontra na tarefa de composição dos textos de campo (dados de pesquisa) em um momento que se está imerso no campo. Esta discussão é trazida pelos autores no capítulo seis, *Do campo para os textos de campo – estando no lugar de histórias*. Envolvido no campo, por isso, parte deste, e da experiência que busca investigar, o pesquisador tem de lidar com a perspectiva do distanciamento e da proximidade em sua pesquisa. Segundo os autores, a composição dos textos de campo evidenciam esses desafios e por isso auxiliam o pesquisador em sua tarefa contribuem com a clarificação da posição do pesquisador na pesquisa.

O capítulo sete, *Compondo textos de campo*, é dedicado a apresentar e descrever um variado conjunto de tipos de textos de campo que podem ser utilizados pelos pesquisadores narrativos no trabalho com o espaço tridimensional da pesquisa narrativa: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, fotografias, caixas de memória dentre outros. Os autores manifestam a preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, argumentando que a complexidade das paisagens educativas investigadas requer do pesquisador a criatividade para, se necessário, criar novas formas de composição de textos. Por fim, na pesquisa narrativa o pesquisador tem um vasto caminho na composição de textos de campo, contudo deve estar atento à complexidade que abarca as inúmeras possibilidades de composição dos textos, sem perder o status epistemológico.

O passo que se segue à composição dos textos de campo é marcado por um processo de transição que os autores apontam como sendo uma tarefa difícil e complexa a ponto de dedicarem o capítulo oito, *Dos textos de campo aos textos de pesquisa – compondo o sentido da experiência*, a essas discussões. Trata-se da transição dos textos de campo em textos de pesquisa, uma fase marcada pela necessidade de composição de sentido da experiência vivenciada no entremeio do processo investigativo narrativo. Questões que por vezes estiveram bem presentes no início da pesquisa, na fase de elaboração dos projetos ou das questões iniciais da pesquisa voltam ao centro das atenções nesse momento. Discussões relacionadas a justificativas, compreensão do fenômeno, método, interpretação-análise, confrontações teóricas e a própria opção pelo tipo de texto de pesquisa que o pesquisador deseja compor, passam a ocupar atenção especial do pesquisador narrativo que, para isso é levado a iniciar outro processo, também complexo, que é o de negociação, agora de saída do campo. Saída que se dá parcialmente em função de que ele precisará retornar ao campo para *negociar* seus textos de pesquisa provisórios, com os seus colaboradores, participantes da investigação.

Ainda na perspectiva das discussões sobre as complexidades que se apresentam no processo de transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, os autores discutem no capítulo nove, *Compondo textos de pesquisa*, questões relacionadas às conexões que se estabelecem entre memória, textos de campo e textos de pesquisa, com o objetivo de explorar o lugar da memória nesse processo. Os textos de campo acabam por desenvolver a função de *signalizadores da memória* fundamentais para a composição dos textos de pesquisa. Outra questão importante, discutida nesse capítulo, diz respeito às incertezas em que se vê mergulhado o pesquisador. Questões relacionadas às finalidades da pesquisa que pareciam claras no início do processo investigativo podem ser questionadas com os intensos processos de inserção e envolvimento no campo e na composição dos textos de campo. Essas incertezas são potencializadas pela compreensão do pesquisador de que o seu texto de pesquisa é uma composição que tem como centro *pessoas, lugares e coisas* que estão em constante e contínuo processo de transformação e, portanto, não são estáticos apreensíveis ou passíveis de caracterização meramente mecânica. Mais do que defini-los o pesquisador precisa compreendê-los a partir da dinamicidade que envolve suas vidas e suas histórias compostas e narradas a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram. Ainda nesse capítulo os autores, utilizando-se de exemplos de dois pesquisadores, dedicam esforços em discutir a complexidade que envolve a escolha da melhor forma narrativa para a composição de um texto de pesquisa.

Por fim, o capítulo dez, *Preocupações que persistem em relação à pesquisa narrativa*, é dedicado a discussões de questões ou preocupações que devem

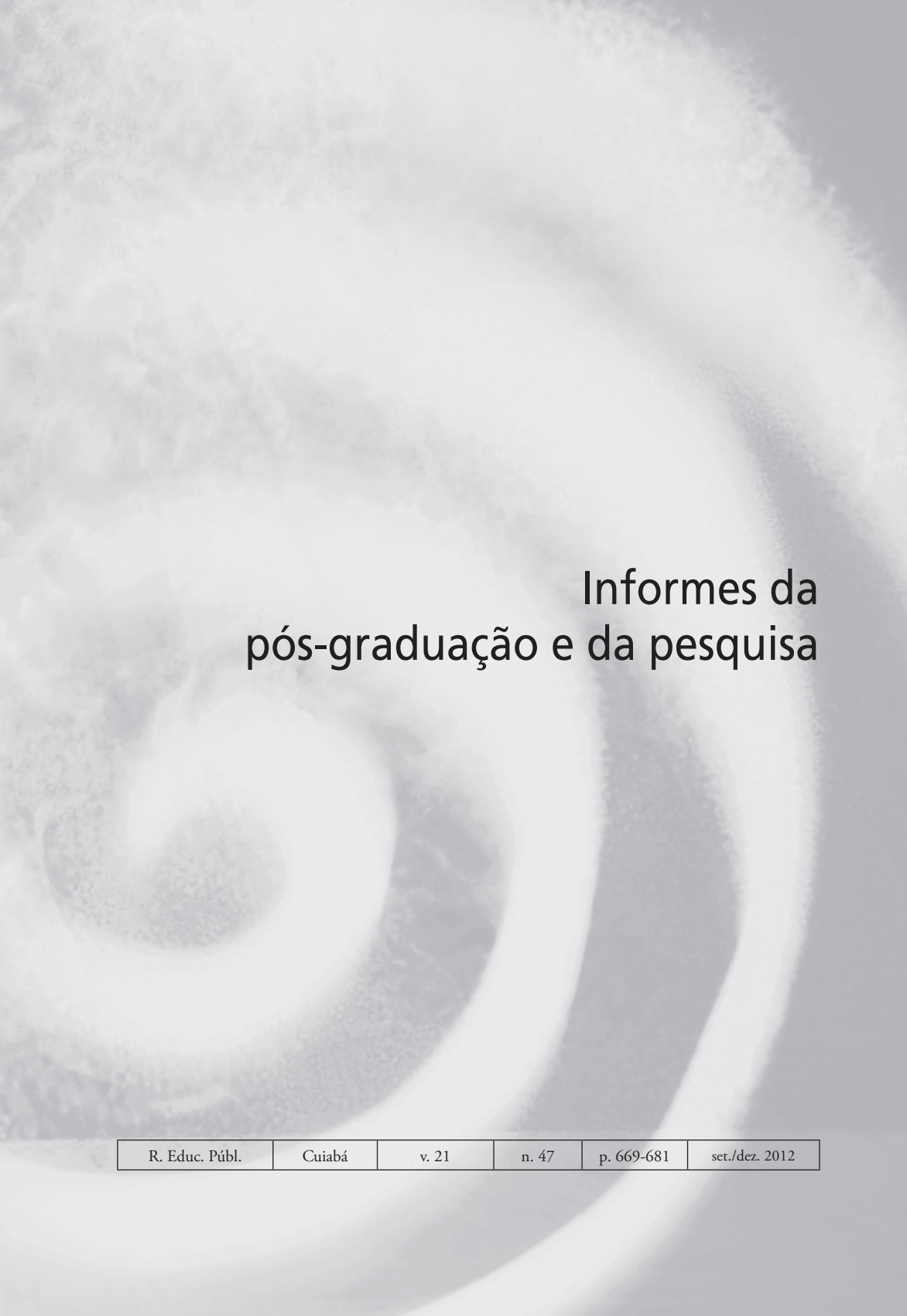
permear constantemente todo o processo de *ir e vir* que caracteriza o percurso de uma pesquisa narrativa. Nesse sentido, os autores propõem discussões relacionadas à ética, autoria, anonimato e o que chamam de *despertabilidade*, ou seja, um estado de alerta constante que o pesquisador narrativo deve ter em função de que a linguagem e os critérios que envolvem a produção de uma pesquisa narrativa se encontram ainda em desenvolvimento nas comunidades de pesquisa. Atentar para esse fato coloca os pesquisadores narrativos num estado contínuo de aprendizagem do que significa de fato fazer pesquisa narrativa.

Certamente o livro *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa* se apresenta como uma contribuição decisiva para a ampliação da compreensão dessa modalidade de pesquisa e torna-se leitura inegavelmente recomendada nos espaços destinados à pesquisa educacional. Além de delinearem um panorama geral sobre as origens da pesquisa narrativa no cenário das discussões sobre as modalidades das investigações qualitativas, os autores com a utilização de inúmeros exemplos, narrativamente compostos, propõem discussões que levam o leitor a compreender os processos de construção de um “pensar narrativo”, indispensável para a condução dos trabalhos de campo e a construção dos resultados de pesquisa. Os pesquisadores narrativos encontrarão no livro um significativo suporte para a condução de suas pesquisas.

Recebimento em: 03/08/2012.

Aceite em: 11/08/2012.





# Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 47

p. 669-681

set./dez. 2012



# Formação de profissionais da Saúde: desafios assumidos pelo PPGE/UFMT

## Training of Health professionals: challenges faced by the PPGE/UFMT

Tânia Maria de LIMA<sup>1</sup>  
Maria das Graças Martins da SILVA<sup>2</sup>  
Wilza Rocha PEREIRA<sup>3</sup>

Em 2010 a CAPES lançou o edital 024/2010 (Pró-ensino na Saúde da DPB/CGPE/CII/CAPES), cujo objetivo central é a formação, no nível *stricto sensu*, de profissionais de instituições públicas para a área da saúde. O edital deu ênfase na formação de docentes, no desenvolvimento profissional e na educação permanente dos trabalhadores de saúde para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao analisar o referido edital, o Grupo de Pesquisa Gestão e Formação em Enfermagem (GEFOR/FAEN/UFMT) visualizou a possibilidade ímpar de atender a uma demanda insistente das Pró-Reitorias de Graduação (PROEG), de Pós-graduação (PROPG) da UFMT e de docentes que aguardavam a oportunidade de titularem-se como mestres ou doutores. O GEFOR apresentou, então, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) uma proposta de elaboração de um projeto conjunto para formar 24 mestres e 12 doutores em educação, num intervalo

- 
- 1 Doutora em Educação. Estágio pós-doutoral pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Atua como professora da disciplina Ciências Naturais e Metodologia Ensino e da disciplina Prática de Ensino, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFMT. Atualmente é coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT compondo a linha de pesquisa “Educação em ciências e Educação Matemática”. Desenvolve pesquisas sobre Formação de Professores e práticas pedagógicas na área das ciências da natureza. . Endereço institucional: Av. Fernando Correa da Costa, 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. E-mail:<tm.beraldo@bol.com.br>.
  - 2 Doutora em Educação. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e participa do Conselho Editorial da Revista Educação Pública. Endereço institucional: Av. Fernando Correa da Costa, 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. E-mail <gracams2@hotmail.com>.
  - 3 Doutora em Enfermagem e Doutora em Ciências, É Professor Associado II na Faculdade de Enfermagem (FAEn) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e membro fundador e líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Formação em Enfermagem (GEFOR/ENF/UFMT).



de tempo de apenas 48 meses. As negociações entre a FAEN e PPGE/IE iniciaram-se no segundo semestre de 2010 e resultaram no *Projeto de formação de recursos humanos no nível de Mestrado e Doutorado em Educação para profissionais de saúde com ênfase no Ensino em Saúde para o SUS*.

Em 2012 estão matriculados no PPGE 22 profissionais da área da saúde, sendo 10 no âmbito do curso de doutorado e 12 do curso de mestrado. Para 2013 está prevista inclusão de mais 14 mestrandos vinculados ao referido projeto, totalizando 36 matrículas no Programa.

Com esta iniciativa, o PPGE contribui para a qualificação de docentes e técnicos administrativos da área da saúde, em especial, dos *campi* de Cuiabá, Sinop, Araguaia, e Rondonópolis. Por conseguinte, o Programa espera contribuir para o fortalecimento e a ampliação de grupos de pesquisa na área de Ensino na Saúde e para a criação de novas áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Enfermagem, especialmente na UFMT. Espera ainda propiciar a criação de um programa de pós-graduação na modalidade mestrado profissional, na área de Ensino na Saúde.

O desenvolvimento de estudos feitos por educadores, enfermeiros e outros profissionais da saúde que estão envolvidos no projeto Pró-ensino em Saúde da UFMT permitiu a produção de coletânea intitulada “Pesquisas em educação e saúde: confluências de conhecimentos e vivências formativas”. Com a publicação desta obra, os autores buscam não apenas socializar resultados de suas pesquisas, mas também contribuir com as reflexões sobre o tema do Ensino na Saúde, levando em conta o contexto histórico de Mato Grosso. A diversidade de abordagens teórica e metodológica evidencia a riqueza de possibilidades do diálogo entre a área da Saúde e da Educação.

## Quadro - Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2012/1

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
"Movimento de Educação de base: ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960"	Débora Roberta Borges	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT); Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT); Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues (UFG)	05/03/2012
"Leitura e Literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf"	Claudionor Alves Viana	Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT); Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT); Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP); Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela (UFMT)	09/03/2012
"De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre a professora de bebês segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT campus Cuiabá"	Carla Adriana Rossi Ramos	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT); Profa. Dra. Marcia dos Santos Ferreira (UFMT); Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS); Carlo Ralph de Musis (UFMT)	09/03/2012
"O aprender do bebê: representações sociais segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá"	Sandra Aparecida Cavallari	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT); Romilda Teodora Ens (PUC/PR)	19/03/2012
"Um olhar para abordagem do conteúdo de divisão em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental"	Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT); Marilena Bittar (UFMS)	19/03/2012
"Educação do campo na Amazônia legal de Mato Grosso: o perfil do estudante egresso em relação a aprendizagem de química"	Eduardo Ribeiro Muller	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT); Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría (UFG)	20/03/2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
“Reuni um programa de expansão das Universidades Federais: o caso da UFMT”	Patrícia Simone Nogueira	Profa. Dra. Maria das Graças da Silva (UFMT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral (UFG); Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)	22/03/2012
“Ensino de ciências na escola do campo em alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso”	Valdenor Santos Oliveira	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT); Profa. Dra. Maria Saleti Ferraz dias Ferreira (UFMT); Attico Inácio Chassot (URI)	22/03/2012
“A Educação Nova em Mato Grosso e Santa Fé: entre práticas e sujeitos na escola primária”	Ana Paula Ennes de Miranda Eto	Prof. Dr. Nicanor Palhares de Sá (UFMT); Profa. Dra. Elizabeth Madureira (UFMT); Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves (UNEMAT)	23/03/2012
“Progressões aritméticas e geométricas: praxeologias em livros didático de matemática”	Eliane Aparecida Martins de Almeida	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (UFMT); Profa. Dra. Aparecida Augusta da Silva (DCJP)	23/03/2012
“A equoterapia na Educação: desafios e perspectivas para inclusão social”	Janaina Lúcia Rodrigues Bento	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT); Profa. Dra. Heloisa Grubits Freire (UCDB); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	23/03/2012
“Políticas curriculares para formação de professores de Química: a prática como componente curricular em questão”	Fabiula Torres da Costa	Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT); Prof. Dr. Carlo Ralph de Musis (UFMT); Profa. Dra. Rozana Gomes de Abreu (CAP/UFRJ)	23/03/2012
“Os cursos de licenciatura em matemática no estado de Rondônia: um panorama histórico”	Gilcimar Bermond Ruezzen	Profa. Dra. Andreia Dalcin (UFMT); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT) Profa. Dra. Maria Ângela Miorim (UNICAMP)	26/03/2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
“Educação e Prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no Centro de Ressocialização de Cuiabá/MT”	Leiva Custodio Pereira	Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT); Prof. Dr. Naldson Ramos da Costa (UFMT); Profa. Dra. Maria Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Profa. Dra. Maria Margarida Machado (UFG)	27/03/2012
“A apropriação das ideias escolanovistas no curso de formação de professores de Mato Grosso (1910-1937)”	Maria Teresinha Fin	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT); Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT); Prof. Dr. André Luiz Paulilo (UNICAMP)	27/03/2012
“Política de Formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos Profissionais da Educação Básica”	Rosivete Oliveira da Silva	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT); Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil (UNEMAT)	28/03/2012
“A produção associada em capão verde: entre bananas, saberes e utopias”	Camila Emanuella Pereira Neves	Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT); Profa. Dra. Lia Vargas Tiriba (UFF); Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)	28/03/2012
“Formação continuada de Arte/Educadores no centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2009-2010)”	Traudi Hoffmann	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT); Prof. Dr. José Serafim Bertoloto (UFMT); Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli (UNESP)	29/03/2012
“Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá”	Zilma Maria Silva Marques	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT); Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT); Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga (UFMG)	30/03/2012
“O sentido da Educação para adolescentes com conflito com a Lei”	Josiane Tomaz da Silva	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Prof. Dr. Saulo Tarso Rodrigues (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT); Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (PUC/SP)	30/03/2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
“Relações Raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas Escolas Municipais de Cuiabá”	Malsete Arestides Santana	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT); Profa. Dra. Ama Canen (UFRJ)	30/03/2012
“História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso”	Cleonice Ferreira do Nascimento	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT); Profa. Dra. Marlene Gonçalves (UFMT); Profa. Dra. Moema de Poli Teixeira (UFF)	30/03/2012
“Gêneros midiáticos, internet e contexto escolar: relações entre fazeres e saberes”	Francisco Carlos Nogueira	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT); Prof. Dr. Cristiano Maciel (UFMT); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB)	03/04/2012
“A matemática e a história dos números decimais”	Aparecido Aires	Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (UFMT); Prof. Dr. Sérgio Antônio Wielewski (UFMT); Prof. Dr. Marcos Francisco Borges (UNEMAT)	10/04/2012
“A política do nome próprio e as forcas que constituem uma política pública em Educação”	Wesley Alves Siqueira	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT); Profa. Dra. Lúcia Helena Gaeta Aleixo (UNIVAG)	11/04/2012
“Polígonos regulares inscritos no círculo: uma abordagem histórico-praxeológica em livros didáticos de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental”	Gladiston dos Anjos Almeida	Prof. Dr. Sérgio Antônio Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Gladys Wielewski; Profa. Dra. Eliane Scheid Gazire	18/04/2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
"A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores"	Lídia Soares de Campos	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Lúcia Helena Gaeta Aleixo	18/04/2012
"A política do nome próprio no PAR/MT"	Gracielle Gomes Soares	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Lúcia Helena Gaeta Aleixo	19/04/2012
"Associação arte da terra: das mãos das mulheres artesãs as relações educativas construídas no processo de autogestão do trabalho"	Ilza Nunes da Cunha Polini	Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT); Profa. Dra. Lia Vargas Tiriba (UFF)	20/04/2012
"Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza"	Márcia Regina Gobatto	Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT); Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT); Profa. Dra. Jane Vignado (UFMT); Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (UNEMAT); Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU)	24/04/2012
"Escritura, vida e constituição de si- a arte do estilo"	Polyana Cíndia Olini	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Michèle Sato (UFMT); Profa. Dra. Vera Lúcia Blum (UFMT); Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (UFRGS)	24/04/2012
"De contexto do fazer Pedagógico: entre Formação Continuada e Tecnologia da Informação e Comunicação"	Valtricia Lucelita Frozi	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Joana Peixoto	25/04/2012
"Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor"	Ana Paula Kuhn	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Roseli Zen Cerny	26/04/2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Banca</b>	<b>Data</b>
“Biblioteca, leituras e leitores: um estudo no contexto da UFMT”	Carlos Henrique Tavares de Freitas	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT); Prof. Dr. Cristiano Maciel (UFMT); Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT); Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla	26/04/2012
“O desenvolvimento Profissional de Professoras que atuam em Primavera do Leste/MT: o aprender a ensinar no ciclo de Formação Humana”	Adriana Tomasoni	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT); Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	27/04/2012
“Concepções de Professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Cuiabá-MT”	Leticia Vanin	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT); Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT); Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz	04/05/2012
“Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas implicações na oferta de Formação Continuada para Docentes Matemáticos”	Osinéia Albina Brunelli	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT); Prof. Dr. Sergio Antônio Wielewski (UFMT); Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves	24/05/2012
“A Matemática e a Construção da Cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande- MT”	Euguidson Jorge Camargo	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT); Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti (UFMT); Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMT)	29/05/2012

## Relação de Pareceristas em 2012

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 21 da Revista de Educação Pública

Acácio Alexandre Pagan (UFS, Itabaiana/SE, Brasil)  
Ademilson Batista Paes (UEMS, Paranaíba/ MS, Brasil)  
Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS, Campo Grande/ MS, Brasil)  
Alessandra Cristina Furtado (UFGD, Dourados/MS, Brasil)  
Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)  
Ana Canen (UFF/ Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)  
Ana Rafaela (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
Ana Rosa Costa Picanço Moreira (UFJF, Juiz de Fora/ MG, Brasil)  
André Paulilo (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Andreia Dalcin (UFMT/ Cuiabá/ MT, Brasil)  
Angela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora, Évora, Portugal)  
Antônio Carlos Amorin (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Antônio Carlos Máximo ((UFMT/ Cuiabá/ MT, Brasil)  
Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP, Bauru/ SP, Brasil)  
Benedito Dielcio Moreira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)  
Carina Elisabeth Maciel (UFMS, Campo Grande/ MS, Brasil)  
Carlo Ralph de Musis (UNIC, Cuiabá/ MT, Brasil)  
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG, Belo Horizonte/MG,Brasil)  
Cristina Broglia Feitosa Lacerda (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)  
Cynthia Greive Veiga (UFMG, Belo Horizonte/ MG, Brasil)  
Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)  
Darci Secchi (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)



Débora Deliberato(UNESP, Marília/ SP, Brasil)  
Denise Meyrelles de Jesus (UFES,Vitória/ ES, Brasil)  
Diana Gonçalves Vidal (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Dimas Santana Souza Neves (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)  
Elisabeth Brandão Schimidt (FURG, Rio Grande/RS,Brasil)  
Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
Fátima Elizabeti Marcomin (UNISUL, Tubarão/ SC, Brasil)  
Gilberto Luiz Alves (Universidade Anhanguera-Uniderp, Campo Grande/ MS, Brasil)  
Helena Amaral da Fontoura ( UERJ, São Gonçalo/ RJ, Brasil)  
Hyllo Laganá-Fernandes (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)  
Ilma Ferreira Machado (UNEMAT, Cáceres/ MT, Brasil)  
Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)  
Jane Teresinha Domingues Cotrin (UFMT, Cuiabá, MT, BRASIL)  
Jefferson Mainardes (UEPG, Ponta Grossa/ PR, Brasil)  
Jorcelina Elisabeth Fernandes. (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
José Carlos Araújo (UFMG, Uberlândia/MG, Brasil)  
José Carlos Miguel (UNESP, Marília/SP, Brasil)  
José Eduardo dos Santos (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)  
Judith Guimarães Cardoso (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
Kênia Hilda Moreira (UFGD, Dourados/ MS, Brasil)  
Lenira Haddad (UFAL, Maceió/AL, Brasil)  
Lucia Pintor Santiso Villas Boas (Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil)  
Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (UFES, Vitória/ ES, Brasil)  
Luiz Marcelo de Carvalho (UNESP, Rio Claro/SP, Brasil)  
Marcus Vinicius Maltempi (UNESP, Rio Claro, SP, Brasil)  
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS, Chapecó/ SC, Brasil)  
Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS, Dourados/ MS, Brasil)

Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
 Marilene Marzari (FACISA/CEFAPRO, Barra do Garças, MS, Brasil)  
 Mariluce Bittar (UCDB, Campo Grande/MS, Brasil)  
 Martha Tristão (UFES, Vitória/ES, Brasil)  
 Michelle Tatiane Jaber da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)  
 Paulo Sampaio Xavier de Oliveira (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
 Woney Honório Filho (UFG, Catalão/GO, Brasil)  
 Raquel Gomes de Oliveira (UNESP, Presidente Prudente/ SP, Brasil).  
 Regina Aparecida da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)  
 Rita de Cássia Pereira Lima (Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)  
 Rita Aparecida Pereira de Oliveira (IFMT/ Cuiabá, MT, Brasil)  
 Rosa Maria Moraes Anunciatode Oliveira (UFSCar, São Carlos/ SP, Brasil)  
 Rose Cléia Ramos da Silva (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
 Rozana Gomes de Abreu (UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)  
 Saddo Ag Almouloud (PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil)  
 Sandra Thomé (Universidade de Buenos Aires/UBA, Buenos Aires. Argentina)  
 Sonia Maria Marchiorato Carneiro (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)  
 Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB,Jequié/ BA, Brasil)  
 Tércia Regina Dias (Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/ SP, Brasil)  
 Tatiane Lebre Dias (UFMT, Cuiabá/ MT, BRASIL)  
 Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)  
 Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)  
 Zoia Ribeiro Prestes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)



# 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. 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 Guidelines<sup>1</sup>

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](mailto:rep@ufmt.br)>

Telefone (65) 3615-8466.



## **Cultura Escolar e Formação de Professores**

**As faces da alteridade e a formação de professores da  
Licenciatura em Pedagogia da UEPG**

Jonathan de O. MOLAR  
Priscila LAROCCA

## **Narrativas infantis: imagens e simbolismos**

Iduina Mont'Alverne Braun CHAVES  
Adrienne Ogêda GUEDES

## **Educação e Psicologia**

**Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo**

Francine de Paulo MARTINS  
Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ

**Formação em serviço como residência pedagógica:  
representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública**

Lúcia Velloso MAURÍCIO

## **Educação, Poder e Cidadania**

**Instituições participativas na educação:  
entre a governança democrática e a captura de recursos**

Carlos Augusto Sant'Anna GUIMARÃES  
Ana de Fátima Pereira de Sousa ABRANCHES

**A fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da educação superior**

Gustavo Henrique MORAES  
Paulo Roberto WOLLINGER

## **Educação Ambiental**

**Condiciones óptimas para una ciencia de la sostenibilidad:  
implicaciones sustantivas para la investigación educativa y socioambiental contemporánea**

José GUTIÉRREZ Pérez

## **História da Educação**

**Educação e cultura protestante na transição do século XIX:  
circulação de impressos e diálogos luso-brasileiros**

José Antônio AFONSO  
Iranilson Buriti de OLIVEIRA  
Maria Ines Sucupira STAMATTO  
Sandra Cristina da SILVA

**As alteridades societárias e a instituição dos grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890-1911)**

Marta Maria de ARAÚJO

## **Educação em Ciências e Matemática**

**Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática**

Rute Cristina Domingos da PALMA  
Anna Regina Lanner de MOURA

**Notas de leituras, resumos e resenhas  
Informes da pós-graduação e da pesquisa**