

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA
LACERDA**



PLURES – Humanidades
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

Ribeirão Preto, jan. - jun. 2011
Número 15

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

**COORDENADORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Lídia Terêsa de Abreu Pires

**COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – P.P.G.E.**

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETORIA EXECUTIVA

Oscar Luiz Moura Lacerda

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Denis Marcelo Lacerda dos Santos

DIRETORIA FINANCEIRA

Liz de Moura Lacerda Cochoni

EDITORES

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Tárcia Regina da Silveira Dias

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos

Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

Fernando Antonio de Mello

Naiá Carla Marchi Lago

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Maria Auxiliadora de Rezende B. Marques

Tárcia Regina da Silveira Dias

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra David Moreira da Costa (CUML)

Andréa Coelho Lastoria (FFCLRP/USP – Ribeirão Preto)

Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)

Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP/USP – Ribeirão Preto)

José Vieira de Sousa (UnB)

Julio Cesar Torres (UNESP)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FE-UFMG)

Maria Cristina da S. Galan Fernandes (UFSCar)

Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (FCL-UNESP)

Marcos Sorrentino (ESALQ/USP-Piracicaba)

Miriam Cardoso Utsumi (USP)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Pedro Wagner Gonçalves (IG-UNICAMP)

Silvana Fernandes Lopes (IBILCE-UNESP)

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML)

Sonia Maria Vanzella Castellar (FE/USP- São Paulo)

Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML)

EQUIPE TÉCNICA

Capa

Fernando Antonio de Mello (Direção de Arte)
Leonardo Ferrari Tamburus (Produção)
José Ildon Gonçalves da Cruz (*Layout*)
Sidnei Lagoa dos Santos (Fotografia)

Revisão de Texto

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português
Sarah Lucia Alem Rodrigues Vieira – Inglês

Equipe de Produção

Heloísa de Souza Gomes

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL/HALF-YEARLY PUBLICATION

Solicita-se permuta/Exchange desired

ENDEREÇO/ADDRESS

Revista Plures-Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-420
(16) 2101-1025
E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br
<http://mestrado.mouralacerda.edu.br>

Ficha catalográfica

PLURES – HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, n° 15 – jan./jun. 2011. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 195p.

Semestral

ISSN 1518-126X

1- Educação. 2. Ensino. Brasil.

I. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

II. Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto

Indexada

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

EDUBASE – UNICAMP (Campinas)

CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México (México – UNAM)

LATINDEX – Sistema Regional de Información em Línea para Revista Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal (México – UNAM)

SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial	09
<i>Artigos/Articles</i>	
A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa The initial training of portuguese teachers of Geography: a recontextualization on discipline and training. Sérgio Claudino	13
Docência no ensino superior: a (des) construção da identidade do sujeito-professor Higher education: the (de) construction of the subject-teacher´s identity Filomena Elaine P. Assolini Andrea Coelho Lastória Noeli Prestes Padilha	34
Gestão escolar e pensamento complexo: um referencial inovador para o sucesso na educação School management and complex thought: na inoovative reference for success in education Magali de Fátima Evangelista Machado Olzeni Leite Costa Ribeiro Renato de Oliveira Brito	51
Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada? Elementary school evaluation process in municipalities – possibilities of a negotiated evaluation? Maria Neli Volpini Natalina Aparecida Laguna Sicca	67
O ensino profissional como arregimentador de crianças e jovens para o mundo do trabalho: das escolas artesanais às escolas técnicas profissionais Vocational education gathering children and youths for the world of work: from craft to professional/technical schools Maria Teresa Garbin Machado Alessandra David	84
Obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático Obstacles to construction of the scientific spirit: reflections on the textbook Lucas Dominguini Ilton Benoni da Silva	101
“Retratos” de mulheres na literatura brasileira do século XIX “Portraits” of women in Brazilian 19 th century literature Silvana Fernandes Lopes	117

O interacionismo simbólico: implicações para o processo e prática educacional Symbolic interactionism implications for the educational process and practice Felipe Costa Fontes	141
Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2010	155
Lista de pareceristas - Biênio 2010-2011	XX
Diretrizes para os autores	189

Editorial

A Revista Plures Humanidades, a partir de 2011, traz algumas modificações na Revista Plures Humanidades que lhe asseguram maior abrangência e alcance, por meio de uma versão eletrônica, cadastrada no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia -IBICT.

Aproveitando o lançamento da versão eletrônica, a revista circula, a partir desse número, com um novo projeto gráfico e ampliação do Conselho Editorial, tornando-o mais representativo das instituições de ensino superior, nacionais e internacionais. Modificou-se, também, o quadro de consultores *ad hoc*, visando a inclusão de pesquisadores de linhas de pesquisa antes não contempladas.

Acredita-se que essas mudanças permitam, cada vez mais, promover a valorização do periódico mediante o reconhecimento da comunidade científica.

A revista também tem contado com a participação sistemática de pesquisadores estrangeiros. Neste número 15 apresenta-se o artigo do Prof. Dr. Sergio Claudino, da Universidade de Lisboa que discute a formação inicial de professores de Geografia em Portugal.

Sérgio Claudino resgata a história da formação de professores em Portugal, com ênfase na formação de professores de Geografia para o ensino primário e o ensino superior. O estudo “A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa” revela que desde o início do século XX há forte influência dos ideais nacionais na formação e ensino de Geografia nas universidades portuguesas. Articulando a história da Educação em Portugal, reconstrói a trajetória da formação de professores de Geografia desde os anos de 1920 até a primeira década do século XXI, com a implantação do Processo de Bolonha. Com a nova legislação, há a redução da carga horária necessária à formação em História e Geografia e a incorporação das disciplinas pedagógicas ao mestrado em Ensino, realizado após o término do curso inicial. O autor conclui ressaltando a importância do processo de formação em exercício, amplamente realizado na década de 1980, como caminho possível para que professores de História e Geografia promovam uma educação comprometida com a formação crítica.

O segundo artigo “Docência no ensino superior: a (des) construção da identidade do sujeito-professor”, de Filomena Elaine Assolini, Andrea Coelho Lastória e Noeli Prestes Padilha Rivas, apresenta resultados de pesquisa que investigou como as articulações dos saberes profissionais técnicos e práticos contribuem para a formação da identidade docente. Fundamentados no

referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, na Psicanálise e das pesquisas em educação, analisam entrevistas e depoimentos escritos de nove professores universitários, de diferentes universidades, responsáveis por disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências, em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Concluem que os sujeitos-professores sabem que o exercício da docência exige múltiplos saberes e mostraram-se dispostos a superar os desafios cotidianos do exercício da docência, entre eles, a pouca leitura dos estudantes e outros inúmeros fatores que influenciam a consolidação do estágio. Além disso, apontam que rótulos, estereótipos e *slogans* que circulam a respeito do curso de Pedagogia devem ser urgentemente submetidos a análises críticas e reflexões, visto que essas manifestações linguístico-ideológicas ecoam no interdiscurso de docentes e de estudantes, afetando negativamente a identidade desses sujeitos.

No artigo de Magali de Fátima Evangelista Machado, Olzeni Leite Costa Ribeiro e Renato de Oliveira Brito: “Gestão escolar e pensamento complexo: um referencial inovador para o sucesso na educação”, os autores procuram responder qual é a influência de um referencial de gestão sobre mudanças na escola. Nesse intento, buscam interligar abordagens da gestão educacional, questionando sobre as possibilidades da via do pensamento complexo interferir na ação do gestor escolar do ensino público. Fundamentados na análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), estudam a aplicação de quarenta questionários distribuídos entre os segmentos de pais, alunos, professores e servidores administrativos. Os resultados indicaram que o sucesso da escola depende do projeto de gestão e do papel do gestor na mobilização de seus vários segmentos. Os pesquisadores concluem que o sucesso da escola se relaciona com as competências do gestor.

No artigo seguinte, “Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?”, de Maria Neli Volpini e Natalina Aparecida Laguna Sicca, as autoras analisam o Processo de Avaliação da Educação Municipal (PAEM), entre os anos 2004 e 2007, baseados no ponto de vista de seus participantes. A partir de uma perspectiva emancipatória, analisam dados obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores e gestor, bem como por documentos oficiais. As pesquisadoras constataram que o PAEM se deu como um processo de avaliação externa com desdobramentos de avaliação externa, envolvendo a negociação entre diferentes instâncias da educação municipal: professores, professoras-coordenadoras e gestores da instância superior de educação do município. Concluíram que, na experiência, a participação, o diálogo, a reflexão e a

negociação são primordiais e decisivos para sua construção e efetivação.

Na pesquisa relatada a seguir, sob tema mais relacionado à prática educacional, Maria Teresa Garbin Machado e Alessandra David apresentam as interfaces históricas do ensino profissional no cenário da educação nacional. Nesse estudo, “O ensino profissional como arregimentador de crianças e jovens para o mundo do trabalho: das escolas artesanais às escolas técnicas profissionais”, mostram que as escolas artesanais tinham enfoque assistencial e compensatório dirigido a um público composto por crianças e jovens em situação de risco e as escolas profissionais estavam dirigidas para a classe trabalhadora com baixa escolaridade. Considerando a instalação de uma escola profissional num município do estado de São Paulo, na década de 1940, descrevem a história da instituição, desde a sua criação, relatando sua trajetória, sua identidade e seu papel na preparação de crianças e jovens para o mundo do trabalho. Concluem que, mesmo passando por várias transformações, por imposições legais ou de mudanças contextuais, a escola técnica estudada, apesar de inúmeros percalços, caminhos e descaminhos enfrentados, tem procurado cumprir sua missão.

O estudo “Obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático”, também dentro de uma perspectiva da prática pedagógica, Lucas Domingui e Ilton Benoni da Silva consideram que o conhecimento é uma necessidade histórica do homem no domínio e transformação da natureza. Concordando com Bachelard, os pesquisadores expõem que o conhecimento científico só se desenvolve quando supera entraves decorrentes do próprio conhecer, destacando, sob esse aspecto, o papel do livro didático para mobilizar um ou mais dos obstáculos advindos da experiência primeira e da generalização apressada.

Silvana Fernandes Lopes, no artigo “‘Retratos’ de mulheres na literatura brasileira do século XIX”, procura ampliar a compreensão da educação e da concepção de mulher na sociedade brasileira do século XIX, a partir da análise de romances da época. Verificam o papel pedagógico da literatura, entre as elites instruídas, na formação feminina. Concluíram que a literatura era expressão de uma concepção dominante e socialmente determinada de mulher, bem como constituía-se de instrumento pedagógico para a imposição de valores.

Finalmente, o artigo “O interacionismo simbólico: implicações para o processo e prática educacional”, de Felipe Costa Fontes, vai apontar algumas contribuições de uma visão interacionista da sociedade para o projeto educacional. Além de apresentar o paradigma interacionista, toma como referencial teórico a concepção de sociedade do interacionismo simbólico,

sobretudo quanto a sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann, em interação com a teoria pedagógica de Paulo Freire. Para o pesquisador, esse enfoque permite uma visão otimista do processo educacional como caminho para o engajamento social de um indivíduo.

Além desses estudos, a revista contempla todos os resumos de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda no ano de 2010, especificando a data da defesa e a banca examinadora.

Esperamos que mais esse número da revista possa cumprir a sua função junto a comunidade científica.

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes
Tárcia Regina da Silveira Dias
Editoras*

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

THE INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS OF GEOGRAPHY: A RECONTEXTUALIZATION ON DISCIPLINE AND TRAINING.

SERGIO CLAUDINO¹

Resumo: A formação inicial de professores de Geografia em Portugal é marcada pelas ambiguidades do sistema educativo português, mas reflecte igualmente os dilemas de uma disciplina com dificuldade em definir um projecto educativo. Desde o século XIX, foram desenvolvidos diversos modelos de formação, numa relação difícil entre o ensino superior e o não superior. Em 2007, é unificada a formação de professores de Geografia e História, o que originou uma Petição Pública Nacional em defesa da sua autonomia. Contudo, a afirmação da Geografia (e da História) tem de ser igualmente conquistada no quotidiano das escolas. Entretanto, terá de se apostar numa formação inicial baseada no diálogo e reflexão entre os professores em início de carreira e aqueles com experiência lectiva, quebrando o tradicional desfasamento entre a formação teórica e prática.

Palavras chave: Geografia; Professores; Formação Inicial; Escola; Universidades; Reformas.

Abstract: The initial geography teacher training in Portugal is marked by the ambiguities of the Portuguese education system, but also reflects the dilemmas of a discipline with difficulty in defining an educational project. Since the nineteenth century, several models have been developed for training, in a difficult relationship between higher education and no higher education. In 2007, the training of teachers of Geography and History was unified, which led a National Public Petition in defense of their autonomy. However, the affirmation of geography (and history) must also be achieved in daily life of schools. Meanwhile, we must invest in an initial training based on dialogue and reflection among young teachers and those with teaching experience, breaking the traditional gap between the theoretical and practical training.

¹ Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa – Portugal. Endereço eletrónico: sergio@campus.ul.pt

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Keywords: Geography; Teachers; Training; School; Universities; Reforms.

1. Uma perspectiva longitudinal da formação inicial de professores

O ensino de Geografia tem-se desenvolvido em Portugal em ciclos longos relacionados com mudanças de paradigma científico mas, sobretudo, de contextos político-ideológicos (CLAUDINO, 2000), como se poderia aguardar num país que, até 1974, foi capital de um vasto império colonial, para depois integrar a União Europeia. Nesse seu percurso de alguma originalidade curricular, a formação inicial dos seus professores surge como uma questão sensível e de difícil resolução. Em 1987, esta foi transferida para o ensino universitário. Emerge uma situação de mal-estar na formação inicial (MARTINS, 2011; COSTA, 2011), agravada pela integração da preparação dos professores de Geografia e História.

A investigação recentemente desenvolvida centra-se na situação actual, sem uma perspectiva da evolução da formação dos professores de Geografia, imprescindível a uma problematização distanciadas dos seus dilemas e desafios – o que aqui nos propomos desenvolver.

2. Centralidade dos professores, centralidade da formação inicial?

A centralidade do papel dos professores é salientada desde o século XIX, também por autores relevantes do ensino de Geografia: para Ferreira-Deusdado (1896, p. 286), as reformas curriculares só teriam sucesso se acompanhadas da preparação pedagógica dos professores, *a alma do ensino*. Bem mais recentemente, Souto González (2002, p. 26) sublinha a relevância dos docentes ao defender que *A selecção dos conteúdos, a metodologia didáctica e as formas de avaliar e classificar, têm uma grande importância na concepção que os alunos possuem do saber geográfico, da sua utilidade nas decisões sociais e implicações na atitude e motivação do aluno*. Perrenoud (1999) destaca o contributo do processo de profissionalização para a mudança das práticas docentes e, mobilizando de novo autores de Geografia, Cachinho (2002, p. 74) defende a formação docente como um processo de articulação entre a preparação teórica e a prática. Para Estrela e

Estrela (2001, p. 15), este diálogo constitui o *ponto crítico da formação inicial e contínua*, já que *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, criticando a separação dos espaços e tempos de formação. Lambert e Morgan (2010: 38) sublinham a necessidade de o professor de Geografia se sentir mobilizado no processo de aprendizagem da disciplina, já que *it is to engage children and young people in productive activity that lies at the hearth of teaching*. A centralidade do papel dos professores acentua-se em Geografia, disciplina política (CASTREE, 2005) e com um papel fundamental na construção das representações do mundo pelos alunos: ao seu docente é exigido um continuado esforço no desenvolvimento de um *conhecimento ético* (MORGAN, 2011, p. 200) – o que reforça a necessidade de uma forte componente epistemológica na respectiva formação.

Na formação inicial são aceites dois grandes modelos (CLAUDINO, OLIVEIRA, 2006/7). O primeiro, de *racionalidade técnica*, está associado a uma formação de matriz disciplinar e à reprodução dos conhecimentos académicos, com a preparação dos futuros profissionais a ser concebida, sobretudo, como um processo que pretende responder ao *correcto* funcionamento das regras e técnicas na sala de aula. António Nóvoa (1992) reconhece neste modelo a visão do professor como funcionário (ora da Igreja, ora do Estado) e Mary Biddulph (2011) critica o currículo *teacher-proofed*, em que o docente assume o papel de técnico que organiza o currículo perante alunos passivos. O segundo modelo, de *racionalidade prática*, aposta no conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas de formação; esta perspectiva tem uma inspiração fenomenológica, em que se salientam as capacidades interpretativas e as interações pessoais do docente em formação (JACINTO, 2003), com a investigação educacional a basear-se no modelo do processo - quando no primeiro modelo se valoriza o produto (SANCHÉZ OGALLAR, 1995). Pretende-se, pois, uma formação inicial que coloque os futuros docentes em contacto com situações práticas problemáticas, indutoras de uma postura docente reflexiva.

Assumida a centralidade do docente na sala de aula, atribui-se de forma quase simultânea um papel decisivo à formação inicial (SOUTO, 1998), decisiva para um bom desempenho futuro. Note-se, contudo, a ausência de investigação que valide esta hipótese. A nossa experiência na formação inicial de professores de Geografia na Universidade de Lisboa sugere-nos, ao contrário, uma assinalável autonomia entre o desempenho no período de formação inicial e aquele que se

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

observa posteriormente; as rotinas escolares sobrepõem-se frequentemente a experiências de inovação escolar bem sucedidas, o que igualmente foi constatado na Universidade do Porto (MARTINS, 2011). Por outro lado, professores com um desempenho relativamente discreto quando da sua formação revelam, depois, um assinalável dinamismo, o que se prenderá com uma cultura pessoal de intervenção e autonomia.

Assumidas as dúvidas sobre uma relação linear entre a formação inicial e o desempenho docente, aquela possui, seguramente, uma assinalável influência na postura dos futuros docentes.

3. A institucionalização do sistema de ensino: uma formação científica generalista

Na primeira metade do século XIX, os liberais portugueses na revolução francesa apressaram-se a instituir um sistema público de ensino, na busca de uma catequização cidadã em que a Geografia vai desempenhar um papel activo.

Na reforma da instrução primária de 1836, surge o ensino de *Breves Noções de História, de Geografia, e da Constituição* – a Geografia está associada à doutrinação dos mais jovens nos ideais burgueses e liberais. Para a formação dos professores deste grau de ensino, em 1824 fora determinada a criação de uma Escola Normal Primária de Lisboa, o que se repete em 1835 (agora, também, com a criação da uma Escola no Porto), mas só apenas em 1862 foi criada a primeira Escola Normal em Lisboa (CLAUDINO, 2001). Em 1844, determina-se que nos liceus (criados também em 1836) a disciplina que compreende os conteúdos de Geografia e História será leccionada pelo docente de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa* – assim, um professor com formação humanista. Cinco anos depois, o docente da extinta cadeira de Economia Política é habilitado para a mesma disciplina – a selecção dos professores obedece sobretudo a critérios de oportunidade profissional, sem que se identifiquem preocupações pedagógico-didácticas. De resto, em 1856, no Liceu de Lisboa, os candidatos ao ensino de Geografia e História são sujeitos a um exame centrado apenas nos conteúdos científicos (CSIP, 1850). Entretanto, nos autores dos compêndios de Geografia dominam clérigos, bacharéis em Direito e antigos professores primários (CLAUDINO, 2001) – perfil de que não se afastarão os docentes mais qualificados da disciplina.

Em 1859, é criado em Lisboa o Curso Superior de Letras, pela assumida

preocupação em preparar os futuros professores liceais (Carvalho, 1986). Do curso está ausente a formação em Geografia, mas não em História, e a leccionação da disciplina liceal que abrange as duas áreas passa a ser assegurada por um *professor de História* ou de *História e Oratória* (Portaria de 13 de Outubro de 1860). Em 1880, é instituído o grupo de docência de Geografia e História, Legislação e Filosofia, com os professores a serem seleccionados através de exames públicos (COELHO, 1890). Este período de formação generalista é, igualmente, aquele em que o ensino de Geografia alcança maior reconhecimento público, autonomizando-se o seu ensino do de História, em 1888. Tal estará relacionado com o contributo da Geografia para a causa colonial mas, também, com o facto de esta disciplina de “não especialistas” estar muito comprometida com os desafios da modernidade da sociedade portuguesa do final do século XIX – pelo que mobiliza, como autores e docentes, figuras de grande notoriedade social.

Ao longo do século XIX, o professor de Geografia tem uma formação generalista, sobretudo no âmbito das humanidades.

4. Século XX: o divórcio entre a universidade e os liceus

No final do século XIX, crescem na Europa os movimentos de contestação a uma escola tradicionalista, o que igualmente ocorre em Portugal. Assim, a reforma de 1901 do Curso Superior de Letras consagra a formação de professores liceais, através do *curso de habilitação para o magistério*. Reconhece-se a necessidade de assegurar a preparação pedagógica dos futuros docentes, pois é *incalculável o número de horas que podem malbaratar-se nas classes liceais por falta do conhecimento de pedagogia, sem embargo da vontade e diligência dos professores* (introdução do Decreto nº 5, Diário do Governo nº 294, de 24 de Dezembro de 1901). O curso dos futuros docentes tem quatro anos, mais um ano do que aquele que para os não docentes. No 3º ano, os futuros professores frequentam duas cadeiras de Pedagogia e no ano seguinte, em *Iniciação ao exercício do ensino secundário*, asseguram aulas a alunos requisitados ao Liceu de Lisboa e participam em *conferências* sobre os programas e o ensino das disciplinas. Estranho modelo este, em que alunos do Liceu de Lisboa são requisitados para assistirem a aulas dos alunos do 4º ano do Curso Superior de Letras – o ambiente escolar será, seguramente, muito artificial. A reforma de 1901 institui igualmente uma cadeira de Geografia. Esta institucionalização universitária da Geografia é celebrada pelos universitários

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

portugueses, que sistematicamente omitem ou desvalorizam o facto de a Geografia surgir no contexto de uma reforma universitária centrada na formação de professores – o que é significativo da difícil relação entre a academia e o ensino não superior.

Na sequência da revolução republicana (1910), o Curso Superior de Letras dá origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1911), criando-se na mesma altura a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Aumenta-se o número de cadeiras de Geografia e especializa-se a formação dos respectivos professores: apenas os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas ficam habilitados para o ensino de História e Geografia. Nas Faculdades de Ciências, criadas em Lisboa, Coimbra e Porto, ensina-se Geografia Física e inicia-se a colaboração entre estas e as Faculdades de Letras na formação universitária em Geografia.

Particularmente sensíveis às questões educativas, também em 1911 as autoridades republicanas instituem as Escolas Normais Superiores nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, onde funcionam cursos de dois anos de habilitação para o magistério liceal. O primeiro ano é de *preparação pedagógica*, sendo as suas cadeiras maioritariamente asseguradas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas em regime de acumulação - estes docentes não são especialistas nestas matérias. No ano seguinte, funciona uma disciplina de *Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal*, leccionada por professores dos liceus de Coimbra e Lisboa, sob cuja tutela o docente em formação vai desenvolver a *Prática pedagógica*. No primeiro semestre, o futuro professor observa e debate as aulas do docente formador e, no semestre seguinte, ele próprio assegura as aulas. Estas são assistidas também pelos professores de Pedagogia das Escolas Normais – muito provavelmente, sem qualquer experiência de formação de professores. Concluído o 2º ano, o formando realiza um Exame de Estado que compreende i) explanações sobre conteúdos científicos específicos, ii) lição a uma turma e iii) uma dissertação, impressa ou dactilografada. No júri, têm maioria os professores universitários, sublinhando-se, assim, o seu ascendente sobre os docentes liceais.

Em 1918, é aprovada uma nova reforma das Faculdades de Letras e das Escolas Normais. Os professores de *preparação pedagógica* são *professores ordinários* da Faculdade de Ciências ou da Faculdade de Letras, que continuam

a assegurar a docência em acumulação e são, agora, eleitos em votação secreta pelos seus colegas – um processo de selecção que sugere ser esta docência pouco desejada pelos lentes universitários. Os professores eleitos secretamente pelos seus pares poderão escolher assistentes destas Faculdades ou, ainda, da Faculdade de Medicina, para os auxiliarem na docência, podendo, ainda, decidir que estes assistentes os substituam nas aulas práticas. Dificilmente se poderia adivinhar uma selecção docente mais desprestigiante para estas cadeiras de formação de docentes. O segundo ano, de *prática pedagógica*, decorre nos liceus de Coimbra e de Lisboa sob a orientação de professores dos Liceus, das Escolas Normais Primárias ou das Escolas Primárias Superiores (Art. 99.º) – ou seja, desta tarefa estão agora excluídos os contrafeitos professores das Escolas Normais Superiores, mas não os docentes das instituições que formam professores primários.

No concurso público para a cátedra de Geografia, Silva Teles, o seu primeiro professor, apresenta uma dissertação sobre “A Conceção das Unidades Geográficas. Introdução à Antropo-Geografia” (Lisboa, 1904) – obra sem qualquer relação directa com o ensino. Silva Teles é autor de uma Corografia para o ensino primário, aprovada em 1906, mas não publica mais nenhuma obra para o ensino não superior. Na Universidade de Coimbra, Anselmo Ferraz de Carvalho assume em 1911 a cátedra de Geografia; em 1910 e 1911 publica livros para o ensino secundário, actividade que, entretanto, interrompe. Os pioneiros do ensino universitário português de Geografia distanciam-se claramente do ensino não superior.

Por outro lado, são publicadas algumas (poucas) dissertações impressas neste período, como a de Manuel Heleno Júnior, sobre “A Geografia no Ensino Secundário”, de 1919. O ex-aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (de que virá a ser professor catedrático) discorre sobre a mudança de paradigmas da ciência geográfica, em detrimento da reflexão sobre as práticas escolares. Apesar de esta obra se encontrar na biblioteca do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, ela não integra a *Bibliografia Geográfica de Portugal*, de Herman Lautensach, publicada em 1948 pelo mesmo Centro. Ela não é a única omissão de vulto da referida *Bibliografia*: o primeiro livro sobre o ensino da Geografia em Portugal, de 1896, é igualmente ignorado, mesmo se o seu autor, Ferreira-Deusdado, foi professor do Curso Superior de Letras e director da mais conceituada revista pedagógica do final do século XIX (NÓVOA, 1993).

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

O desinteresse dos geógrafos universitários pelo mundo do ensino da Geografia é evidente, reflectindo um divórcio mais generalizado entre os dois mundos.

5. Um debate disciplinar quase inexistente

No final dos anos 20, Amorim Girão, influente professor de Geografia da Universidade de Coimbra, afirma, cáustico, que muitos dos professores de Geografia são recrutados entre pessoas menos aptas e critica a associação entre a Geografia à História, que contraria a formação naturalista. Propõe, em alternativa, uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às *Ciências Geológicas* (GIRÃO, 1929, p. 277). Logo em 1930, as autoridades instituem uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas; no mesmo ano, a disciplina liceal de Ciências da Natureza passa a compreender o ensino de Geografia, disciplina que quase desaparece na reforma curricular de 1936. A influência de Amorim Girão no ensino é inquestionável, como sucede noutros sectores.

Ainda em 1930, o governo da Ditadura Nacional, que derrubara a 1ª República, extingue as Escolas Normais Superiores, com um argumento expressivo: o mau funcionamento do curso de formação de professores. A formação teórica passa a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras. Talvez tentando evitar os problemas anteriores, cria-se um corpo docente próprio para as cadeiras *pedagógicas*. A formação prática é desenvolvida em dois Liceus Normais de Coimbra e Lisboa. O Estágio tem a duração de dois anos, sob a direcção de um professor metodólogo, cujas aulas são observadas no primeiro ano; no segundo ano, os estagiários assumem a leccionação de turmas. Realizam-se ainda *conferências culturais*, dinamizadas por professores de ciências pedagógicas e mantém-se o Exame de Estado. Durante o Estágio, os professores em formação não têm direito a qualquer remuneração – o que acelera a feminização do corpo docente. Este modelo de formação reserva, pois, para o ensino universitário, a formação pedagógica *teórica*, sendo a de ordem mais prática desenvolvida nas escolas – num divórcio entre ambas. O júri dos exames de Estado continua a ser presidido por professores universitários.

Em 1947, é encerrado o Liceu Normal de Lisboa. A carência de professores profissionalizados será tal que as autoridades são obrigadas a reabrir o Estágio em Lisboa, em 1956, e a criar o Liceu Normal do Porto, no ano seguinte, desde logo com formação de professores de Geografia. Já nos anos 60, Alves de Moura (1967) relata as dificuldades de recrutamento de professores em cada novo ano escolar, com uma população estudantil crescente. Em 1968, autoriza-se o acesso ao Estágio os bacharéis e, no ano seguinte, este é reduzido a um ano; alarga-se o seu funcionamento a Angola e Moçambique, sendo permitida a sua abertura em qualquer liceu ou escola técnica, agora com salário (Decreto-Lei nº 48868). Por outro lado, é autorizado o acesso ao Exame de Estado, com dispensa do Estágio, a quem frequentara a Secção de Ciências Pedagógicas e possuía alguns anos de experiência lectiva. As autoridades respondem de forma avulsa e pouco criteriosa à crescente falta de professores profissionalizados.

Em Geografia, este é o tempo dos ilustres professores metodólogos, uma elite de docentes que, com poucas excepções, produz desde os anos 50 os compêndios de Geografia, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico (CLAUDINO, 2000). Apenas muito pontualmente um ou outro escreve sobre o ensino de Geografia - o debate sobre o ensino da disciplina é quase inexistente.

6. Profissionalização em Exercício (anos 80): o sucesso temporário de uma formação centrada na escola

Com a revolução de 1974, extinguem-se as já decadentes Secções Pedagógicas das Faculdades de Letras. Basta realizar o Estágio, sob a tutela do *orientador*. Em 1980, o novo regime democrático institui a *profissionalização em serviço*, em que a escola secundária surge como espaço de formação, aberto à comunidade. Abrem-se grupos de estágio por todo o país. O estágio é tutelado por um professor profissionalizado, sem o ascendente hierárquico dos antigos metodólogos, e a formação docente é encarada, sobretudo, como um processo de auto-formação. Este modelo inovador (CLAUDINO, 2005) tem uma duração efémera: i) a formação teórica dos jovens professores depende, quase totalmente, da pesquisa que efectuam; ii) continua a ser difícil formar um elevado número de docentes, iii) as escolas têm dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras e, por último, iv) este é um modelo de formação dispendioso.

Os estagiários de Geografia destacam-se por todo o país. Com uma

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

grande juventude e o dinamismo, com uma formação que os preparou para o trabalho de campo, empenham-se na dinamização da relação entre a escola e o meio. Distinguem-se na dinamização do trabalho de projecto no âmbito da Educação Ambiental (CARVALHO, GERMANO, CALADO, PEREIRA, 1986) e, em 1984, o Ministério da Educação e a UNESCO estabelecem um protocolo relativo à participação dos professores de Geografia neste âmbito.

O dinamismo deste modelo de formação centrado na escola não teve continuidade no que se lhe seguiu, em 1988, de *formação em serviço*. Portugal aderira dois anos antes à União Europeia e era necessário alcançar os índices comunitários de profissionalização docente. A formação teórica é, agora, assegurada por novas instituições de ensino superior surgidas a partir dos anos 70: no ensino universitário e no politécnico, centenas de professores frequentam cadeiras de Ciências da Educação e de Didáctica Específica num primeiro ano; no ano seguinte, desenvolve-se um projecto de formação na sua escola, com o apoio de um docente formador da escola. As autoridades educativas dispensam deste projecto professores com vários anos de docência.

Consegue-se, finalmente, a rápida profissionalização docente de milhares de professores, ainda que com reduzidas preocupações de rigor. Desapareceram, rapidamente, os ecos de uma formação em exercício, em que os professores, como os de Geografia, dinamizaram activamente a relação entre a escola e comunidade local.

Para as autoridades educativas, as preocupações quantitativas parecem superar as qualitativas.

7. A universitarização da formação inicial

Em 1971, surge nas Faculdades de Ciências o Ramo de Formação Educacional, direccionado para a formação de professores. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adoptam o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, domina a formação de base disciplinar, após o que surgem, em número crescente, cadeiras pedagógico-didácticas, que preparam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário é considerado professor dessa escola e assegura duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário e a coordenação de um docente universitário, que orienta um Seminário de

Didáctica e se desloca às escolas. Frequentemente, estes universitários são recrutados ente professores do ensino secundário.

Em 1986/87, os alunos das faculdades onde funcionavam cursos de Geografia exigem às respectivas instituições universitárias que lhes assegurem a formação docente inicial, como sucedia já com os alunos de outras universidades, de criação recente e localizadas fora de Lisboa, Coimbra e Porto. Esta reclamação estudantil ia ao encontro dos objectivos políticos de apressar a profissionalização dos docentes, pelo que o governo impõe que, a partir de 1987, a formação inicial de professores, também de Geografia, passe a ser assumida pelas universidades. Sublinhe-se que este não foi um projecto impulsionado pelas universidades, mas surgiu de uma imposição externa.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores: após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentaram, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didáctica e de Metodologia. No segundo ano, o Estágio decorria numa escola e os alunos frequentavam semanalmente o Seminário na universidade. A Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com este modelo de formação bietápico: à licenciatura em Geografia (quatro anos), sucedia-se um curso de dois anos de formação docente. As restantes universidades seguiram o modelo da *licenciatura em ensino*, de cinco anos. Os alunos recebiam um pagamento pelo seu trabalho nas escolas.

Em 2005, na sequência de um plano de redução das despesas públicas, os estagiários deixaram de receber o subsídio/ordenado, o que as autoridades educativas justificam por não serem professores mas, sim, alunos em formação. O estagiário já não assume, agora, a docência de turmas, assegura algumas aulas em turmas dos orientadores – com o que deixa de se sentir professor, de ter alunos. Explorando a liberdade concedida pela autonomia universitária, o então Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (que deu origem ao IGTO-UL, onde o autor do texto lecciona) assegurou que o professor em formação leccionaria uma turma ao longo de todo o ano lectivo e outras universidades tomaram medidas semelhantes – pela consciência de que retirar ao futuro docente as responsabilidades e a vivência normais de um docente (ainda que sob o acompanhamento próximo do orientador e dos colegas formandos), levaria a que o processo de formação sairia muito empobrecido.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Este modelo vai-se prolongar até à implementação do Processo de Bolonha na formação inicial. Num balanço rápido do mesmo (CLAUDINO, 2005), podem-se apontar como aspectos negativos: i) o reduzido diálogo entre os professores Ciências da Educação e de Didáctica da Geografia; ii) a diminuta atenção concedida às áreas curriculares não disciplinares, em que a Geografia poderia ter um papel relevante; iii) a reduzida investigação em Didáctica e iv) a *escolarização* da formação inicial, com os futuros professores a assumir, por vezes, mais o papel de *alunos* do que de sujeitos da sua formação. Como aspectos mais positivos, destacam-se: i) a aproximação entre docentes do ensino universitário e do ensino básico e secundário; ii) a gradualidade do processo de formação docente e, sobretudo, iii) a rica experiência extremamente vivida no Estágio - em diálogo com um professor mais experiente e os seus colegas, o formando apropria-se do funcionamento da Escola e desenvolve um trabalho regular, também com o apoio do Seminário na Faculdade. Este modelo de formação surge, assim, ao encontro do modelo de racionalidade prática, merecendo um acolhimento positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal (LEMOS, 2004).

No entanto, e numa abordagem mais geral, vão-se multiplicando os protestos de muitos docentes contra legislação educativa e textos de especialistas em educação que estão descontextualizados da realidade concreta das escolas e que não respondem a muitas das questões que aí são levantadas.

8. A Reforma de Bolonha e a unificação da formação de Geografia e História

Em 1999, a *Declaração de Bolonha* dá origem a uma reforma do ensino superior europeu, concretizado em Portugal com a aprovação de nova legislação para o ensino superior (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março). Em novembro do mesmo ano, é conhecido o *Anteprojecto de Decreto-Lei de regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Ao encontro da formação em ciclos agora consagrada, a formação docente inicial de professores é desenvolvida através da licenciatura (licenciatura), dedicada à formação científica específica, e do mestrado (dois anos), centrado na formação pedagógico-didáctica. Inesperadamente, o

Anteprojecto prevê a unificação da formação inicial dos professores de Geografia e de História no Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Serão necessários 100 créditos de formação em História e 60 créditos em Geografia para ingressar no referido Mestrado (em Portugal, estima-se que 1 crédito corresponda a 28 horas de trabalho do aluno). No Mestrado, há uma formação na área da docência de 5 a 10% do total de créditos do Mestrado - os futuros alunos frequentarão uma ou duas cadeiras de História e/ou de Geografia. Assim, para se ser professor de História, do 7º ao 12º ano, passaria a ser suficiente uma preparação de pouco mais de um ano e meio, valor que se reduz em Geografia a um ano – o que significa, de resto, uma subalternização desta última disciplina.

O então Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (actual IGOT, como se referiu), em 13 de Dezembro de 2006 manifestou a *forte perplexidade e preocupação* por o Anteprojecto preconizar a *unificação da formação de professores de História e de Geografia*, sublinhando que a *evolução destes dois saberes disciplinares tem acentuado a sua especialização*. Em 10 de Novembro de 2006, a Associação Portuguesa de Geógrafos enviou uma carta à Ministra da Educação, em que se avança com as seguintes propostas e considerações:

Atendendo à relevância social da Geografia e no sentido de garantir e reforçar a qualidade da formação dos professores de Geografia, propomos as seguintes alterações ao anteprojecto:

- 1) Autonomizar a formação em Geografia como domínio de habilitação para a docência;*
- 2) Garantir uma formação mínima obrigatória de 120 créditos em Geografia no 1º ciclo de estudos do ensino superior como habilitação para a docência.*

Esta tomada de posição foi subscrita por todas as universidades com cursos de Geografia e, ainda, pela Associação de Professores de Geografia. Já aprovado o regime jurídico de formação de professores, que consagrava a referida unificação, a presidente da Associação de Professores de Geografia faz uma declaração de voto no Conselho Nacional de Educação (Parecer 4/2007), onde defende que a formação de professores determinada levará a *um abaixamento da qualidade científica e didáctica do ensino em Portugal e*

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

em especial nestas duas disciplinas.

Apesar da oposição que suscitou, o novo regime jurídico foi rapidamente aprovado e publicado (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro). No seu preâmbulo, sublinha-se a importância de uma formação inicial de qualidade e alude-se à valorização do conhecimento disciplinar – o contrário do que depois se determina. O legislador não dá qualquer explicação para a unificação da formação inicial de professores de História e de Geografia, concretizada de forma quase envergonhada nas tabelas finais. Acede-se ao mesmo com 120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares, agora não menos de 50 em cada uma.

Em Portugal, Geografia e História passam a ser os únicos grupos monodisciplinares em que basta possuir 50 créditos para se aceder ao Mestrado em Ensino; nos restantes, são exigidos 120 créditos (dois anos) de preparação em cada disciplina. Carlos Ceia (2007) fala dos *wiki-professores*, ou seja, *professores que podem fazer a sua formação científica generalista de base apenas com as informações enciclopédicas generalistas da Wikipédia*. Poder-se-á ser um bom professor de Geografia do 7º ao 12º ano (12-18 anos), com formação tanto em Geografia Física como em Geografia Humana, com a frequência de apenas um ano escolar? Seguramente que não.

Esta alteração da formação inicial de professores foi pouco publicitada pelo governo, suscitou uma reacção discreta das associações sócio-profissionais e permaneceu ignorada pela generalidade dos professores de Geografia e de História. A unificação da formação inicial dos professores de História e de Geografia só se pode justificar pela intenção, nunca assumida publicamente, de fusão das duas disciplinas. A mesma integração será enquadrada, afinal, pelas pressões que estão a ser exercidas sobre os sistemas de ensino da OCDE e da União Europeia, no sentido de serem valorizadas as disciplinas directamente relacionadas com o mercado laboral e secundarizadas aquelas de formação cidadã.

Os Mestrados em Ensino compreendem as componentes de Formação educacional geral (25 %), Didácticas específicas (25%), Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (40%) e Formação na área de docência (5%), decidindo as instituições universitárias a afectação de 5% da carga curricular. Estes valores respeitam os anteriores equilíbrios nos cursos de formação inicial. O trabalho do formando na escola continua a

corresponder a perto de metade do seu esforço de formação. O professor em formação tem de efectuar a defesa pública de um relatório sobre a Iniciação à Prática Profissional - o que acentua, agora, a componente investigativa da formação inicial.

Na implementação do Mestrado em Ensino, o modelo da Universidade de Lisboa contrasta com o das restantes instituições: naquela, a Iniciação à Prática Profissional desenvolve-se ao longo dos quatro semestres, num vaivém constante entre a universidade e a escola, que tenta contrariar a referida dicotomia entre a formação teórica e a formação prática. Contudo, os alunos deixam de ter um contacto regular com a escola e com alunos, sem acompanhar o ciclo anual de vivência de uma turma e de uma escola.

Falta uma avaliação que permita comparar o desenvolvimento dos dois modelos de formação presentemente em curso nas universidades portuguesas e do ensino de Geografia, mais em particular.

9. A Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”



Petição Pública Nacional Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade.

Figura 1 – Logotipo e título da Petição Pública

Em 23 de Maio 2011, quando surgiram no sistema de ensino os primeiros diplomados pelo Mestrado em Ensino da História e da Geografia, é lançada a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade” (de que o autor do texto é o seu primeiro subscritor).

Pretende-se retomar a formação autónoma dos professores de Geografia

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

e de História, a fim de se assegurar uma formação inicial de qualidade. O texto da Petição Pública Nacional recorda a contestação de que foi alvo o regime jurídico da formação inicial de professores de História e de Geografia, logo na fase de discussão pública, e sublinha a diminuição drástica do período de formação académica agora exigido e as suas consequências negativas para o ensino. Num discurso mais corporativo, defende-se que a presente legislação atenta contra a dignidade das disciplinas de História e de Geografia. Refere-se o desfazamento entre o modelo de formação e a actual estrutura dos grupos de recrutamento disciplinar: formam-se professores de História e Geografia, mas continuam a existir grupos de docentes autónomos de qualquer uma das disciplinas. No logotipo da Petição, destacam-se um relógio do tempo, que invoca a História, e a esfera, que nos remete para a Geografia.

A ideia de reclamar sob a forma de uma Petição Pública tem subjacente uma intervenção basista que parte dos próprios professores de História e de Geografia; o facto de os primeiros peticionantes serem professores, a título individual, reflecte igualmente o mesmo “basismo”. Nestes primeiros subscritores, conta-se um docente do ensino superior ligado à formação inicial, e docentes do ensino básico e secundário sem quaisquer responsabilidades neste domínio – o que também traduz uma convergência de professores de graus de ensino diferentes, que decorre da aproximação propiciada pelo modelo anterior de formação contínua. No entanto, à Petição Pública estão igualmente associadas as associações sócio-profissionais representativas de Geografia e de História: a Associação de Professores de Geografia, a Associação de Professores de História e a Associação Portuguesa de Geógrafos. Quando a Petição foi lançada, a Associação Insular de Geografia, sediada no Funchal, aderiu igualmente a esta iniciativa. Por outro lado, e tentando marcar esta iniciativa pela autenticidade, abriu-se a Petição apenas aos professores de ambas as disciplinas em causa, embora sendo assim mais fácil alcançar um elevado número de subscrições; a subscrição *online* será colocada na internet apenas na parte final da Petição, a fim de que esta iniciativa corresponda a uma movimentação colectiva nas escolas dos professores de História e de Geografia, não tanto a uma iniciativa individual - para além de que se receava que alguns professores estivessem pouco familiarizados com esta modalidade de intervenção pública.

Se alcançado um número mínimo de peticionantes, a Petição Pública

obriga a uma resposta por parte da Assembleia da República (ela terá de ser dada com 4000 peticionantes, embora a possa merecer com um número inferior; com 1000 subscritores, o texto da Petição é obrigatoriamente publicado na Assembleia da República). O Decreto-Lei que aprovou o actual modelo de formação é da responsabilidade do Governo, mas a Assembleia da República pode rejeitar ou alterar o seu texto. Os proponentes da Petição Pública solicitaram, entretanto, às principais forças políticas que os recebessem, a fim de os sensibilizar para os objectivos da Petição Pública e pediram à totalidade das instituições universitárias de ensino de História e de Geografia a manifestação da sua solidariedade.

Com a unificação da formação inicial de professores, pretende-se a respectiva integração, num futuro próximo, das disciplinas de História e de Geografia? Em Maio de 2010, o Conselho de Escolas, a funcionar no Ministério da Educação, apresentou uma proposta de revisão curricular em que se integram estas duas disciplinas, do 5º ao 8º ano – o que não foi, entretanto, aceite. Contudo, mal se compreende esta unificação, se não tivesse por objectivo último aquela unificação.

No final de Julho de 2011, a Petição tinha perto de 2000 subscritores. Vários professores revelaram apatia perante a iniciativa, outros recearam o seu envolvimento, mas generalidade parece concordar com os motivos da Petição. De qualquer das formas, cerca de 20% dos professores destes grupos disciplinares já subscreveram esta iniciativa, em mais de 200 instituições de todo o país – esta é uma iniciativa de indiscutível âmbito nacional. Dir-se-ia que vários professores de Geografia e História têm, contraditoriamente, limitadas práticas de cidadania – mas esta experiência cidadã acaba por constituir, em si mesma, um dos resultados da Petição Pública.

O sucesso da Petição vai estar muito dependente da apreciação que os responsáveis políticos vierem a efectuar desta reivindicação; possivelmente, ela será enquadrada no âmbito da discussão, mais geral, do próprio regime jurídico de formação de professores.

10. Por uma formação centrada na escola e apoiada na investigação

O olhar sobre a formação dos professores de Geografia ao longo de quase dois séculos revela o predomínio da formação em ciências sociais sobre aquela em ciências naturais, embora a ciência geográfica se pretenda de compromisso entre ambas. Na realidade, a Geografia no ensino sempre se

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

assumiu, sobretudo como saber da área das ciências sociais e com um contributo vincadamente ideológico. Este contributo tem de ser, de forma incontornável, o de promover a formação de cidadãos críticos e interventores nas comunidades em que se inserem a várias escalas. A cidadania geográfica não se desenvolve com práticas escolares em aulas baseadas em metodologias tradicionais – e também por isso ser tão relevante a renovação da formação inicial. Não é possível dissociar a formação inicial de professores de Geografia da renovação do seu projecto formativo.

Mas o que mais se evidenciará no percurso centenário que aqui tentámos desenhar, é a permanente incomodidade associada à formação inicial de professores. Surge frequentemente como um “problema” com que as autoridades educativas não sabem como lidar e que tentam “ultrapassar” com expedientes administrativos, quando possível, como sucede com o reconhecimento da profissionalização docente aos docentes que se encontram há mais anos na carreira – e que evitaram a referida formação inicial. Paralelamente, há a consciência de que a formação inicial, mesmo quando marcada por experiências bem sucedidas, não se prolonga nos quotidianos dos novos professores. E encontra-se cada vez mais esgotado o discurso de culpabilização dos professores, acusados pelas autoridades educativas e pelos especialistas de não se empenharem como deveriam na inovação educativa.

Valerá a pena ensaiar novos olhares. O sucesso do modelo de formação do começo dos anos 80, de *formação em exercício*, designadamente entre os professores de Geografia, dá-nos algumas pistas para o futuro. Esta foi uma formação centrada na escola e *entre pares*, desenvolvida em contexto profissional e em que o docente em formação é protagonista da mesma - faltando o desenvolvimento da reflexão mais teórica, como se referiu. A formação inicial tem de ser menos uma formação de especialistas, universitários ou não, e mais uma formação desenvolvida entre profissionais experientes e aqueles que agora iniciam a carreira, à semelhança do que sucede noutras classes sócio-profissionais - ao encontro, afinal, do modelo de racionalidade técnica. Não se pode repetir a acusação de que a formação pedagógica dos docentes está desfasada da realidade – aprofundando a reclamada integração das práticas escolares, curriculares e de ensino (MARCELO GARCÍA, 2005). Ao longo da sua carreira, o docente, indiscutivelmente, terá de prestar contas e ser avaliado

pelo seu empenho (e desempenho) docente, tal como sucede noutras profissões. “Amarrar” a formação inicial às práticas quotidianas, com reflexão sobre as mesmas (formar é sempre um projecto de valores e de retroacção), constitui, afinal, um óbvio mas enorme desafio.

Por último, o problema da autonomia entre a História e a Geografia: a Petição Pública constitui uma forma de mobilização colectiva de uma classe, que assim desenvolve as suas próprias competências cidadãs. No entanto, este é um desafio que não se esgota na alteração da legislação; ele é conquistado também no dia a dia das escolas, com professores de História e de Geografia que promovam uma educação comprometida com a compreensão da evolução temporal das sociedades e da interacção destas com os diferentes territórios que ocupam. Se esta formação escolar for bem sucedida, o reconhecimento social e institucional será efectivo. Como é importante aprofundar a investigação, em Portugal e em todo o mundo, sobre uma formação inicial de qualidade!

Referências

LAMBERT, D & MORGAN, J. *Teaching Geography 11-18. A Conceptual Approach*. Berkshire: Open University Press, 2010, 180 p.

CACHINHO, H. Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgo*, 15, 66-90, 2002.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

BIDDULPH, M. Young People’s Geographies: Implications for Secondary School Geography. In: GRAHAM, Butt. **Geography, Education and the Future**. London: Continuum, 2011, p. 44-59

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, 962 p.

CASTREE, N. Whose geography? Education as politics. In CASTREE, N. et al (eds). **Questioning Geography: Fundamental Debates**. Oxford:

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES DE GEOGRAFIA: POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA

Blackwell, 2005. p. 294-306

CEIA, C. Que professores vamos formar? **Ensino Superior 23. Revista do SENSUp**, 2007. Disponível em; <<http://www.snesup.pt/htmls/EEIpuVuEZEEdRvALAPm.shtml>>. Acesso em: 19 mar. 2011

CLAUDINO, S. O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. **Inforgo**, 15, Lisboa, Edições Colibri, p. 169-190, 2000.

CLAUDINO, S. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pol.

CLAUDINO, S. La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. **Didáctica Geográfica**, Madrid, 7 (2ª), p. 67-86, 2005.

CLAUDINO, S. e OLIVEIRA, A. Formar Professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, 32/33, p. 277-290, 2006/2007.

COSTA, C. M. M. O. F. **A formação do cidadão geograficamente competente – aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia**. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011, 424 p., pol.

CSIP/CONSELHO SUPERIOR DE INSTRUÇÃO PÚBLICA/CSIP. Relatório Anual 1849-1850. In **O Instituto**, Coimbra, IV, p. 41-44, 65-68, 77-80, 88-91, 1850.

ESTRELA, M. T. e ESTRELA, A. Antecedentes do projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. In **IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de Professores. Estudos de Caso**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 15-27

FERREIRA-DEUSDADO, M. A. **A Reforma do Ensino Geográfico - Princípios Pedagógicos em Geografia.** Lisboa: Imprensa Lucas, 1896, 286 p.

GIRÃO, A. O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. **Arquivo Pedagógico**, Coimbra, II (4), p. 373-386, 1929.

LE MOS, E. S. A Educação Geográfica em Portugal. In VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004, p. ...

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 271 p.

MARTINS, M. F. S. **O Currículo Nacional do Ensino Básico. Da Concepção e do Prescrito à Configuração do Vivido.** Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2011, 304 p. (mais anexos), pol.

MORGAN, A. Morality and Geography Education. In: BUTT, G. **Geography, Education and the Future.** London: Continuum, 2011, p. 187-205

MOURA, A. MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE! **Labor**, XXXII, 3.^a série (259), Out., p. 40-43, 1967.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999, 96 p.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. La Investigación-Acción. In: MORENO JIMÉNEZ, A.; MARRÓN GAITE, M. J. **Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica.** Madrid: Editorial Síntesis, p. 355-373.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

HIGHER EDUCATION: THE (DE) CONSTRUCTION OF THE SUBJECT-TEACHER'S IDENTITY

Filomena Elaine P. Assolini¹
Andrea Coelho Lastória²
Noeli Prestes Padilha Rivas³.

Resumo: Fundamentados no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de matriz francesa, na Psicanálise e nas contribuições de recentes pesquisas da área de Ciências da Educação, em especial as que se debruçam sobre a formação profissional docente, apresentamos um recorte de uma pesquisa maior, que investigou se e como a articulação dos saberes profissionais técnicos e práticos contribuem para a constituição da identidade docente. Nosso corpus foi formado a partir de entrevistas e depoimentos escritos de nove professores universitários, de diferentes universidades, responsáveis por disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências, em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados de nossas análises mostram que: 1) os sujeitos-professores sabem que o exercício da docência exige-lhes múltiplos saberes e mostram-se dispostos a superar os desafios que o dia a dia da sala de aula lhes traz, dentre eles a questão da pouca leitura dos estudantes e os inúmeros fatores que intervêm para a consolidação do estágio; 2) rótulos, estereótipos e slogans que circulam a respeito do curso de Pedagogia devem ser urgentemente submetidos a análises críticas e reflexões mais argutas, posto que os sentidos dessas manifestações linguístico-ideológicas

¹Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE. E-mail:elainefdoc@ffclrp.usp.br

² Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos da Localidade – ELO e do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE/FFCLRP/USP. E-mail:lastoria@ffclrp.usp.br

³Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores de Ribeirão Preto – GEPEFERP. E-mail:noerivas@ffclrp.usp.br

ecoam no interdiscurso de docentes e de estudantes, afetando negativamente a identidade desses sujeitos.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Práticas Pedagógicas. Identidades.

Abstract: Based on the theoretical-methodological reference of the French Matrix Speech Analysis, in psychoanalysis and in the contributions of recent researches of the Education Sciences field, especially those involved with the teachers' professional education, we present a clip of a bigger research that investigated if and how the articulation of the technical and practical professional knowledge contribute to the constitution of the teacher's identity. Our corpus was formed by the interviews and written testimonies of nine professors, from different universities, responsible for the courses of Methodology in Portuguese Language, History, Geography, Mathematics and Sciences, in the Programs of Teaching Certification in Pedagogy. The results of our analysis show that: 1) the subject-teachers know that the exercise of teaching demands multiple knowledge and they are willing to overcome the challenges that the daily classroom activities bring them, such as, the students' little reading practice and the innumerable factors that intervene in the consolidation of the internship; 2) the labels, stereotypes and slogans that circulate concerning the Pedagogy Program must be, urgently, submitted to critical analysis and more discriminating reflections, since the meanings of these linguistic-ideological manifestations echo in the teachers and students interdiscourse, affecting negatively the identity of such subjects.

Keywords: Higher Education Teachers; Pedagogical Practices; Identities.

1. Introdução: problematização e referencial teórico

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a construção da docência na Educação Superior, desenvolvida por universidade pública paulista, no período de 2009/2010. A pesquisa, de cunho qualitativo, objetiva analisar, por meio de entrevistas e depoimentos, os saberes constituintes da docência de professores formadores que atuam na Educação Superior nas áreas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, de História e Geografia, de Matemática e de Ciências, em instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

A preocupação com o ensino superior tem sido objeto central da atenção de pesquisadores de várias nacionalidades, inclusive brasileiros. Especialmente no início dos anos noventa até os dias atuais, estudiosos têm se debruçado sobre as questões relacionadas às finalidades do ensino de graduação, ao aumento do número de professores universitários, à qualidade da educação, à gestão e o controle do ensino superior, às condições de trabalho, bem como os direitos, deveres e responsabilidades dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

O documento da Conferência Internacional sobre o Ensino Superior - uma perspectiva docente (Paris, 1998), promovida pela organização sindical internacional, salienta a importância de tais temas serem minuciosamente investigados e destaca a urgência da preparação do docente do ensino superior, tanto nos campos de conhecimentos específicos quanto nos pedagógicos. O grau de qualificação é um dos fatores basilares no fomento da qualidade em qualquer profissão, particularmente na educação, que experimenta ininterruptas transformações e mudanças no âmbito da organização sócio-histórica, econômica e ideológica, das relações sociais, dos padrões de vida, cultura, valores, nos avanços tecnológicos e nas novas tecnologias de informação e comunicação, dentre outras.

A universidade, considerada como um espaço pluricultural, é perpassada por uma intencionalidade teórica, prática, técnica, política e ética. Uma de suas principais finalidades é pesquisar e construir conhecimentos a partir de outros já construídos. As experiências que dão à universidade a condição de *lugar* principal de formação reconhecem nela a condição de *locus cultural*, por possibilitar intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, é construída uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2009). Essa produção de sentidos exige um novo docente para o ensino superior. A formação exigida para docência neste nível de ensino tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “*éthos acadêmico*”), que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005).

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de

conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente nem sempre apresentam atributos específicos “da” e “para” a docência. Isto porque, na maioria das vezes, tiveram sua preparação em programas de pós-graduação *stricto sensu* que priorizam atividades de pesquisa e apropriação de conhecimentos referentes a um campo específico de sua ciência de atuação. Com isso, o exercício da docência fica restrito, podendo levar o professor universitário a reproduzir modelos educacionais que tivera anteriormente. Neste sentido, a incorporação do que significa ser docente na Educação Superior é comprometida.

Vários autores (CUNHA, 2010, 2009; BÉDARD, 2009; PIMENTA, 2009; RIBEIRO, 2009; CUNHA E BROILLO, 2008; TARDIF & LESSARD, 2008; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; ZABALZA, 2004) afirmam que muitas respostas aos problemas da docência universitária são de natureza pedagógica. Os desafios do cenário educacional atual estão requerendo saberes diversos da docência, mas até então, essa questão tem recebido pouca (ou nenhuma) atenção por parte das “especialistas” em políticas educacionais. A docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui e se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Se, anteriormente, a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, em muito semelhante às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à construção da identidade docente. Pimenta (1999) relaciona a multiplicidade dos saberes como um dos aspectos importantes para os estudos sobre a identidade da profissão de professor. Segundo a autora, a identidade é construída a partir da: “[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19). Entendendo os saberes como base potencial na construção da identidade profissional, Dubar (2005) propõe que, na articulação dos saberes profissionais técnicos (de natureza teórica) e dos saberes práticos (provenientes da experiência), surge a necessidade da reconstituição da identidade profissional em diversas áreas, de acordo com as novas práticas sociais e de mercado.

Apresentada a problematização e um dos pilares de sustentação teórica

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

de nossas pesquisas, assinalamos que constituímos como objeto de estudo o discurso sobre o falar da prática do professor universitário, concentrando-nos, especificamente, em alguns dos importantes elementos constitutivos dessa prática: o planejamento e a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas e a relação educador e educando. Nossa finalidade é compreender como tais fatores repercutem na (des) construção da identidade do sujeito professor universitário.

Para adensar o referencial teórico concernente às Ciências da Educação, trazemos algumas contribuições dos aparatos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de matriz francesa e da Psicanálise. A Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxiana) é fundamental, uma vez que não elimina os conflitos, as contradições, a opacidade. Ao contrário, busca “(...) fazê-las aflorar na materialidade linguística do discurso, apreendê-las nas formas de organização discursiva, possibilitando captar as relações de antagonismo, de aliança, de absorção que se processam entre diferentes formações discursivas” (BRANDÃO, 1995, p.83).

O fio psicanalítico permite-nos trabalhar com a noção de sujeito cindido (por assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui).

2. Aspectos metodológicos: buscando vestígios na “materialidade” discursiva

Constituímos nosso objeto de estudo a partir de entrevistas e de depoimentos escritos de nove professores universitários que ministram aulas nas disciplinas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (03), História e Geografia (02), Matemática (02) e Ciências (02), em diferentes instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No presente trabalho, apresentaremos análises discursivas concernentes aos depoimentos escritos, que respondem às seguintes questões: 1) Relate experiências que você desenvolve na sala de aula e que considera interessantes para o aprendizado dos estudantes; 2) Que desafios a docência, de maneira ampla, e o dia a dia da sala de aula, de maneira particular, lhe trazem? Como você lida com eles?

Para os sujeitos-docentes que aceitaram, espontaneamente, dar seus

depoimentos, foram enviadas correspondências via correio. Todos os nove professores responderam às perguntas. Recebemos as respostas digitadas e via correio, no final do segundo semestre de 2010. O tempo para a coleta desses depoimentos estendeu-se muito além do previsto. A princípio, acreditávamos que dois meses seriam prazo suficiente. Contudo, esse processo estendeu-se por cerca de seis meses, sendo que a principal justificativa apresentada, por aqueles profissionais que nos solicitaram prorrogação de prazo, relacionava-se ao tempo exíguo de que dispõem para o cumprimento de todas as exigências do âmbito científico-acadêmico. Outras justificativas serão por nós perscrutadas, em análises vindouras, pois, de acordo com o enfoque discursivo, fazem parte das condições de produção do discurso.

A ênfase metodológica deu-se na relação entre intradiscurso e interdiscurso, a partir de Pêcheux (1995a) e de Courtine (1981), que balizam a passagem entre a materialidade linguística e o discurso. O fio discursivo, o intradiscurso, que se refere à linearidade do dizer, permite-nos buscar os discursos - outros. O interdiscurso, por sua vez, é fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos e a ideologia.

Vale destacar que o funcionamento discursivo “(...) é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 125). Ainda de acordo com a autora, “(...) sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p.26).

Julgamos necessário analisar o funcionamento do discurso e estabelecer as relações entre ele e as formações discursivas às quais pertence, pois entendemos que, através da relação do sujeito com as formações discursivas que, por sua vez, remetem às formações ideológicas, é possível chegar ao funcionamento do sujeito no discurso.

A partir deste “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1997), constituído pelos depoimentos escritos, selecionamos algumas sequências discursivas de referência, SDR (COURTINE, 1981), sobre as quais nos debruçaremos com a finalidade de auscultar os sentidos que ali circulam.

Gostaríamos de assinalar que tanto a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) quanto a Psicanálise e as contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação, por nós mobilizados para esta pesquisa,

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

inscrevem-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Assim, pistas, vestígios e sinais de natureza linguística são por nós rastreados a fim de que possamos romper com a aparente homogeneidade discursiva, fazendo vir à tona a heterogeneidade fundante do discurso. Segundo Lastória (2003, p. 214):

O paradigma indiciário, segundo o autor, começou a se afirmar nas ciências humanas nas décadas de 1870-1880, baseado na semiótica, na narrativa e nos saberes venatórios. Saberes esses que são evidenciados a partir de dados que, às vezes, são negligenciados por outros tipos de pesquisa. Dados que podem ser remontados a uma realidade complexa.

Antes de iniciarmos as análises propriamente ditas, gostaríamos de mencionar que a AD entende que a interpretação nunca é definitiva, única, completa, acabada. Haverá sempre o equívoco, que é constitutivo da língua, bem como outros pontos de deriva possíveis. Portanto, outros sentidos poderão ainda ser somados àqueles que decorrem de nossas interpretações.

3. Nossos gestos de interpretação: atravessando o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito

Deter-nos-emos na análise de recortes de dois depoimentos de dois diferentes sujeitos que, a partir do lugar de professores universitários, relatam suas experiências com o ensino das disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa e de História e Geografia, bem como os desafios que o exercício da docência lhes traz.

Recorte Nº 1

É essencial o domínio da Língua, principalmente no curso de Pedagogia que carrega tantos rótulos, muito negativos por sinal. Não observo essas críticas negativas nos cursos de Letras, de Linguística, por exemplo. Tenho a percepção de que são mais bem considerados que o curso de Pedagogia. (Sequência Discursiva de Referência 1).

Tentando ser mais objetiva, responderei às perguntas que você apresenta. As experiências mais ricas são as que envolvem as oficinas

pedagógicas. Tenho a percepção de que os alunos aprendem mais, gravam melhor os conceitos; nas avaliações que acontecem ao final de cada semestre, eles sempre contam e destacam as oficinas que dou, com a ajuda dos pós-doutorandos. Mas não posso trabalhar só com oficinas, tem que ter aula teórica, aula expositiva, não conheço outra forma de trabalhar os conceitos, as definições, os postulados. (Sequência Discursiva de Referência 2). (posição de sujeito professora universitária “F”; Metodologia de Língua Portuguesa).

Dando início à análise da sequência discursiva número 1, assinalamos que todo discurso é atravessado por outros discursos, ou seja, por vozes exteriores que o constituem. Assim sendo, o discurso do professor e, como decorrência, o próprio sujeito-professor “F” são atravessados por múltiplos dizeres que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade, sempre em movimento e em (trans) formação, como nos ensina Hall (2001). Podemos observar que a posição de sujeito “F” inscreve-se e identifica-se com as formações discursivas que tomam o curso de Pedagogia como sendo aquele que “carrega rótulos, muito negativos; muitas críticas”. Essas formações discursivas remetem a formações ideológicas que naturalizaram conceitos e crenças, segundo os quais o citado curso deveria, obviamente, “carregar” tais rótulos.

Tal obviedade e evidência de sentido não nos deixam perceber o caráter material das palavras, muito menos como se deu a historicidade de sua construção. Assim, é interessante destacar que o significante “carregar” traz, também, os sentidos de subordinação, submissão, obrigação. A esse significante ligam-se o advérbio “tantos” (muitos) e o substantivo “estereótipos”, sendo este caracterizado “(...) por processos de simplificação, de generalização, de homogeneização dos significados”, de acordo com Silva (2006, p.51).

Entendemos, portanto, que, na posição de sujeito professora-universitária, “F” reproduz, no intradiscurso, no eixo horizontal, o da formulação, sentidos das formações discursivas nas quais se insere e que, como vimos procurando mostrar, concebem o lugar social e acadêmico ocupado pelo curso de Pedagogia, na atual sociedade brasileira, como inferior e menor.

Para problematizar nossa análise, convocamos Foucault (1995, 2001), que, sob a luz dos estudos nitzcheanos, indaga sobre como são produzidos os efeitos de verdade no interior dos discursos. O filósofo francês defende a tese segundo a qual a verdade não pode ser entendida como única, fixa, estável, mas sim como

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

verdades que são constantemente (re) construídas, (re) formuladas e postuladas para certos momentos, em dados lugares e de acordo com as circunstâncias. Para Foucault (1995), a verdade está, circular e inextricavelmente, ligada a sistemas de poder, que a (re) produzem e a apoiam. Está, também, relacionada a efeitos de poder por ela induzidos e que a reproduzem.

De acordo com o autor de *Microfísica do Poder*:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1995, p.12). (grifos e aspas do próprio autor).

Se considerarmos que, na posição de sujeito “professora universitária”, os dizeres de “F” (re) produzem formulações cujos efeitos de sentido significam supostas verdades, podemos, então, justificar nossas inquietações com suas afirmações a respeito do curso de Pedagogia. Entretanto, como bem nos ensina Foucault (2001, p. 37), “[...] se existem escolhas, a verdade já não pode ser uma”.

Portanto, segundo nosso entendimento, os rótulos, estereótipos e slogans que circulam a respeito do curso de Pedagogia devem ser urgentemente submetidos a análises críticas e reflexões mais argutas, a fim de não cairmos nas armadilhas discursivas que podem nos prender às teias do preconceito e da desconsideração para com o referido curso, o que inevitavelmente afetaria nossa identidade profissional e, por conseguinte, a daqueles por quem somos responsáveis enquanto professores do ensino superior.

Prosseguindo com nossas análises, vamos concentrar-nos na segunda sequência discursiva.

Se, por um lado, há reconhecimento e valorização, por parte do sujeito professor “F”, em relação às práticas pedagógicas que incorporam a estratégia de “oficinas” e, portanto, o movimento, o lúdico e as possibilidades de instauração e circulação de diferentes zonas de sentido, por outro, é possível observar que essa posição de sujeito permanece amarrada a formações discursivas que remetem a um ensino que atribui às aulas expositivas um status superior ao das

aulas nas quais vigoram as oficinas: “Mas não posso trabalhar só com oficinas, tem que ter aula teórica, expositiva...”.

É preciosa a expressão “*não posso*”, que nos remete à seguinte interpretação: “não estou institucionalmente autorizada”, por isso, *tem que* ter aula teórica, expositiva, que, nas formações imaginárias do sujeito “F”, são mais bem valoradas que as oficinas. Salientemos, também, o significante “*só*”, que, antecedendo o substantivo “*oficinas*”, produz os efeitos de sentidos de “samente”, “unicamente”. Dessa forma, aulas e ações didático-pedagógicas constituídas por oficinas não promoveriam o mesmo aprendizado que as aulas teórico-expositivas, de acordo com o imaginário desse sujeito.

Cumprir dizer que o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Assim sendo, tudo o que já se disse, em diferentes momentos e circunstâncias, mesmo muito distantes, tem efeitos sobre os conceitos de ensino, docência, oficina, aula expositiva e aula teórica, dentre outros. Com base em Pêcheux (1995b) podemos afirmar que são os ecos e as reverberações da memória institucional fazendo-se presente no discurso da posição de sujeito “F”. Assinalamos as contribuições de Anastasiou (2001) sobre a pedagogia jesuítica, que, de diferentes formas, ainda se concretiza no sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino superior.

Avançando com nossa análise, trazemos as contribuições de Lacan (1998) a respeito do que o autor denomina “eu ideal”. De acordo com seus postulados, é o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos permitem construir a imagem de nós, o *eu ideal*. Mas, para além do “eu ideal”, há um *ideal do eu*, que é o que regula o sujeito cindido, castrado.

Nas formações discursivas em que se inscreve, a posição de sujeito “F” não se imagina no lugar de um profissional que poderia conhecer outros recursos, outras metodologias e procedimentos de ensino que lhe permitissem desenvolver os conceitos atinentes à Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, que não através de aulas expositivas. Essas formações imaginárias, nas quais vigoram representações negativas a respeito de seu “eu ideal”, podem inviabilizar seu crescimento profissional, posto que toma como certa e irrefutável a ideia de que, de fato, não conhece outras formas de ensinar.

Como não poderia deixar de ser, esse imaginário traz consequências para sua identidade profissional, podendo levá-la a permanecer alheia às possibilidades de conhecer novas situações de ensino nas quais circulassem outras regiões de sentido, levando-a a arriscar-se a realizar outras práticas pedagógicas, quem sabe

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

aquelas que fizessem sentido para sua história profissional.

RECORTE Nº 2

Então um problema a ser superado na graduação é o que diz respeito à leitura propriamente dita; os estudantes precisam aprender a ler e a ler com gosto e prazer. (Sequência Discursiva de Referência 1). Outro desafio que tenho no dia a dia é o que diz respeito ao estágio, pois não há conversa, nem sintonia entre as escolas onde os alunos fazem estágio e o curso de Pedagogia. São linguagens diferentes, sintonias diferentes, situações diferentes. O que posso constatar é que, no Ensino Fundamental, os professores apagam a área de História e não sabem ensinar Geografia. Há situações graves acontecendo no Ensino Fundamental, que vão desde conceitos completamente errados que são passados para os alunos, incluindo muitos que constam nos livros didáticos e nas apostilas do governo. (Sequência Discursiva de Referência 2).

Quanto às experiências interessantes, posso elencar as que envolvem a construção de planos de aula, pois os alunos têm que pesquisar; atividades em que trabalho com imagens, com semiótica; análises de filmes e excursões a partir das quais eles fazem relatos e análises. (Posição de Sujeito Professora Universitária “M.A.”; Metodologia de Ensino de História e Geografia).

Iniciando a análise da primeira sequência discursiva, pertencente ao recorte acima, trazemos Cunha (2010, p.25), com quem concordamos. A pesquisadora argumenta que: “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]”. Segundo a autora, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e correspondem a uma matriz, que se relaciona com o campo pedagógico, explicitada a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio - histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula em

suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. (CUNHA, 2010).

Nesse sentido, a ação docente compreende uma prática social sistemática e intencional, realizada especificamente na sala de aula e no exercício profissional docente, em uma interação compartilhada de significados e sentidos, num contrato pedagógico de intervenção coletiva (professores, estudantes, instituição) e sua relação com os modos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem, inerentes aos diversos conhecimentos disciplinares e curriculares.

No caso acima, observamos a posição de sujeito professora universitária “M. A” inscrita em formações discursivas que lhe trazem inquietações e estranhamentos sobre algumas das questões que envolvem a leitura e, ainda, com a falta de interação e diálogo entre as escolas onde os estudantes realizam estágio e o curso de Pedagogia.

No que diz respeito à questão da leitura, podemos dizer que a queixa da docente pode ser entendida à luz das contribuições de Pêcheux (1999,) quando nos fala que aquele leitor que lê e apenas repete, que tão somente reescreve o já dito, o já posto, permanece sobre uma esfera plana, onde deslocamentos e contradições não são considerados. Dessa forma, o texto não avança, as ideias e argumentos permanecem no âmbito da paráfrase, ou seja, de um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, cristalizado. Dialogando com o referido autor, Orlandi (1988) apresenta-nos os conceitos de condições de produção da leitura e de histórias de leitura do sujeito leitor. Para nós, tanto os estudantes como os sujeitos professores poderiam beneficiar-se dos postulados da linguista brasileira, pois, dentre outras possibilidades, nos sugerem o resgate do interdiscurso e dos arquivos do sujeito, o que lhes permitiria expressar sua subjetividade e empreender gestos interpretativos gerados a partir de sua memória discursiva. Essas maneiras e práticas de leitura que problematizam as maneiras de ler e interpretar poderiam deslocar e romper com as formações discursivas que insistem em homogeneizar os sentidos e os sujeitos, para formações discursivas nas quais a singularidade que constitui educadores e educandos pudesse de fato ser respeitada, contribuindo assim para que ambos ocupassem a posição de sujeitos autores de sua própria história e de seu próprio dizer. Nessas condições de produção, a identidade do sujeito aluno e do sujeito professor seriam imediatamente afetadas, pois, segundo Pêcheux (1995c), a identidade resulta de processos de identificação, segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva, para que

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

suas palavras tenham sentido.

No que concerne às considerações sobre o estágio, enfatizamos nossa concordância com Pimenta (2004b), que nos convida a pensá-lo enquanto um espaço valioso para o exercício crítico de debates e reflexões sobre o ensinar e o aprender a profissão docente. Entendemos que sobre o estágio curricular não deveriam ser depositadas expectativas segundo as quais poderia haver uma preparação completa para o magistério, mas sim um espaço onde estudantes, educadores, equipe escolar e universidade trabalhassem juntos questões basilares para a formação profissional do aluno, tais como: Em que sociedade vivemos? O que significa ser professor nesta sociedade? Quais consequências e implicações para o aprendizado dos estudantes advêm de sua inserção no estágio? E a universidade, o que faz ou poderia fazer para aproximar-se da realidade concreta das escolas? Por que realizar estágio? Existem inúmeras outras que poderiam ser aqui elencadas.

Os estágios, nas diferentes disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, constituem espaços que interferem na (des) construção da identidade profissional docente. Embora o (a) estudante e, até mesmo, o (a) professor (a) /supervisor (a) de estágio, muitas vezes, não se deem conta disso, as experiências concretizadas, refletidas ou não, deixarão lembranças e marcas que, inevitavelmente, irão ecoar na vida profissional do professor. De acordo com a perspectiva discursiva, essas vivências, aprendizados, situações desafiadoras, etc., irão também edificar a memória discursiva do estudante universitário, a respeito da docência, de seus saberes, fazeres, etc.

As queixas da posição de sujeito “M. A”, a respeito da distância e da falta de sintonia entre universidade e as escolas campo de estágio, dentre outros problemas, indiciam uma profissional preocupada e inquieta com as situações por ela constatadas. Contudo, temos também a marca linguístico-discursiva “*outro desafio*”, que nos permite dizer que se trata de uma docente-pesquisadora que, nas formações discursivas nas quais se insere, mostra-se disposta e comprometida com o desejo de investigar e analisar tais situações, o que para nós já é um passo importante rumo à complexa tarefa de melhorar a formação inicial docente, por meio da associação teoria e prática nas experiências de estágio.

Referências

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S. e M.E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus Editora, 2001, p.65-157.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR 1, Paris. **Documentos**. Curitiba: UFPR, 1998.

BÉDARD, D. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, M.I. et al. (orgs). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.56-188.

BRANDÃO, H.M. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1995.

COURTINE, J.J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, 9, 1982.

CUNHA, M.I.; BROILLO, C.L. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, M.I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v.1, n.1, p.110-128, maio

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

2009.

CUNHA, M.I. **Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da Perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998. p.33-98.

LASTÓRIA, A.C. **Aprendizagem profissional da docência: o projeto Atlas.** 2003, 220 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs). **O que há de novo na Educação Superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000. p. 87-179.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.**

Filomena Elaine P. Assolini, Andrea Coelho Lastória e Noeli Prestes P. Rivas.

Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes Editora, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

HEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1975/1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org). **O papel da memória**. Campinas: UNICAMP, 1999. p. 9-58.

PIMENTA, S.G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M.I. et al. (Orgs). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA S.G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M.L. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto de formação. In: CUNHA, M.I. et al. (Orgs). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.6-98.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

SCHOOL MANAGEMENT AND COMPLEX THOUGHT: NA INNOVATIVE REFERENCE FOR SUCCESS IN EDUCATION

Magali de Fátima Evangelista Machado¹

Olzeni Leite Costa Ribeiro²

Renato de Oliveira Brito³

Resumo: Neste artigo pretende-se responder a questões atuais ainda não abordadas no âmbito da gestão escolar, no Brasil: qual a influência de um referencial de gestão sobre os processos de mudança em uma escola? Ao constatar os resultados de uma prática de gestão escolar bem sucedida é possível verificar a contribuição de elementos inerentes ao pensamento complexo, mesmo operando de forma inconsciente? Em quais aspectos ou dimensões da prática de gestão, na escola pesquisada, percebe-se a inserção do paradigma da complexidade? Tem-se por objetivo interligar duas vertentes de abordagem da gestão educacional, levantando indagações acerca da potencialidade da via do pensamento complexo na ação do gestor escolar do ensino público. Assim, uma das vertentes é analisada à luz do paradigma vigente, a outra, à luz do paradigma da complexidade. Tomando por base a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), coletado dos diversos segmentos institucionais, o estudo apresenta elementos que remetem o sucesso da escola ao projeto de gestão que adota e ao papel preponderante do gestor na mobilização dos segmentos para a efetiva participação. A análise situa-se no contexto dos operadores cognitivos do Pensamento Complexo e os resultados observados sinalizam a *participação* e o *diálogo* como atitudes que, de forma expressiva, são

¹Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação - atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Email: magaliemachado@hotmail.com

²Especialista em Gestão de Instituições Educacionais (MBA) e, atualmente, é Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, desenvolvendo pesquisa na área de criatividade e complexidade. Atua na consultoria e na formação continuada de gestores e professores. Email: olzribeiro@gmail.com

³Pesquisador Visitante do Centre For Social Science Research da Universidade de Cape Town – África do Sul (2005) e Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente é Membro/Pesquisador da CIES – Comparative International Education Society (University of Chicago - USA) e Consultor/Avaliador de projetos do Ministério da Educação–MEC/ONU. E-mail: renatoorios@gmail.com

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

praticadas no projeto de gestão escolar e, por sua vez, acoplam importantes dimensões inerentes aos pressupostos da complexidade.

Palavras-chave: Gestão educacional; sucesso escolar; pensamento complexo.

Abstract: In this article, we intend to give a response to current questions not yet dealt with in the sphere of school management in Brazil: what is the influence of a management reference regarding processes of change in a school? Upon seeing the results of a successful school management practice, is it possible to verify the contribution of elements inherent to complex thinking, even operating in an unconscious way? In which aspects or dimensions of the school management practice under research is the insertion of the paradigm of complexity perceived? This paper aims to screen interconnect two strands of approach to educational management, raising questions about the potential of complex thinking via the action of the school manager of public education. Thus, one element is analyzed in the light of the current paradigm, the other in the light of the complexity paradigm. Based on the analysis of the Collective Subject Discourse (CSD) collected from various institutional segments, the study presents evidence that leads the school success to the project management it adopts and the dominant role of the manager in the mobilization of the segments for effective participation. The analysis is situated in the context of cognitive operators of Complex Thought and the observed results indicate the participation and dialogue as attitudes significantly practiced in designing school management and in turn engage important dimensions inherent in the assumptions of complexity.

Keywords: Education management; School Success; Complex thinking.

1. Introdução

Gestão da educação é um tema que vem ocupando a centralidade das discussões acadêmicas e institucionais. Lamentavelmente, no que diz respeito à gestão na escola, o foco tem sido recorrentemente direcionado à questão da escolha dos seus dirigentes e, em menor escala, na esfera política mais ampla, são priorizadas as oportunidades sociais e a redução das desigualdades.

É preciso considerar que o nível de complexidade das questões contemporâneas exige a superação de paradigmas clássicos na área da educação, bem como estratégias criativas para o seu enfrentamento. Estudiosos

de diferentes vertentes de pensamento têm se dedicado a investigar questões educacionais de cunho pedagógico, não dando a devida importância às questões que se referem à gestão de instituições educacionais (BORDIGNON, 1996).

O autor reconhece que grande parte da literatura existente aborda as “organizações educacionais como empresas e advogam que como tal as mesmas devam ser administradas” (Bordignon, 1996, p. 3), recomendando que os processos de gestão empresarial sejam aplicados às questões educacionais e escolares. No entanto, se observados a trajetória dos paradigmas educacionais e o lugar onde a escola se encontra atualmente, é correto inferir que esse ‘transplante’ não tem sido benéfico. A educação tradicional não tem conseguido objetar tais questões reforçando a ideia de que o espectro do paradigma materialista e do racionalismo positivista tornou-se uma questão que afeta a sobrevivência de qualquer organização. É preciso reconhecer que a transformação dos referenciais educacionais e uma progressiva mudança de paradigmas torna-se condição *sine qua non* para que novos caminhos sejam vislumbrados.

Para tratar a questão, não há como desconsiderar o papel preponderante da liderança, o que remete, de antemão, à necessidade de um referencial eficaz de gestão escolar. Sendo assim, a fim de contribuir com uma visão inovadora adotou-se, neste artigo, uma abordagem que versa sobre um enfoque diferenciado e pouco explorado na literatura. Acredita-se ser este um dos caminhos capazes de impulsionar as mudanças necessárias num espaço onde tudo já parece ter sido experimentado sem alcançar o sucesso esperado. Com o objetivo de fomentar essa discussão e suscitar o direcionamento de um olhar mais assertivo para as características que definem um referencial de gestão ajustado às demandas dos novos tempos, optou-se por fazê-lo sob o prisma do pensamento complexo e seus operadores cognitivos, defendidos por Edgar Morin e colaboradores. Também compreendidos como instrumentos de autoconhecimento, uma vez que interligam diferentes dimensões humanas, esses operadores orientam a ação de “pensar bem” (MORIN, 2001), o que se reflete na capacidade de perceber múltiplos aspectos de uma mesma realidade. No âmbito da gestão escolar, são competências que contribuem de forma expressiva para a capacidade de articulação e de desenvolvimento da aptidão do gestor na atribuição de buscar as soluções adequadas aos diferentes cenários e, conseqüentemente, de tomar as melhores decisões.

É nesse cenário epistemológico que o estudo em pauta toma por base o

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

discurso coletivo que habita o ambiente escolar pesquisado e propõe refletir sobre um novo referencial de abordagem do tema gestão escolar. Para tanto, busca discutir acerca das seguintes questões: Qual a influência de um referencial de gestão sobre os processos de mudança em uma escola? Ao constatar os resultados de uma prática de gestão escolar bem sucedida é possível verificar a contribuição de elementos inerentes ao pensamento complexo, mesmo operando de forma inconsciente? Em quais aspectos ou dimensões da prática de gestão, na escola pesquisada, percebe-se a inserção do paradigma da complexidade?

O estudo versa, ainda, sobre diferentes formas de conceber os termos gestão e pensamento complexo, na perspectiva de considerar a influência de um cenário favorável ao paradigma da complexidade em uma escola da rede de ensino público que obteve sucesso nas suas práticas. Assim, busca congrega, como fontes dessas percepções, o aporte teórico que subjaz à temática apresentada e o discurso coletivo apreendido do professor, do aluno, da família e do próprio gestor, no momento em que estes sujeitos foram instigados a refletir sobre as relações de liderança no ambiente escolar. Almeja-se, com esse recorte, refletir sobre o estreitamento das relações entre gestão e pensamento complexo, acreditando ser este um referencial inovador para o sucesso na área da educação. Os resultados alcançados pretendem, portanto, fomentar a discussão acerca da criação de novas possibilidades de resposta às demandas de mudança e de transformação dos paradigmas vigentes.

1. Aporte teórico

No contexto da ciência, o século XVI assenta-se como um marco no curso da história, cujos avanços vêm progressivamente contribuindo para a emergência de uma mudança de paradigma. Com o advento da crise revolucionária provocada pela Teoria da Relatividade de Einstein e a mecânica quântica, Boaventura de Sousa Santos (2001) prenuncia o colapso desse paradigma dominante com o advento de novos pilares de produção científica, destacando-se, a Relatividade da Simultaneidade de Einstein, o Princípio da Incerteza de Heisenberg, o Teorema da Incompletude de Gödel e a nova abordagem da Complexidade em Sistemas Dinâmicos.

Assenta-se, no quarto pilar dessa crise, a abordagem que ancora a

discussão delineada nesta pesquisa: complexidade em sistemas dinâmicos. Uma nova lógica, que se contrapõe à lógica clássica, começa a emergir nos ambientes de discussão acadêmicos e a provocar essa inquietação epistemológica que hoje anseia por ocupar lugar de destaque nas cadeiras da ciência e da educação. É o paradigma emergente que passa a constituir um novo *corpus* de conhecimentos, que tem por objeto os sistemas dinâmicos não lineares e a temida incerteza, a qual vem de encontro ao mecanicismo clássico. A ciência pós-moderna passa a perceber que nenhuma forma de conhecimento é racional em si mesma. Esta constatação acende o diálogo entre diferentes correntes ontológicas, epistemológicas e metodológicas, além de despertar para a compreensão de que só a religação de todas elas pode responder às questões mais complexas, preparando o terreno para semear um novo estilo de pensamento, com base no paradigma emergente.

1.1. Concepção de ancoragem à pesquisa

Inspirados no sociólogo francês e pensador contemporâneo transdisciplinar Edgar Morin, estudiosos da área refletem sobre as possibilidades de reconstituir os rumos da educação pela trilha do pensamento complexo. Revelando-se um crítico convicto da fragmentação, Morin propõe uma saída para a educação do futuro e defende uma nova prática pedagógica, cujos pressupostos defendem a religação dos saberes e orientam o indivíduo a entender o universo sem romper a interação entre local e global, vinculando a resolução das questões existenciais à tessitura em que elas estejam situadas (MORIN, 2001).

No que diz respeito ao termo gestão, Santos (2005) ressalta que os princípios que regem as organizações de modo geral baseiam-se na recomendação de Descartes (1973, *apud* SANTOS, 2005) aplicada à abordagem de fenômenos complexos. Descartes (1973) orienta a “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la” (p.72). É a hegemonia do princípio da fragmentação, criticado por Morin. Nota-se que grande parte das ações dos gestores, atualmente, corrobora as afirmações de Santos (2005), refletindo esse princípio.

Discutir os pressupostos da gestão sob a ótica desse novo paradigma, considerando que o termo em si já configura um avanço paradigmático, implica atribuir à figura do gestor maior parcela do encargo de conduzir os rumos da escola. Ezpeleta e Rockwell (1986) chamam a atenção para o confronto de interesses a

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

que o gestor está submetido, enquanto protagonista dessa relação. De um lado, a estrutura engessada das políticas públicas de ensino que, assimetricamente, direcionam e hierarquizam espaços, relações e funções; de outro, a dimensão humana desse espaço, que é constituída pelos sujeitos que o habitam e que criam sua própria trama de inter-relações e de sobrevivência (p. 58).

Na perspectiva desse novo paradigma, a escola é submetida ao desafio diário de refinar seu campo de visão, para apreender as manifestações do ambiente e perceber as relações de interdependência que possibilitem o perfeito entrosamento entre a comunidade interna e o externa. É imprescindível que o gestor se torne protagonista de uma mudança estrutural, no sentido de alterar o domínio vigente do autoritarismo e da subserviência para construir a simetria nas relações, em todas as dimensões e espaços de aprendizagem.

Cabe, portanto, adotar um referencial de gestão coerente com as demandas atuais da comunidade que a compõe, uma vez que todos esses aspectos, conforme acrescenta Moraes (1996), tem implicações importantes nas práticas administrativas da escola. Assim, se as esferas acadêmica e governamental desejam superar o flagrante fracasso do modelo de gestão aplicado aos serviços educacionais, é necessário que criem estruturas facilitadoras das condições de avanço nas concepções vigentes.

1.2. As bases de um novo referencial

O paradigma vigente perpetua uma gestão escolar que toma por base o individualismo, a hierarquização e a fragmentação de tarefas, posturas que provocam certo distanciamento dos pressupostos da gestão democrática. No entanto, retomar o percurso pela trilha da complexidade implica mudança de concepção por parte dos gestores, desafio muitas vezes intransponível pela extensão em que estiver imerso no paradigma tradicional.

Outra vertente a ser considerada como questão paradigmática que envolve gestão e complexidade refere-se ao princípio de complementaridade dos opostos. Aplicado à gestão, concebe o gestor eficaz como aquele que estabelece a ordem em meio a um caos, equivocadamente atribuído ao cotidiano escolar. Para Santos (2005), no âmbito da gestão educacional, essa ordem consiste no “conjunto de legislação e na organização de normas legais e burocráticas e de grades curriculares” (SANTOS, 2005, p.78). Uma ordem que descarta a dinamicidade própria dos sujeitos que habitam esse cotidiano e que, por sua

natureza, fazem emergir a desordem e a ambiguidade. Trata-se de traços humanos que devem ser considerados pelos gestores como salutares, uma vez que dão suporte e funcionalidade ao gerenciamento da organização. Faz-se necessário compreender que, no paradigma da complexidade, os contrários são geradores de vida e partícipes do processo evolutivo.

Estudiosos de teorias clássicas na área de gestão organizacional têm discutido diferentes vertentes, as quais avançam no sentido de aproximar-se desse novo paradigma. Dentre eles, faz-se referência a Ramos (1989), que aponta para o desenvolvimento de uma nova ciência das organizações, fundamentada em base psicológica. Capra (1996), ampliando o pensamento proposto por Ramos (1989), coloca em relação de interdependência algumas dimensões humanas relacionadas à base psicológica, dentre elas, os relacionamentos, os fenômenos psicológicos, biológicos, físicos, sociais e culturais, acoplando todos na “teia da vida” e instituindo uma nova linguagem científica (CARVALHO, 2005). Senge (2005), por sua vez, expõe uma forma revolucionária de conceber a gestão, cuja estratégia recomenda aprendizagem em equipe, direcionada pelo pensamento sistêmico. O pensamento de Peter Senge corrobora o de Edgar Morin, quando se reporta à interação parte-todo ao atribuir o conceito de alinhamento à “conotação de organizar um grupo de elementos separados de modo que funcionem como um todo” (p. 55).

Vale ressaltar que não se trata de descartar ou de subestimar as contribuições de uma trajetória já construída em defesa do pensamento linear, entendido muitas vezes como adversário do pensamento complexo. Trata-se de ampliar as possibilidades de compreensão da ciência e da vida, de forma a aproximar-se de opções mais apropriadas aos novos tempos. Humberto Mariotti (2007), ao defender o pensamento complexo como uma alternativa para o salto quântico necessário na área da liderança, o sugere na perspectiva de evolução e não de extinção. Seu alerta é para a compreensão de que incorporar um paradigma emergente não pressupõe substituir o vigente. Não se trata puramente de rejeitar o pensamento linear-cartesiano e adotar o pensamento não linear ou sistêmico. Pensar complexo consiste, essencialmente, em interligar as duas vertentes, na medida em que cada uma é integralmente necessária em sua particularidade, porém, não suficiente, se isolada, para lidarmos com a diversidade (MARIOTTI, 2007).

É importante perceber que a simplificação recorrentemente aplicada às situações do cotidiano escolar pode condenar à perda da visão global, o que pode

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

se constituir em consequência danosa para o processo de gestão escolar. A fragmentação que ocorre nos ambientes laborais faz com que grande parte das pessoas realize seu trabalho de forma compartimentada, sem participação e envolvimento nos resultados, desconhecendo até mesmo o processo de construção desses resultados. Dessa forma, o diferencial na atuação de um gestor escolar, cuja visão é sensível à complexidade do sistema sob sua responsabilidade, será a atitude de considerar, antes de tudo, a vida como centro organizador de suas ações, empenhando-se em potencializar o que há de bom em si mesmo, no outro e no meio. Agindo à luz da teoria da complexidade, um gestor poderá desenvolver a capacidade de perceber novas perspectivas aplicando soluções benéficas ao ambiente físico e humano, simultaneamente, e especialmente criativas para os problemas que emergem em seu cotidiano. Para Mariotti (2000), é esta a visão de mundo que se espera no século XXI. Pressupõe uma liderança que aceita o diálogo, busca os meios de compreender ampla e incondicionalmente as mudanças constantes que ocorrem na realidade, acolhe a pluralidade, a diversidade, a aleatoriedade e a incerteza e com elas convive, propiciando aos seus liderados também conviver de forma harmoniosa e feliz.

Como forma de clarificar a compreensão de um novo paradigma aplicado à gestão, Tôrres (2001) compendia um conjunto de termos que, didaticamente, sugere acoplar pontos de ancoragem que o gestor possa tomar como norte para redimensionar suas concepções e ações. São eles: complexidade, diálogo, diversidade, equidade, interdependência, multicausalidade, natureza, planeta, solidariedade, sustentabilidade, pessoas, valores humanos, ética, relacionamento e processo, liderança compartilhada, significado compartilhado, consenso, cooperação, comunidade, domínio coletivo, contexto, história, prospecção, participação, sistema, cenários, pessoa integrada, saúde, contraste, instabilidade, criatividade, opções e auto-organização, dentre outros.

2. Contexto da pesquisa

A apresentação da escola investigada remete ao pensamento de Bauman (2003), que reflete características do ambiente que a constitui: “se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo” (BAUMAN, 2003). Ao se referir aos termos “compartilhamento e cuidado mútuo” as palavras do autor se identificam com as relações de poder

nessa escola. Aspectos observados nos resultados obtidos instigaram a abordar conceitos recorrentemente discutidos no âmbito da relação professor-aluno, porém, ainda não abordados no contexto da relação gestor-comunidade. Tal constatação levou a aplicá-los, por analogia, no campo da gestão escolar, uma vez que tratam de concepções referentes às relações de poder, dimensões que coexistem no contexto escolar.

Na relação professor-aluno, a abordagem deste enfoque tem mobilizado diferentes pensadores que tratam do contexto mais amplo, como o de sociedade, ao mais específico, como família e escola (GUARESCHI, 1995). Dentre eles, cita-se Noblit (1995), que contribui com nova visão acerca do poder, ao compreendê-lo não como uma manifestação da opressão, mas na dimensão do cuidado, corroborando a fala de Bauman (2003). A distinção aplicada por Noblit qualifica o poder enquanto um fim em si mesmo e quanto àquele usado a serviço dos outros. Assim, leva em conta que, numa relação permeada pelo cuidado, o poder não transforma o outro em objeto; ao contrário, propicia-lhe condições para que se promova enquanto sujeito.

Aliando às concepções de Noblit (1995) e de Bauman (2003), acredita-se que ser gestor consiste em ser mediador das relações implícitas que transcorrem no ambiente escolar, compartilhando decisões e mobilizando pessoas a fim de que tomem para si a responsabilidade da criação de um projeto democrático. No caso da escola pesquisada emergem, do seu ambiente, sinais da existência de um perfil ajustado a um novo referencial de gestão, uma vez que se observou que tudo é tecido em conjunto, pois decorre do “compartilhamento e do cuidado mútuo” (BAUMAN, 2003). Tal constatação se pauta nos resultados das análises, que apontam uma equipe que negocia seus propósitos e metas de forma compartilhada e que, além de se comprometer com o sucesso da escola, demonstra capacidade de adaptação e flexibilidade diante das novas demandas.

No contexto das relações existentes no ambiente escolar, apresenta-se o objeto de estudo, por ser este o fator que mais se destaca em seu projeto de gestão. Trata-se de uma escola que pertence à rede de ensino público do Distrito Federal e que recentemente recebeu o *status* de referência nacional em gestão escolar. Está situada em local onde reside população considerada de baixa renda econômica, ofertando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Quanto aos resultados que vem apresentando, constata-se uma progressão gradativa nas avaliações institucionais, superando as metas

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

nacionais, inclusive para anos subsequentes.

No que tange ao processo de coleta, análise e interpretação dos dados, adotou-se o Estudo de Caso Simples difundido por Yin (1984), uma vez que sua proposta oferece diversos parâmetros para se discutir a questão delineada nesta pesquisa. A coleta dos dados se deu por meio da aplicação de quarenta questionários distribuídos entre os segmentos de pais, alunos, professores e servidores administrativos. Os sujeitos foram selecionados por meio da técnica de amostragem intencional e as opiniões registradas emergiram de diferentes integrantes da escola, o que possibilitou maior profundidade na análise da percepção dos segmentos escolares com relação à atuação do gestor. Além dos questionários, a fim de enriquecer a coleta de dados acrescentaram-se visitas e alguns momentos de observação, conversas informais com profissionais da escola e consulta a documentos internos e registros eletrônicos.

Quanto ao procedimento de análise, utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE et LEFÈVRE, 2003), que auxiliou na identificação da multiplicidade de dimensões que envolveram a pesquisa, inserindo-o no contexto da complexidade, paradigma abordado no presente estudo. Sua aplicação se dá nos casos de pesquisas de resgate das opiniões coletivas, onde o pensamento é coletado por meio de entrevistas ou questionários. Outra vertente do software que o torna um aliado do pensamento complexo são as operações realizadas sobre o material coletado na pesquisa. Para que se produzam os DSCs é necessário estabelecer diferentes relações entre quatro operadores denominados de Expressões-Chave, Ideias Centrais, Ancoragens e o Discurso do Sujeito Coletivo propriamente dito.

2.1. Apresentação e discussão dos resultados

A organização dos dados partiu da seleção das expressões-chaves extraídas das respostas individuais, pontuando aquelas que representam os trechos mais significativos dessas respostas. Das expressões-chaves, foram organizadas as ideias centrais, a partir da síntese do conteúdo discursivo manifestado nessas expressões. De posse desse material, construíram-se os discursos síntese, referentes a cada questão, com base nas respectivas expressões-chaves e ideias centrais. Para responder ao problema de pesquisa, entrou em cena a subjetividade dos pesquisadores, os quais buscaram apreender, por meio da inferência, se existe a contribuição dos operadores cognitivos do pensamento complexo em uma experiência bem sucedida de gestão, embora operando de

forma inconsciente.

Em resposta às questões enunciadas, observou-se que o processo de mudança qualitativa na escola deveu-se, sobretudo, ao referencial de gestão que adota. Além disso, a *responsabilidade tecida em conjunto* e o grau de *interação na equipe*, identificados como elementos que emergem da prática de gestão, foram considerados aspectos que acoplam dimensões dos operadores cognitivos do pensamento complexo. De acordo com o DSC final, a gestão na escola se caracteriza, ainda, pela descentralização e compartilhamento de ações e o poder de decisão do diretor é partilhado entre seus liderados. Infere-se que, no discurso coletivo da escola pesquisada, há indicadores da contribuição dos princípios do pensamento complexo, o que, supostamente, contribui para o seu sucesso.

Ao quantificar as expressões-chaves e ideias centrais pelo grau de incidência, somando-se os diferentes segmentos, verificou-se que nos aspectos *comprometimento de todos com o ensino de qualidade, união/interação comunidade-escola* e *ação do diretor* prevaleceu certo equilíbrio, uma vez que, quantitativamente, resultou na sequência 37,5%; 32,5% e 30%, respectivamente. Entende-se, *a priori*, que os índices expressivamente proporcionais nesses três aspectos denotaram coerência entre os resultados encontrados e a percepção dos pesquisadores acerca da inserção de elementos do pensamento complexo.

Curiosamente, em uma das questões emerge um paradoxo. Ao tempo em que nas demais a comunidade escolar expressa sentimento de pertença ao responder que há ampla escuta das propostas coletivas para melhoria da escola e efetiva participação ao definir demandas, na questão *seis* essa mesma comunidade se manifesta supostamente desfavorável à afirmação de que o processo de tomada de decisão é compartilhado entre os segmentos. O contraditório consiste na visão de que, quem valoriza o trabalho em/da equipe e estimula a participação, conseqüentemente compartilha decisões.

Na escola pesquisada é possível conjecturar que as situações que o diretor enfrenta não são totalmente estruturadas. Muitas são inesperadas e necessitam ser diagnosticadas e enfrentadas, exigindo agilidade em determinadas decisões. Além disso, ele não lida com uma decisão de cada vez, de forma fragmentada, dada à complexidade inerente ao ambiente escolar. A ambiguidade das respostas em relação às questões citadas demonstraria, supostamente, que não compartilhar determinadas decisões é entendido por alguns membros da comunidade como

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

autoritarismo. No entanto, deixar de compartilhá-las parece não configurar uma atitude adversa aos princípios democráticos, embora para uma pequena parcela da comunidade escolar o reflexo apareça negativo nos percentuais. Esta afirmativa toma por base a verificação de certa unanimidade na aceitação do gestor e no sucesso do referencial adotado na escola, nas demais questões. Tal percepção justifica a utilização das concepções de Noblit (1995) e Bauman (2003) no que se refere às relações de poder, uma vez que a postura do gestor parece denotar, para a maioria, compartilhamento e cuidado. Entende-se que, pelo fato de a escola tornar-se referência de sucesso na gestão escolar, o episódio que levou ao paradoxo remete à competência do gestor em discernir entre o que é ação delegável e indelegável em sua função. Para muitos estudiosos, são ações que compõem um repertório de saberes específicos da área de gestão.

3. Considerações finais

O flagrante insucesso escolar, como o evidenciado nos parâmetros internacionais amplamente divulgados pelos meios de comunicação, demonstra que grande parte das equipes gestoras, mesmo sob o discurso de fomentar a participação da comunidade na escola, não tem alcançado sucesso em ações que efetivamente promovam os avanços necessários na educação. A realidade das escolas tem corroborado a ideia de que urge a reformulação de paradigmas no que se refere às estratégias adotadas para os diferentes projetos de gestão escolar. No presente estudo, no entanto, foi possível constatar que as competências do gestor propiciaram um ambiente favorável ao sucesso alcançado pela escola. Os resultados apontaram que a comunidade passou a se sentir parte integrante da gestão e igualmente responsável pelos problemas e desafios enfrentados.

Dessa forma, os resultados alcançados confirmaram a existência de expressiva influência do referencial de gestão adotado na escola investigada, sobre os processos de mudança vivenciados por sua comunidade. Considerando as respostas analisadas foi possível inferir que essa proposição se estende ao meio educacional de modo geral, uma vez que a ação dos gestores tem sido considerada um dos fatores determinantes para o sucesso escolar. Entretanto, enfatiza-se, conforme a vertente de análise e as categorias selecionadas, que existe, sim, uma relação estreita entre uma prática de gestão escolar bem sucedida e a contribuição de elementos inerentes ao pensamento complexo,

mesmo operando de forma inconsciente, ou seja, não explicitada ou evidenciada em seu projeto político-pedagógico.

Com efeito, há de se considerar que os aspectos relativos ao paradigma da complexidade sinalizam um novo olhar para relações de toda ordem que se estabelecem no ambiente escolar. Dentre estas, destaca-se a abertura aos opostos (operador dialógico), ou seja, o respeito a opiniões diferentes e divergentes como elementos que contribuem complementando o debate e a visão de que cada membro, cada segmento (parte) compõe a escola (todo) e sua atuação interfere na dinâmica escolar em todos os sentidos. Trata-se de uma percepção que potencializa o senso de responsabilidade partilhada, corroborando para que todos se envolvam nas questões cotidianas com igual interesse e entusiasmo, como ocorre na escola pesquisada.

Vale destacar a importância de o gestor compreender que sempre que a sociedade se depara com situações de mudanças em sua estrutura, novas demandas são exigidas à escola fazendo com que o conhecimento técnico e competências humanas se constituam em grande desafio para a gestão escolar. Numa nova perspectiva para referenciais atualmente adotados, destaca-se, ainda, a necessidade de desenvolver a capacidade de conviver com a diferença e de dialogar com os que pensam de modo divergente. Sendo assim, é preciso que a escola se mantenha atenta e flexível às mudanças que são inerentes aos momentos históricos.

O sucesso dos resultados nos processos de gestão escolar exige, de antemão, de modo geral, interações com a comunidade interna e externa, sendo este o indicador que, de forma mais expressiva, contribuiu para a melhoria das práticas na escola pesquisada. Responsabilidade tecida em conjunto e interação na equipe são atitudes que operam, sobremaneira, na abertura ao novo paradigma.

As palavras de Henry Brooks Adam (citado em KNOWLES, 1998), quando diz que “o professor afeta a eternidade, pois não é possível precisar onde sua influência acaba”, ilustra o que pode ser atribuído também à figura do gestor. Este, como líder-educador, afeta a eternidade por não ser possível medir o quanto seu poder de influência é capaz de mudar o curso da história de uma escola. A proposição se torna mais real, se aplicados como referencial de gestão os operadores da complexidade, quando o respeito mútuo alcança as questões da dimensão humana dos agentes que habitam o *locus* educacional.

No cenário da discussão que se propõe neste artigo, Morin (1997) reforça a legitimidade das considerações apresentadas, quando confirma que a ação fundamental do pensamento complexo é buscar religar o que o pensamento

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

linear compartimentou. Acrescenta-se que o complexo não somente cria, mas recria um novo modo de pensar que, por sua natureza integradora e abrangente, auxilia a enxergar o que ainda não foi visto, e, nessa nova paisagem ‘transdimensional’, é que os antagônicos se harmonizam e se fazem perceber necessários à existência de uma nova configuração do conceito de ‘ordem’. Tal constatação amplia sobremaneira os argumentos em defesa do paradigma em questão como favorecedor de uma nova concepção de gestão escolar.

Vislumbra-se, com este trabalho, contribuir com o advento de uma nova mentalidade acerca do que significa governar pessoas em ambientes que operam na fronteira da ordem e do caos, e que, por essa dinamicidade, tornam-se passíveis de sucesso pela própria perspectiva de um olhar inovador. Na visão de Morin, o destino planetário do gênero humano não é levado em conta pela educação. Cabe, portanto, à gestão escolar, trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a ideia de diversidade, termo tão desgastado nos rituais pedagógicos e tão pouco aplicado efetivamente, a fim de alcançar a tão almejada qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BORDIGNON, Genuíno. **Paradigmas na Gestão da Educação: algumas reflexões**. Revista Linhas Críticas. V. 2, n.2, p. 14-19, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Maria Carlota Boabaid de. **Comportamento organizacional: uma análise dos modelos de gestão segundo a visão dos líderes industriais das empresas Douat Cia. Têxtil, Electro Aço Altona e EMBRACO**. Centro de Ciências da Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2005. 146p.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Ed., 1986.

Magali de Fátima E. Machado, Olzeni Leite C. Ribeiro e Renato de O. Brito.

GUARESCHI, N. **Escola e Relações de Poder e Autoridade**. In: Educação Porto Alegre, ano XVIII n.28, p.109-129, 1995.

KNOWLES, Elizabeth. **The Oxford Dictionary of Phrase, Saying, and Quotation**. Oxford University Press. Oxford, 1998.

LEFÈVRE F, LEFÈVRE AMC. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Desdobramentos. Caxias do Sul: Educus, 2003.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena. 2000.

MARIOTTI, Humberto. **O pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. Atlas, São Paulo, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus (2003).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69. 1996.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-sistêmico: Educação, Aprendizagem e Cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

NOBLIT, G.W. **Poder e Desvelo na sala de aula**. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.21, n.2, p.121-137,jul./dez.,1995.

GESTÃO ESCOLAR E PENSAMENTO COMPLEXO: UM REFERENCIAL INOVADOR PARA O SUCESSO NA EDUCAÇÃO

RAMOS, Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. Ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre : Artmed, 2005.

TÔRRES, José Júlio Martins. **Desenvolvimento organizacional na perspectiva das teorias da complexidade: um estudo de caso**. Fortaleza, 2001. Universidade Vale do Acaraú/Centro de Desenvolvimento Humano/ Instituto Paulo Freire.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

ELEMENTARY SCHOOL EVALUATION PROCESS IN MUNICIPALITIES – POSSIBILITIES OF A NEGOTIATED EVALUATION?

Maria Neli Volpini¹

Natalina Aparecida Laguna Sicca²

Resumo: Este trabalho analisa o Processo de Avaliação da Educação Municipal (PAEM) por meio da ótica de seus participantes, no período compreendido entre os anos 2004 e 2007. Nesse contexto, procura-se responder à seguinte questão: teria o PAEM o caráter de avaliação externa reguladora ou de qualidade negociada da avaliação? Apresenta um diálogo com autores críticos, que defendem a avaliação numa perspectiva emancipatória. Utiliza pesquisa qualitativa, de campo, cujos dados foram obtidos por meio de diferentes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, questionários e análise de fontes documentais. A pesquisa descreve a gênese do processo, as fases de elaboração, aplicação e análise dos resultados e compara com outro modelo avaliativo externo. O trabalho traz indícios de que a experiência caminhou dentro de um amplo processo político-pedagógico em que a participação, o diálogo, a reflexão e a negociação são primordiais e decisivas para sua construção e efetivação.

Palavras-chave: Avaliação; Participação; Emancipação; Avaliação Externa.

Abstract: This paper analyzes the Educational Evaluation Process in Municipalities – PAEM – under the light of its participants from 2004 to 2007. In this context we try to answer the following question: does PAEM have an external regulating or a negotiated evaluating character? We present a dialogue with critical authors who defend the evaluation in an emancipatory way. The data were collected through a qualitative field research from different tools: semi-structured interviews, questionnaires, documental resource analyses. The research describes the planning process, elaboration phases, application and result analysis, and make the comparison to another external evaluation model.

¹ Mestre em Educação pelo PPGE/CUML; Docente na Unifafibe

² Doutora em Educação. Docente do PPGE/ CUML

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

The work indicates that the experience went through a broad political pedagogical process in which the participation, dialogue, reflection and negotiation are fundamental and decisive to its elaboration and application.

Keywords: Evaluation; Participation; Emancipation; External Evaluation.

1. Introdução

No atual contexto social, econômico, político e cultural, a avaliação tem recebido notoriedade frequente nas mídias, e sobretudo nos chama à atenção o fato de que, na maioria das vezes, tem sido tratada destituída de análise e reflexão crítica, acarretando com essa ausência incorreções nas análises, tanto no meio educacional como na formação da opinião pública em geral, a respeito da escola e de seus atores.

Sabemos quão imbricados e complexos são os fatores que compõem o campo teórico e prático da avaliação, mas vemos recair, atualmente, no cenário nacional, na maioria das vezes, no professor e alunos a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas, inculcando na cultura avaliativa a prática do *ranking* entre as escolas, da premiação por mérito ou das sanções pelo não cumprimento de metas, atribuídas arbitrariamente pelos órgãos oficiais da União, dos Estados da Federação e Municípios.

Considerando a importância conferida à avaliação externa no atual contexto social, econômico, político e cultural, e questões decorrentes do processo de municipalização, este trabalho pretende analisar o Processo de Avaliação Escolar do Ensino Fundamental (PAEM) no âmbito de um município do interior de São Paulo, com aproximadamente 20 mil habitantes, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2007. Pretende analisar se o PAEM tem o caráter de qualidade negociável ou apenas a função reguladora da avaliação.

Aborda, inicialmente, a questão das políticas voltadas para a avaliação externa e a metodologia de pesquisa; em seguida, descreve o PAEM e conclui com a visão dos participantes do referido Programa.

2. As políticas de avaliação externa

A avaliação externa, no Brasil, passou a fazer parte do cenário nacional a partir dos anos de 1990, como componente das reformas educacionais vigentes. Para Evangelista e Shiroma (2007), essas ações têm seus fundamentos no

conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), implementada também no Brasil e países da América Latina. A referida agenda, voltada para a globalização econômica, tem como pressuposto manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. As referidas autoras compreendem que vivemos num momento histórico marcado por uma espécie de *governança* supranacional: forças econômicas operam transnacionalmente por meio de três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizada pelo hiperliberalismo), políticas (visando à *governança* sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo). (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Encontramos, nos trabalhos de Fernandes (2008), reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal, isto é, o que os alunos sabem e são capazes de fazer no contexto do sistema educativo português, o qual, segundo o estudioso, está demasiado dependente das avaliações externas – exames nacionais estandardizados – em detrimento do currículo e da avaliação interna. Emergem desses trabalhos reflexões que dizem respeito a alguns desafios contemporâneos que tem enfrentado a sociedade portuguesa, como expressa o autor:

A sociedade portuguesa tem revelado dificuldade em assumir e em valorizar outras estratégias que avaliem melhor o que os alunos sabem. Tem havido uma certa relutância política em valorizar a avaliação que é da responsabilidade dos professores e, em especial, a avaliação formativa. Um pouco por todo o mundo, o investimento político e financeiro é, sobretudo, canalizado para a avaliação externa, sumativa por natureza (FERNANDES, 2008, p. 105)

Também sobre a realidade educacional portuguesa encontramos, em Sá (2009), pesquisa relacionada à temática intitulada “A (auto) avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais”, onde nos convida a conhecer e refletir sobre os processos autoavaliativos e de avaliação externa em seu país, conflitando, segundo ele, diversas lógicas e racionalidades [...] “uns mais vinculados às preocupações com o controle, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória” (SÁ, 2009, p.87). Refere-se, ainda, aos agentes e agendas que a avaliação pode servir, e aponta para algumas práticas avaliativas que desprezam ou ignoram toda a complexidade da organização educativa.

Barretto (2001), ao analisar a produção intelectual no Brasil sobre avaliação, afirma que a avaliação externa com caráter regulador pauta-se no

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

paradigma positivista, voltado para delinear o perfil cognitivo, sendo aplicada em larga escala neste país, utilizando-se dos censos demográficos e da metodologia do profluxe.

Luckesi (2001), relacionando as práticas avaliativas à aprendizagem, indica que a tradição da pedagogia do exame influencia largamente as práticas avaliativas externas vigentes. Segundo o autor, essa prática traz consequências sob vários pontos de vista: pedagogicamente centraliza o olhar sobre os exames, não auxiliando os processos de ensino e aprendizagem satisfatórios, função verdadeira da avaliação. Psicologicamente é utilizada para desenvolver a submissão do aluno e, sob o ponto de vista sociológico, contribui para os processos de seletividade social.

Ampliando a análise da questão que perseguimos, Gimeno Sacristán (1998) relaciona a avaliação externa ao processo curricular. Afirma que sua realização, por agências ligadas à administração pública, dá poucas margens à interpretação dos professores, levando-os, na maioria das vezes, ao cumprimento do currículo estabelecido externamente às escolas. Nesse modelo os professores ficam menos autônomos, além das consequências educativas negativas, como fixação em conteúdos básicos e empobrecimento curricular, ao relegar o olhar avaliativo para aspectos menos mensuráveis, como desenvolvimento de atitudes e habilidades.

Freitas (2007) considera que “Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação [...], tão pouco explicar o desempenho de uma escola uma vez que essa tarefa demanda [...] alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala [...] como, por exemplo, os que são realizados pela Federação ou pelos Estados. (FREITAS, 2007, p. 979) O autor não se posiciona contra a existência da avaliação externa e igualmente a existência de índices, mas é: [...] “contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização liberal”. Defende que as avaliações existentes (Prova Brasil, SAEB, e IDEB) [...] “devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão”, uma vez que a responsabilização sugere uma via de pressão sobre os municípios, desembocando em armadilhas para a obtenção de recursos. (FREITAS, 2007, p. 981)

Na mesma linha de raciocínio, Libâneo (2007) afirma que a aplicação de

testes educacionais unificados nacionalmente, com propósito de aferir o desempenho dos alunos, tendo em vista a qualidade da educação brasileira, pode revelar a visão de mundo de quem a propõe e, com isso, enfatizar uma concepção objetivista de avaliação.

Ampliando tal raciocínio, Lopes (2006, p. 127) chama a atenção para as consequências, nas instituições escolares, da reforma centrada no modelo econômico, destacando que estas, ao serem posicionadas em ranking, passaram a “empenhar-se em matricular alunos entendidos como garantidores de bons resultados nas avaliações, acarretando a exclusão de negros e de crianças com necessidades especiais [...]. Igualmente foram reduzidas as funções das autoridades locais na relação com as escolas, e a autonomia dos professores nas decisões curriculares”.

Para Barretto (2001), os currículos nacionais reformulados e atualizados passam a ser a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, passando a ser um instrumento privilegiado do modelo, além de conferir uma autonomia vigiada sobre as escolas.

Esse modelo, também segundo Freitas (2007), procura sistematicamente responsabilizar a escola pelas mazelas da educação, eximindo o poder público dos cuidados que lhe são conferidos.

Há que se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico, etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje (FREITAS, 2007, p. 975).

Para o enfrentamento dessa realidade, no intuito de não responsabilizar somente um dos polos, o autor propõe a qualidade negociada da avaliação, via avaliação institucional:

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de sua política, pela responsabilização da escola, o que

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria ente escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de qualidade negociada, via avaliação institucional (FREITAS, 2007, p. 975).

No intuito de atingir a qualidade negociada, apoiado em Bondioli (2004), define os descritores de tal qualidade: “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (FREITAS, 2007, 975).

A seguir, passamos a descrever os procedimentos da pesquisa.

3. O percurso da pesquisa

Neste trabalho optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores da 4ª série do Ensino Fundamental (que corresponde ao universo de professores desta série), cinco professoras-coordenadoras (abrangendo todas as unidades escolares) e uma gestora da DME. Para coleta de dados foram utilizados questionários, aplicados a todos os professores, e entrevistas semiestruturadas com as professoras-coordenadoras e a gestora educacional da DME. Foi desenvolvida uma análise documental de documentos oficiais, como relatórios das diferentes edições do PAEM, relatórios de professoras-coordenadoras, provas e registros de professoras do programa de formação continuada. Os dados foram triangulados (TRIVIÑOS, 1987). A análise dos dados envolveu: o caráter emancipatório, os conteúdos, o caráter externo e interno e os desdobramentos.

4. Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no Âmbito Municipal

O PAEM foi concebido no início dos anos 2000, época marcada pela forte influência do modelo econômico neoliberal nas propostas educacionais vindas da União, passando pelas secretarias estaduais e desembocando nos municípios. No município em questão, os participantes desta pesquisa, professores da 4ª série do Ensino Fundamental, professores-coordenadores e dirigentes da Divisão Municipal de Educação (DME), vivenciaram um cenário

de transformações administrativas decorrentes do processo de municipalização e a introdução de avaliações externas, pauta importante das políticas neoliberais introduzidas no país.

Nos anos iniciais da municipalização, a política educacional do município voltada para o Ensino Fundamental, reconhecendo a importância do professor como agente do currículo, priorizou a implementação de um programa de formação continuada para professores, voltado para questões didáticas da Língua Portuguesa e Matemática, organizado com assessoria externa. Entre suas atividades, houve a revisão dos Planos de Ensino dos referidos componentes curriculares, com a elaboração coletiva de Matrizes Curriculares.

Após cinco anos da municipalização, o município aderiu ao Processo Estadual de Avaliação Externa (SARESP), na época em sua 7ª edição. Tal adesão provocou questionamentos e preocupações, por parte dos profissionais da educação do município. Os questionamentos foram referentes a questões curriculares, como o distanciamento dos avaliadores acerca da realidade das escolas, o desconhecimento da clientela e o não reconhecimento das Matrizes Curriculares elaboradas pelo grupo de professores que participou do programa de formação continuada.

Após discussões entre professores, professores-coordenadores, equipe da Divisão Municipal de Ensino e assessoria externa, os dirigentes municipais optaram pela elaboração de um processo de avaliação próprio do município, construído pelos professores e gestores da DME. Neste trabalho focalizaremos a avaliação para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

5. Os atores do processo

Os professores em sua maioria são mulheres, sendo 50% com mais de 18 anos de magistério, que trabalham entre 26 e 43 horas semanais. 36% dos professores possuem o curso de magistério e o restante de licenciatura, sendo que 28% com especialização. Quanto às professoras-coordenadoras, 51% têm idade entre 41 e 55 anos, e 49% entre 26 e 40 anos. Todas exercem o magistério há mais de 16 anos. 35% têm magistério e as demais são licenciadas, 24% destas com especialização. A dirigente municipal de educação da DME exerce o magistério há mais de 16 anos, sendo gestora há mais de seis anos.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

6. A descrição do processo de implementação do PAEM

O processo de implementação constou das seguintes ações: revisão das Matrizes Curriculares, coleta de *boas atividades* para a elaboração das provas, classificação de atividades, elaboração da prova, elaboração dos critérios de correção e correção da prova, tabulação e divulgação dos resultados, análise dos resultados nas unidades de ensino e devolutiva da DME às unidades de ensino.

Na carta dirigida aos professores, a dirigente municipal da educação da DME assim se expressa:

[...] tenho certeza de que vocês, educadores das unidades de ensino municipais [...] são sujeitos vivos no exercício diário de ajudar nossos alunos na construção de seus conhecimentos. Conhecimentos esses que buscamos avaliar nesse momento como instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica, para que possamos repensá-la à imagem e semelhança de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens [...] Nosso propósito avaliativo pode ser tímido [...] mas com certeza, a ação coletiva da qual ele resultou e acreditamos, resultará, foi acreditar que: Um sonho que se sonha só, é só um sonho; um sonho que se sonha junto é realidade, citando Madalena Freire (DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Tal fala expressa o tom do processo de avaliação, com a participação de educadores das diferentes instâncias da educação municipal. O processo foi complexo como uma rede sendo tecida em fases, podendo ser assim descritas. A 1ª fase, elaboração da prova, constou das seguintes etapas: revisão das Matrizes Curriculares, coleta de “boas atividades” para a elaboração das provas, classificação de atividades, e elaboração e aplicação da prova. Os professores foram consultados, nas reuniões dos HTPCs e HAs, quanto ao andamento do *currículo em ação* (GIMENO SACRISTAN, 1998) tendo como referência os Planos de Ensino da Língua Portuguesa e Matemática. A síntese de tais reuniões deu origem às Matrizes Curriculares para elaboração das provas. Em seguida, as professoras-coordenadoras coletaram junto aos professores questões para constituir a prova. As questões foram analisadas pelos professores, com sugestões para reformulações, e a síntese procedida pelas coordenadoras deu origem à prova única. A equipe da Divisão de Educação organizou a logística

de aplicação. A 2ª fase, elaboração dos critérios de correção da prova, sob responsabilidade da DME, constou da elaboração do gabarito e dos descritores para a correção da produção de texto, este último aspecto com a colaboração das professoras-coordenadoras e alguns professores. A 3ª fase, tabulação e divulgação dos resultados, constou da organização dos resultados por série, de cada unidade de ensino, por meio de gráficos, de modo a ser mapeada a realidade municipal. Os resultados foram objeto de análise entre os gestores e assessoria externa, e durante os HTPCs de cada unidade escolar. A divulgação atingiu os pais, imprensa escrita e instâncias superiores da gestão municipal. A 4ª fase, análise dos resultados nas unidades de ensino, constou de um processo reflexivo pelos professores, agrupados por série, sobre os dados, com a participação das professoras-coordenadoras, tendo em vista o replanejamento do processo de ensino-aprendizagem e reformulações no PAEM.

7. A visão dos atores sobre o PAEM

Nos documentos, encontramos sinais de uma postura democrática e a perspectiva processual, no discurso da gestora municipal.

A responsabilidade da Avaliação é de todos nós educadores [...] Esta avaliação, a primeira realizada por nós, não pretende discriminar nem perseguir; seu propósito além do já explanado é também ajudar a incorporar na Educação Municipal a prática da avaliação (assim como outras estabelecidas nesta gestão), visando que ela permaneça uma “edição melhorada”, como sabemos ser necessário (DIRIGENTE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2004).

Essas intenções são corroboradas pela fala de uma das professoras-coordenadoras:

A Secretaria deu bastante abertura pra gente, ficamos bastante à vontade, a gente trocava ideias e apresentava a ela. Tivemos bastante ajuda no sentido de orientação [...] tivemos toda autonomia pra decidir o que a gente queria, o que a gente não queria também. Então foi bem descentralizado [...]. (ANA ELISA, Professora-Coordenadora, 2008).

Os professores destacam o caráter participativo do PAEM. São unânimes em concordar que tal processo possibilitou descentralização do poder de

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

conceber, aplicar e analisar os dados obtidos nas provas, já que todas essas tarefas lhes foram confiadas.

Esta é a ótica apresentada por uma das coordenadoras, que acrescenta também o foco no aluno. Patrícia (2008), professora-coordenadora, afirma:

[...] eu creio que a Secretaria está dando liberdade pra que nós trabalheemos do jeito que for mais conveniente para o professor e para o aluno. É claro que a gente sempre tem que pensar em primeiro momento no aluno; eu creio que a Secretaria está dando oportunidade. (PATRÍCIA, Professora Coordenadora, 2008)

Os participantes também fornecem elementos que permitem perceber o caráter processual e formativo. Por exemplo, uma das coordenadoras indica que o PAEM foi apoiado nos Planos de Ensino elaborados pelos professores, e forneceu elementos para mudanças nos mesmos.

De acordo com os resultados lá do primeiro ano de aplicação do PAEM nós viemos fazendo estudos durante o HTPC pra melhorar a metodologia, revisão de conteúdos, nos reunimos por série, sempre, todos os anos pra determinar qual conteúdo pra cada é melhor, pra cada série e em que disciplina. E vem acontecendo diversas mudanças desde essa primeira versão até chegar no que a gente está agora que são conteúdos mais definidos pra cada série e os professores fizeram alguns cursos de capacitação de língua portuguesa, como PROFA de matemática, o Pró-letramento, na verdade foram esses dois cursos que a gente teve a oportunidade de fazer agora só (PATRÍCIA, Professora Coordenadora, 2008).

Outra consideração refere-se à maior atenção e cuidado dos professores quanto ao cumprimento do Plano de Ensino, como base para a elaboração das avaliações do PAEM:

Bom, eu acho que a elaboração dessa avaliação serviu pra que os professores ficassem mais atentos aos conteúdos a serem trabalhados, que não descuidassem do plano de ensino tentando

mantê-los em dia pra que quando chegasse a época da avaliação todos os conteúdos até aquele bimestre tivessem sido trabalhados pra poder fazer uma avaliação única do município (ANA ELISA, Professora Coordenadora, 2008).

Os comentários e registros das professoras-coordenadoras e dos professores da 4ª série demonstram estar em consonância com algumas características da avaliação emancipatória apontadas por Barretto (2001), que preconiza a possibilidade dialógica e dialética no processo avaliativo, com vistas na transformação dos envolvidos, tanto no plano pessoal como social. Segue, propondo que desse plano social deve emergir uma nova ordenação democrática, prevalecendo, portanto, o princípio de maior justiça social.

Apple e Beane (1997), reconhecendo as escolas públicas como alvo de constantes ataques, consideram que estas devem ser encorajadas a fazer valer os ideais da reforma educacional democrática, com papéis e espaços repletos de vida e força para todos os que dela fazem parte.

Saul (1994), ao discorrer sobre avaliação emancipatória, lembra que esse tipo de avaliação procura transformar o real por meio da postura e desejo expressos de buscar saídas para uma educação de qualidade, a formação do profissional docente, a revisão crítica da prática educativa de avaliar, a revisão e o redirecionamento do modelo de recuperação paralela, além de apontar a necessidade de buscar constantemente esclarecimentos sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

A fala da professora-coordenadora Clarice parece ter indícios do que nos foi apontado pela autora:

Aí, como eu já disse, através da formação eles foram vendo que não era como o SARESP, que eles iam ter um respaldo, que eles iam ter assim, como dizer, em parte como dirigir aquela recuperação daquele aluno que não estava aprendendo e o porquê ele não estava aprendendo. Então eu acho que o PAEM, eu acho ele mais descentralizador (CLARICE, 2008).

Tal afirmação coincide com a defesa da ampliação do eixo da avaliação, tecida por Barretto (2001), ao afirmar que esta deveria contemplar aspectos que sustentam as inúmeras ações pedagógicas, que são intimamente relacionadas

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

ao ato de avaliar, como, por exemplo, a formação em serviço ou continuada, as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos e a postura dos dirigentes educacionais.

É importante destacar que há um processo voltado para a avaliação, no município, que transcende os caminhos desenvolvidos no PAEM. Há ramificações para diferentes tipos de avaliação, conforme expressa Clarice (2008):

Olha a gente sempre tem um respaldo porque a gente não tem só o PAEM, a gente tem outras formas de avaliar, outros registros, a gente já tem uma análise dessa criança desde que chega pra gente, do que ela participa, como ela está na aprendizagem. Então nós temos planilhas onde mostram e a gente acompanha esse desenvolvimento, essa aprendizagem da criança. Então às vezes quando a gente pega um resultado negativo nem surpreende porque já estava claro (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Também encontramos registros de outras ramificações do PAEM, como a prática avaliativa denominada de *avaliação inicial*, que objetiva diagnosticar e mapear os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, no início de cada semestre letivo, e subsidiar os dados para o planejamento, replanejamento, elaboração de propostas didáticas, intervenções, organização de agrupamentos de trabalhos, acomodações nas modalidades organizativas do tempo e espaço didáticos e encaminhamentos ao projeto de recuperação paralela, denominado “Integração Permanente de Educação Municipal” (IPEM), dentre outros fatores.

Destacamos que o PAEM, segundo os argumentos dos participantes, nasce do desejo de não delegar às avaliações externas do sistema estadual o papel de avaliar a realidade do município. Segundo Freitas (2007), de fato isso não deve ocorrer, pois essa tarefa deve ser realizada por quem tenha um mínimo de familiaridade com a realidade cotidiana da escola ou localidade.

Nos relatos citados, mais uma vez encontramos referências que nos levam a concluir que o PAEM parece ter caminhado, desde sua propositura, na direção de um modelo avaliativo com características de qualidade negociada durante todo o processo, ou seja, com o envolvimento e responsabilidade das instâncias

político-administrativas e pedagógicas no processo avaliativo, elementos esses salientados por Freitas (2007), ao se referir à qualidade negociada de um sistema de avaliação municipal.

A necessidade de articulação entre as instâncias políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas também foi preconizada por Alarcão (2001), ao enunciar que, no cruzamento desses vetores, se avança na construção de uma escola reflexiva.

Se toda a educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora (ALARCÃO, 2001, p. 22)

Os diferentes participantes, tendo vivenciado dois processos de avaliação, o SARESP e o PAEM, estabelecem comparações entre os mesmos. Na opinião de todos, o PAEM confere uma maior proximidade à realidade particular do município, ao contrário do SARESP, que tem a perspectiva de mapear todas as escolas do estado de São Paulo, sendo elaborado por pessoas distantes da realidade do município. Tal pensamento pode ser confirmado pelas falas seguintes.

A coordenadora pedagógica da DME assim se expressa:

[...] O SARESP vem do Estado, parece uma coisa muito longe, tudo bem que eles vêem todos os resultados, mas não ia ser assim um diagnóstico tão aprofundado como o nosso e tão dos nossos alunos. [...] Porque o do Estado fica uma coisa longe [...] do SARESP eles até mandam, mas mandam bem depois, eles mandam daí um ano [...]. No PAEM, “é de imediato, a gente já obtém os resultados e tenta atacar os problemas”. (ALICE, DME, 2008)

São convergentes as observações dos professores. Os professores, em sua maioria, defendem a proximidade da instância de avaliação com a realidade escolar, e entendem que, embora dê trabalho, é importante preparar coletivamente a avaliação.

Ainda nessa perspectiva, encontramos outros relatos que corroboram o recorte acima mencionado, como, por exemplo:

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

[...] é o professor que elabora pensando nos seus alunos, não é nada que vem imposto de outra pessoa que ele nem conhece, é ele fazendo questões voltadas praquele aluno com quem ele convive todo dia (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

As relações estabelecidas pelos participantes, quando falam da necessidade de elaborar uma avaliação mais particular, portanto, respeitando-se a individualidade do município e das escolas que o compõem, nos remetem a pensar nas considerações de Gimeno Sacristán (1998), quando alerta sobre o perigo das avaliações externas transformarem os professores dependentes de uma ordenação externa, subtraindo-lhes a autonomia profissional.

Em relação ao caráter externo e ao caráter interno conferidos aos dois modelos avaliativos em questão, entendemos que os participantes demonstram não conceber ou relacionar as terminologias externo e interno no sentido clássico da definição de avaliação externa e interna. Isso pode ser observado pela fala de uma das professoras-coordenadoras, que identifica o modelo do SARESP como uma avaliação externa, mas o PAEM como avaliação interna, embora realizado para toda a rede municipal, o que o caracterizaria como avaliação externa.

O SARESP é uma avaliação externa. O PAEM a gente classifica como interna. Então é uma avaliação daquilo que já é proposto, daquilo que já está estabelecido [...]. O SARESP está muito distante do aluno, do professor, não vem de encontro com a realidade daquele município, daquela escola. Então eu acho que a avaliação externa é um pouco mais complicada do que uma interna onde você possa elaborar [...] onde possa ocorrer [...] essa troca, as experiências de conhecimento entre os professores, os coordenadores (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Ainda sob a ótica unânime dos professores, encontramos implicitamente essa mesma ideia:

A vantagem do PAEM em relação a outras avaliações externas é que por ser elaborada pelos professores da rede, ela é pensada de forma mais real aos trabalhos realizados, conferindo ao professor autoria desta avaliação bem como seu maior comprometimento com os resultados e encaminhamentos (Professores da 4ª série).

Inferimos que a classificação do PAEM, por parte desses participantes, de ser mais próxima do conceito de avaliação interna do que externa, nasce do fato de não associarem o PAEM a uma avaliação com caráter de regulação, como é comum na maioria das avaliações externas no âmbito federal ou estadual, com vistas ao ensino básico, como ressalta Barretto (2001).

Além disso, as citações anteriores coincidem na direção do que Fernandes e Freitas (2008) aludem a respeito da necessidade de criação de outros espaços de avaliação que, embora não estejam diretamente focados na avaliação da aprendizagem do aluno de forma mais individualizada, precisam ser pensados no âmbito da escola e do sistema municipal de ensino. Tais fatores, segundo os autores, necessitam ser igualmente avaliados com o propósito de se pensar nas múltiplas variáveis que podem interferir no rendimento dos alunos, seja nas conquistas como nos fracassos. Portanto, em termos gerais, nas colocações, os participantes parecem concordar com os autores de que o PAEM seja um instrumento de avaliação de sistema nos moldes propostos por eles, mais do que uma avaliação externa ou interna nos moldes das que são propostas pela União e Estado. A referência sobre sistema deve ser entendida, aqui, como um instrumento avaliativo do sistema municipal de avaliação, decorrente do processo de municipalização.

Entendemos que os professores, embora saibam que o PAEM, assim como o SARESP, sejam avaliações externas, e que o município igualmente integra o modelo econômico neoliberal, citado por Luckesi (2001), ainda assim buscam e veem outras características que distinguem as duas propostas, parecendo a do PAEM mais aceita por eles, o que nos incita a continuar nas análises, buscando mais dados, uma vez que nos propusemos a descobrir se esse processo de avaliação municipal possui elementos do modelo de *qualidade negociada da avaliação* (FREITAS, 2007), que contempla as instâncias governamentais e educacionais como colaboradoras na execução das ações educativas.

Entendemos que a participação dos professores no PAEM caminha na direção do que Giroux (2007) nos propõe sobre a necessidade de recuperarmos o papel do professor crítico reflexivo, participativo, que não delega a outros a tarefa de avaliar, que não permite que agências externas, distantes da realidade da sala de aula, o façam, subtraindo-lhe a capacidade deliberativa de avaliar. Reitera a necessidade urgente dos professores tomarem para si essa tarefa, correndo-se o risco, se isso não acontecer, de uma maior proletarização da função docente.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?

8. Considerações finais

Ao analisar a política municipal de avaliação voltada para o processo de avaliação dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pudemos constatar que o PAEM se deu por meio de um processo de avaliação externa, com negociação entre as diferentes instâncias da educação municipal, ou seja, com a participação de professores, professoras-coordenadoras e gestores da instância superior de educação do município.

Compreendemos que a negociação foi possível, pois, além da vontade política expressa pela dirigente municipal da educação, confirmada pelos demais participantes, havia um processo de organização dos professores e professores-coordenadores, decorrente de um programa de formação continuada iniciado antes do PAEM e que teve continuidade durante todo o processo. O PAEM teve como desdobramentos vários processos de avaliação interna em cada unidade escolar, com caráter diagnóstico, seguidos de processos de recuperação paralela, entre outros.

O PAEM, além de ter sido concebido e implementado por meio de negociação entre seus atores, ter caráter processual e transformador, apresentou processos autorreflexivos, atingindo o processo de avaliação de aprendizagem. Mediante visão expressa pelos participantes sobre o mesmo, pudemos constatar que teve caráter de monitoramento sem apresentar características de responsabilização. É importante destacar que, aos professores, foi não foi subtraída a capacidade de avaliar, importante etapa da autoria do processo curricular.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

APPLE, M. W. e BEANE, J. (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n.75, p.48-66, ago. 2001. Acesso em 27/08/2009. Disponível em: http://www.scielo.br/cielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010002&lng=pt&nrm=iso

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, vol.33, n.3, set./dez. 2007, p.531-541. Acesso em 18/01/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 100. Especial, out. 2007, p.965-987. Acesso em 27/08/2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-33020070003&lng=pt&nrm=iso>

GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, H. **Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J.C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. R. C. et al. (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, A. M.. **Avaliação Emancipatória**. 2. Ed.São Paulo: Cortez, 1994.151p.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 175.

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

VOCATIONAL EDUCATION GATHERING CHILDREN AND YOUTHS FOR THE WORLD OF WORK: FROM CRAFT TO PROFESSIONAL/TECHINICAL SCHOOLS

Maria Teresa Garbin Machado ¹
Alessandra David²

Resumo: Este trabalho³ apresenta as interfaces históricas do ensino profissional no cenário da educação nacional, tendo como pano de fundo a instalação de uma escola profissional num pequeno município do estado de São Paulo, na década de 1940. A principal diferença entre as escolas artesanais e as escolas profissionais, criadas no estado de São Paulo a partir dos anos 1920, assenta-se no fato de que a primeira tinha um caráter assistencial e compensatório, uma vez que o público atendido era especialmente composto por crianças e jovens em situação de risco (pequenos delinquentes, órfãos, crianças abandonadas, etc.) e a segunda era voltada para a classe trabalhadora em geral, com baixa escolaridade, porém, constituinte de um grande setor apropriado para prover as necessidades de então. A concepção de educação técnica- profissional foi sofrendo alterações, sobretudo ao longo do século XX, acompanhando as sucessivas reformas legislativas e educacionais e as necessidades de desenvolvimento do País. Nesse contexto, a escola pesquisada vivenciou esse processo de mutação, sendo, portanto, um espaço de memória do ensino profissional local. As fontes utilizadas são os documentos da instituição à qual a escola pertence e os produzidos pela equipe escolar. Ao abordarmos a história dessa instituição escolar, desde sua criação, no ano de 1949, até o ano de 2009, quando completou 60 anos, levantamos sua trajetória, sua identidade e seu papel na preparação de crianças e jovens para o mundo do trabalho.

¹Mestre em Educação pelo CUML. Doutoranda em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Diretora da ETEC Alcídio de Souza Prado de Orlandia/SP. E-mail: mariateresagarbin@googlemail.com

²Doutora em Educação Escolar. Professora do Programa de Mestrado em Educação do CUML. Coordenadora da linha de Pesquisa História da Educação e Currículo. E-mail: davidallessandra@uol.com.br

³Trabalho apresentado anteriormente no VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado no período de 22 a 25 de agosto de 2010, na Universidade Federal do Maranhão, em São Luís. Para esta versão foi revisto.

Palavras-chave: História do Ensino Profissional; Educação de Crianças e Jovens; Mundo do Trabalho.

Abstract: This paper presents the vocational education historical interfaces in the national education setting with the background the foundation of a vocational school in a town in the state of São Paulo in the 1940's. The main difference between the craft schools and the vocational schools, both created in the state of São Paulo in the 1920's, lies in the fact that the first was based on assistance and compensation since the program was intended to address children and youth at risk (minor offenders, orphans, abandoned children, etc), and the latter was intended to address the working class in general with low education, but composed of a large segment suitable to meet the needs of that time. The concept of professional/technical education went through changes, mainly during the 20th century, following the successive legislative and educational reforms and the country's development needs. In this context, the mentioned school went through this mutation process, and therefore, turned into a memory space of local vocational education. The sources used are composed of the documents of the institution to which the school belongs and the documents produced by the school staff. Approaching the school history since its foundation in 1949 until 2009, the year of its 60th anniversary, we raised its trajectory, its identity and its role in preparing children and youths for the world of work.

Keywords: Vocational Education History; Child and Youth Education; Work World.

O presente artigo analisa o ensino profissional numa perspectiva histórica, a partir da criação, no final da década de 1940, de uma instituição que oferecia um curso profissionalizante. Assim sendo, podemos inseri-lo, de certa maneira, no contexto da chamada história das instituições escolares. Segundo Buffa (2002), “pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois, as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas” (p. 25). Consideramos este trabalho parte desse pressuposto, haja vista que uma das autoras acompanhou sucessivas mudanças pelas quais a escola em estudo passou, desde quando pertencia à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para, em seguida, ser incorporada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia, quando foi integrada ao Centro Estadual Tecnológico Paula Souza, autarquia que abriga escolas técnicas (ETECs) e faculdades de tecnologia (FATECs), inserida atualmente na Secretaria de Desenvolvimento do Governo de São Paulo.

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

Para Gatti Júnior (2002)

percebe-se que a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos (p.20).

Situação vivenciada por essa escola que, como vimos anteriormente, muito se transformou desde sua criação o que ensejou inúmeros desafios à própria instituição e à equipe escolar, uma vez que, apesar de estar sempre voltada ao ensino técnico, pertenceu a diferentes Secretarias governamentais, com equipes diversas, em momentos históricos e políticos peculiares de cada época.

Nesse sentido, Werle (2004) acredita que “a história das instituições escolares é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e seu contexto” (p.14). Apontamento que nos faz pensar sobre o percurso metodológico da pesquisa sobre história das instituições escolares, que neste trabalho utilizou a análise documental. As fontes foram os documentos da instituição à qual a escola pertence, além de documentos produzidos pela escola, como os planos escolares anuais, que encerram os compromissos assumidos e desenvolvidos pela equipe escolar.

Como adverte Saviani (2004), “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (p.5).

Além disso, se as fontes históricas são sempre produções humanas, não se podendo falar em fontes naturais, é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente de nossos interesses específicos de

pesquisa, e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando (SAVIANI, 2004, p.6).

Podemos afirmar que essa pesquisa engloba os dois tipos de fontes, ou seja, a espontânea e a intencional. A espontânea se constitui nos documentos institucionais da escola, desde sua fundação. “Os documentos, elementos pré-textuais, considerados no processo de acreditação são representações, simbolizações da instituição, articuladas às relações de poder, seus valores, práticas e propostas pedagógicas” (WERLE, 2004, p. 16). As intencionais são aquelas que contemplam as fontes (os documentos) produzidas pelos atores que compõem a instituição escolar, como os planos anuais realizados pela comunidade escolar.

É importante ressaltar que este estudo resvala na memória da escola. Na realidade, ele se firma como um espaço de memória do ensino profissional local, visto que, ao abordar a história dessa instituição escolar, levantamos sua trajetória, sua identidade e seus valores na construção de profissionais para o mercado de trabalho da localidade e da região em que ela se situa.

Sendo assim, a finalidade da criação da escola, em 1949, e dos cursos então oferecidos por ela (ajustador mecânico para homens e serviços domésticos para as mulheres) foi o atendimento imediato de necessidade de mão de obra. A mentalidade em vigor na sociedade brasileira, desde a Colônia, via no trabalho uma possibilidade do ingresso dos pobres e desvalidos no mundo produtivo, dentro de um ideário de educação produtivista e reprodutora das desigualdades sociais, condicionada à aceitação das condições sociais dominantes, ao reservar aos economicamente menos favorecidos uma possibilidade de educação direcionada apenas para o mundo do trabalho.

A herança cultural trazida pelos colonizadores ibéricos desde a educação jesuítica fez com que a cultura brasileira tivesse uma influência marcante da antiguidade clássica (sociedade escravagista), com a conotação de que o trabalho manual era indigno para o homem livre. A cristalização dessa mentalidade foi demonstrada pela atribuição dos trabalhos manuais aos escravos, enquanto que os filhos dos colonos eram distanciados e isentos do trabalho físico e destinados ao intelectual, denotando-se, desde essa época, a divisão e hierarquização entre o conhecimento intelectual e o manual (CUNHA, 2000a).

As raízes históricas dessa dualidade - a educação para a cidadania e a educação para o trabalho - persistem ainda nos dias atuais, nos quais, em razão

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

da industrialização crescente, acentuou-se o preparo profissionalizante para o mercado de trabalho, em permanente tensão com a função propedêutica da educação escolar.

No contexto de seu papel colonial, o Brasil importou a ideia das Corporações e Bandeiras de Ofício que, apesar de não apresentarem o mesmo brilhantismo europeu, prolongaram-se em solos brasileiros até 1824, com uma atuação persistente no exercício de atividades artesanais, com mestres e aprendizes.

Após a reforma pombalina, a educação nacional apresentou uma lacuna de mais de meio século com a instituição das aulas régias, nas quais somente a elite colonial masculina tinha o privilégio da destinação aos cursos superiores, objetivando-se a formação de pessoas qualificadas ao exército e Estado. Com a vinda da família real para o país, em 1808, os postos de trabalho no artesanato urbano, em engenhos de açúcar e mineração, foram sendo aos poucos compartilhados por escravos e homens livres não qualificados (ZOTTI, 2004).

O ensino profissional continuou perpassando por iniciativas do Exército, Marinha e entidades filantrópicas, mesmo após a Independência, enfocadas na mão de obra compulsória de órfãos, abandonados e desvalidos da sorte e, mesmo após 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a decadência da mineração e o aumento da economia cafeeira, permaneceu a conotação do ensino manufatureiro e do profissional, como “obras de caridade”.

Moraes (2002b, p. 47) enfatiza que nos anos finais do Império a instrução popular oficial resumia-se ao ensino das primeiras letras, com as poucas instituições de ensino elementar mantidas por ordens religiosas e por alguns grupos de imigrantes, dedicadas à educação de crianças provenientes de setores privilegiados da população. O governo mantinha apenas duas casas de recolhimento e educação de crianças órfãs e abandonadas: o “Instituto de Educandos Artífices”, para meninos, e o “Seminário da Glória”, para meninas, ambos criados como obra de assistência social aos pobres e “desfavorecidos da sorte”.

Portanto, no Império o ensino profissional e artesanal era apresentado de maneira assistencial e compensatória aos pobres e desafortunados, e como veículo ao trabalho qualificado, legitimador da dignidade e da pobreza.

O Estado Republicano e a presença do trabalho livre, aliados ao desenvolvimento comercial, urbano e industrial, propiciaram o surgimento de outros interesses e necessidades, que exigiram a implementação de novas

medidas no campo do ensino popular e profissional. Já nos primeiros governos republicanos, o ensino popular foi expandido sensivelmente, com escolas primárias oficiais constituídas pelos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (MORAES, 2002a, p. 17). Como analisa Souza (2008), “a expansão do ensino público no estado de São Paulo privilegiou a zona urbana em detrimento da rural. Embora o crescimento das matrículas tenha permanecido muito aquém das necessidades da demanda escolar, uma rede significativa de grupos escolares foi implantada no estado” (p. 47).

Trabalhos recentes (FREITAS e BICCAS, 2009) questionam a vinculação entre educação e desenvolvimento, amparados, sobretudo, nas análises realizadas por Celso Furtado sobre o compêndio “Estatísticas do século XX”, publicado pelo IBGE em 2005. Nele Furtado esclarece que a industrialização no Brasil seguiu um viés tecnicista, uma vez que a técnica foi utilizada apenas para poupar mão de obra e não para qualificar o ser e o agir do trabalhador, o que levou a um “processo de enriquecimento concentrado, que conserva enormes contingentes populacionais à margem do processo de incremento qualitativo das relações de trabalho. Trata-se de um histórico de concentração de riqueza antes de ser um histórico de desenvolvimento” (p.108).

Apoiados nessa concepção, Freitas e Biccass (2009) advertem que “a disseminação da escola pública no Brasil não foi consequência natural e inexorável da industrialização” (p.108) e que é necessário “desvendar o complexo campo da construção de direitos políticos da sociedade civil, [...] para entender a forma social que a escola adquiriu quando se espalhou” (p.108). Nesse sentido, concebemos que as escolas técnicas e a educação profissionalizante, de uma maneira geral, são intrínsecas a essas circunstâncias, notadamente porque são voltadas para a qualificação e adequação social do jovem futuro trabalhador às normas do mundo do trabalho.

As preocupações com o ensino profissional são pontuadas em 1892, com a limitação legal do trabalho de menores nas fábricas, e o surgimento marcante das escolas de aprendizes e artífices. Também em 1892 tem início a rede de educação profissional no estado de São Paulo, com cursos noturnos de alfabetização para trabalhadores. Com a instalação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1873, em que o ensino de ofícios era destinado aos mais aptos, mas ainda delimitado aos pobres, o sistema educacional e a educação profissional apresentaram uma nova configuração, o trabalhador assalariado urbano, envolvido em um processo institucionalizado de qualificação e

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

disciplinamento e voltado para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado paulista (MANFREDI, 2003, p. 80).

A partir de 1911, começam a funcionar na cidade de São Paulo escolas profissionais destinadas ao ensino de “artes industriais”, para homens, e de “economia doméstica e prendas manuais”, para mulheres, que serviram de modelos a outras, estendidas pelo interior do Estado. A principal diferença entre as escolas artesanais e as escolas profissionais, criadas no estado de São Paulo a partir dos anos 1920, assenta-se no fato de que a primeira tinha um caráter assistencial e compensatório, uma vez que o público atendido era especialmente composto por crianças e jovens em situações de risco (pequenos delinquentes, órfãos e abandonados) e a segunda era voltada para a classe trabalhadora em geral, com baixa escolaridade, porém, constituinte de um grande setor apropriado para prover as necessidades de mão de obra.

A década de 1930, com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública, instituiu vários decretos denominados “Reformas Francisco Campos”, que regulamentaram, entre outros, o ensino secundário e o comercial, bem como a profissão de contador. Porém, continuou a tradição escolar brasileira, de manter a desarticulação do ensino secundário com os profissionais, sendo negado a estes o acesso ao ensino superior.

Também em 1930, Lourenço Filho iniciou uma série de reformas na Diretoria de Instrução Pública, em São Paulo, destinadas à rede pública estadual, criando, em 1934, a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Em uma nova forma de gestão, foram assumidos os princípios do taylorismo e os fundamentos da psicotécnica, implantando-se a seleção de alunos através de “julgamento psicológico, social, econômico e profissional” para as profissões consideradas mais adequadas às suas aptidões. O educando ainda era acompanhado individualmente no decorrer de toda aprendizagem escolar, mediante provas e testes psicotécnicos, com serviços de “reabilitação profissional de operários, já em trabalho nas indústrias” (MORAES, 2002b, p. 49).

A reforma Capanema, realizada pelas leis orgânicas decretadas de 1942 a 1946, marcou em âmbito federal, por meio da Lei Orgânica do Ensino Profissional, a institucionalização de duas redes paralelas: o ensino secundário propedêutico voltado aos estudos superiores, de preparo às elites condutoras, e o ensino profissional de nível técnico, com a finalidade de formar mão de obra

qualificada ao mercado, sem canais de comunicação com o ensino secundário, em um ramo distinto. As modalidades informais de educação destinadas ao treinamento/qualificação profissional de trabalhadores industriais passaram a ser monopolizadas por instituições privadas ou para-estatais, como o SENAI, gerido pela Confederação Nacional das Indústrias (MORAES, 2002b, p. 50).

De acordo com Manfredi (2003, p. 95), a política educacional do Estado Novo, refletindo a substituição do modelo agroexportador pelo da industrialização, legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em sintonia com a divisão de trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Freitas e Biccás (2009), ao refletirem sobre a reforma educacional empreendida pelo Estado Novo com apoio de forças locais, concluem que “o Brasil oficializou a existência de uma modalidade de educação para os alunos pobres: a educação profissional” (p.127).

Nesse cenário, Moraes (2002b, p. 50) enfatiza que: “estavam consolidadas as matrizes que, com pequenas diferenças, orientam a organização e o funcionamento do ensino técnico e profissional no estado (e no país) até nossos dias”.

No estado de São Paulo, a instalação de escolas profissionais em Mococa (1931), São Carlos e Santos (1933), e a farta legislação relativa ao ensino industrial atestaram a extraordinária evolução do ensino técnico paulista, sendo que, em 1946, foi assinado o Decreto-Lei nº 16.108, que determinou a criação de cursos práticos em localidades do interior, com a ideia de habilitar pessoal para trabalhos com formação menos profunda (FONSECA, 1986, v. 5, p. 161- 162).

O reforço oferecido pela Superintendência da Educação Profissional e Doméstica junto à Secretaria da Educação no estado de São Paulo determinou a continuidade da rede de escolas técnicas, permitindo, em 1947, o surgimento do embrião da escola lócus desta pesquisa, por meio da intermediação política do deputado estadual Oswaldo Ribeiro Junqueira. Sendo assim, em Orlandia foi criado o Curso Prático de Ensino Profissional, pela Lei nº 77, de 23/02/1948, instalado em 25 de junho de 1949, conforme os moldes do Decreto-Lei nº 16.108, de 14/09/1946 (FONSECA, 1986, v. 5, p. 182).

A finalidade desse curso era o atendimento imediato da necessidade de mão de obra, com o oferecimento de cursos práticos de ensino profissional de dois anos de Ajustadores Mecânicos, e cursos femininos de Serviços Domésticos (CURSO PRÁTICO DE ENSINO PROFISSIONAL DE ORLÂNDIA. Livro de Atas de exames, 1949).

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

Em 21 de janeiro de 1954, pela Lei nº 16.108, o Curso Prático de Educação de Orlândia foi transformado em Escola Artesanal, com melhorias curriculares, sendo que, em 1958 oferecia os cursos de aprendizagem profissional, em séries únicas, de Iniciação de Torneiro Mecânico, Desenho, Corte e Costura, e Serviços Domésticos (ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA, Livro de Atas de exames, 1958).

A LDB de 1961 perpetuou a seletividade e a dualidade na estrutura educacional brasileira, especialmente com o ensino secundário, dada a reunião dos ramos do ensino técnico-profissional, sob a denominação de ensino médio. A flexibilidade se deu com o acesso ao ensino superior e o aproveitamento de estudos entre os diversos ramos do colegial. Com o golpe militar de 1964, muitas adequações foram realizadas para o ajustamento da legislação educacional à situação vigente.

Muitas dessas adequações se referiram ao ensino profissionalizante e, conseqüentemente, estenderam-se até a escola em estudo, que, juntamente com as demais escolas artesanais da época, tiveram sua denominação alterada para industriais, por meio do Decreto-Lei 41.895, de 30/04/1963 (LIMA, 1987, p. 02).

Em seguida, a Escola Industrial de Orlândia recebeu autorização para expedição de diplomas com validade nacional, passando a oferecer, além dos cursos profissionais já existentes, o antigo ginásio acadêmico. Por essa razão, mais uma vez teve seu nome alterado para Ginásio Industrial Estadual de Orlândia, pelo Decreto-Lei nº. 44.533, de 19/02/1965. Em 15/05/68, pela Lei nº 10.114, e em homenagem a um professor orlandino, a escola passou a ser denominada Ginásio Industrial Estadual “Professor Alcídio de Souza Prado” (LIMA, 1987, p. 02).

A política da Lei 5.692/71 consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, que na nomenclatura da LDB-1961 consistiam no ensino secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e agrotécnico. Passaram a constituir os cursos então denominados profissionalizantes, destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas, apesar da resistência das famílias de classe média, que associavam os cursos profissionais à formação de operários. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial, representado pelos cursos clássico e científico, não tiveram mais lugar nesse grau de ensino. Cunha (CUNHA, 2000b, p. 181-182)

A unidade escolar de Orlândia, ainda como Ginásio Industrial, tinha comemorado, em 1974, seu jubileu de prata, mas já se firmava com um novo status, ao abrigar no ano seguinte, além do I Grau da 5^a. à 8^a. séries, também o II Grau, conforme autorização da Resolução SE nº 11, publicada em 14/02/1975, com as habilitações de Auxiliar Técnico em Mecânica e Técnico em Economia Doméstica, mediante autorização da Portaria CEI. de 44/75 (LIMA, 1987, p. 02).

Em 1971, no estado de São Paulo, ocorreu a extinção do Departamento do Ensino Técnico estadual, e as escolas técnicas passaram para a rede de Ensino Básico da Secretaria da Educação, sendo instituída a intercomplementariedade destas escolas que, em 1976, foram denominadas centros estaduais interescolares (GALLEGO, UTAGAWA e CAMARGO, 2002, p. 87). Assim, pela Resolução nº 13, de 21/01/1976, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a escola em questão recebeu a denominação de Centro Estadual Interescolar “Professor Alcídio de Souza Prado” (LIMA, 1987, p. 02).

Em 30 de março de 1976, no aniversário da cidade, com a presença do então governador do estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, foi inaugurado o prédio atual, permitindo o acolhimento de cursos oriundos de outras escolas, com ampliação significativa da quantidade de alunos e da equipe escolar.

Nesse mesmo ano, a escola estudada possuía o 1º Grau de quinta a oitava série, com terminalização em Iniciação para o Trabalho, com Economia Doméstica, para as meninas, e Mecânica Geral, para os meninos. O Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, com especificação em maternal e jardim de infância, oriundo de outra escola estadual tradicional foi acolhido, com alunas na segunda e terceira séries, mesmo diante da resistência apresentada por professores e alunos, que não aceitavam a mudança imposta.

O funcionamento desse curso no período da manhã, tido como elitizado na época, muito colaborou para quebrar a antiga cultura, ainda persistente, de que a “escola industrial” era só para pobres. O 2º Grau era oferecido com as Habilitações Profissionais de Auxiliar de Documentação Médica (Parcial, com 3.510 h), Técnico em Economia Doméstica (Plena, com 3.510 h), Desenhista Mecânico (Parcial, com 3.510 h) e Técnico em Mecânica (Plena, com 3.510 h), conforme a Lei nº 5.692/71 (CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Grades Curriculares, 1976).

A partir de 1977, a mesma escola passou a oferecer o 2º grau com formação profissionalizante básica de 3.196 h, nos denominados setores primários e secundários, com a implantação do setor terciário no ano seguinte, em 1978.

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

Estas denominações eram decorrentes da diferenciação das disciplinas instrumentais, sendo que o setor primário era voltado para a área de disciplinas biológicas, o secundário para a área de exatas e o terciário para a área de humanas.

O prestígio da escola na região levou à parceria, em 1981, com uma usina açucareira, levando à instalação de uma extensão denominada Escola Profissionalizante Vale do Rosário, com cursos profissionalizantes de Artes Industriais, Educação para o Lar e Corte e Costura (EPPSG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Livro de Matrículas da Escola Profissionalizante Vale do Rosário, 1981). Não obstante a incorporação de outros níveis de ensino na escola pesquisada é perceptível sua vocação para o ensino técnico e profissionalizante, cujo oferecimento persistiu, apesar das significativas mudanças a que a escola se submeteu.

Em 1982, a Lei nº 7.044 revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, substituindo os termos “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, e a habilitação profissional, de “obrigatória”, para “opcional”. Em 1991, a escola estudada mudou de secretaria estadual, sendo transferida da Divisão de Apoio à Escola Técnica Estadual (DISATE), da Secretaria da Educação, para a Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a partir de 1º/01/1992, fato que alterou sobremaneira a vida de toda a equipe e da comunidade escolar.

No final de 1993, outra grande mudança aconteceu com a escola, juntamente com mais de 80 escolas técnicas da Secretaria Estadual da Educação paulista. Passou a pertencer ao Centro Paula Souza, instituição que, na época, possuía 21 unidades pertencentes à Secretaria de Ciência e Tecnologia, que assim teve quadruplicada sua rede, aumentando sua diversidade de habilitações. Com essa incorporação, a escola passou a ser denominada Escola Técnica Estadual Alcídio de Souza Prado.

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) adequou os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional, ou seja, à globalização e ao neoliberalismo econômico, com a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. No caso da educação técnica prevaleceu a formação em técnicas produtivas e não em politecnia, ou seja, em fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno. Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) estabeleceu a separação entre ensino médio e

profissional, gerando sistemas e redes distintas, reduzindo a formação técnica a treinamento fragmentado e, mais uma vez, contribuindo para a dualidade do ensino.

O perfil da escola objeto desta pesquisa mudou radicalmente com a mudança do ensino integrado para a oferta do ensino médio e técnico separadamente. A clientela escolar mais uma vez sofreu adaptações, com os alunos cientes de que poderiam cursar ensino médio, no período da manhã, e se inscreverem para prestar o vestibulinho para o ingresso nos cursos técnicos, por opção e, independentemente, a partir da segunda série do ensino médio, nos períodos vespertino e noturno.

Em 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), pelo qual a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Diante de tantas transformações advindas de imposições legais ou de mudanças decorrentes do contexto atual, a escola técnica aqui analisada ofereceu, no ano de 2007, os cursos de Ensino Médio e Técnicos de nível médio de Administração, Enfermagem, Farmácia, Informática e Marketing e Vendas com 846 matrículas, das quais 240 pertenciam ao ensino médio, e 606 ao ensino técnico, sendo que 67 alunos frequentavam concomitantemente o ensino técnico e o médio nessa mesma escola, com outros discentes do ensino técnico oriundos de outras escolas da região, nas quais cursavam o ensino médio, ou que ainda procediam de maneira subsequente (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007).

Além dos cursos citados, houve o oferecimento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, que visavam oferecer uma rápida qualificação de alunos para inserção no mercado de trabalho, com a duração de 10 semanas e 160 h, com intensa rotatividade de clientela (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007).

Peterossi e Araújo (2003, p. 76-77) descrevem a nova clientela do ensino técnico: antes da reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/97, o aluno do ensino integrado era o jovem entre 14 e 17 anos, que visava ingressar no mercado de trabalho como técnico, ou para continuar sua formação, sendo que, após quatro anos, pouco mais da metade ingressava no mercado de trabalho, e os demais continuavam seus estudos em nível superior. Atualmente, o aluno dos cursos técnicos passa a ser jovem ou adulto trabalhador, com idade superior a 20 anos

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

e a escolaridade de nível médio concluída. Os alunos do período noturno tiveram uma elevação do patamar de escolaridade, com a base de conhecimentos saltando do ensino fundamental para o médio, constituindo uma clientela com escolarização de entrada semelhante à do ensino superior, com predomínio de trabalhadores adultos. O ensino integrado, oferecido antes do Decreto nº 2.208/97, tinha 83% dos alunos com idade entre 15 e 17 anos, e o ensino modular possuía apenas 22% nesta faixa etária.

De acordo com dados do SAI- 2001 (Sistema de Avaliação Institucional), o novo aluno do Ceeteps (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza) passa a ser, preponderantemente, jovem, com mais de 19 anos (59,94%), ensino médio concluído (70,74%), renda familiar de até cinco salários mínimos (45%), e que trabalha (48,43%), demonstrando que o ensino técnico se tornou uma opção de continuidade de formação para adultos e trabalhadores já portadores de escolaridade de ensino médio. É um novo tipo de aluno, adulto e trabalhador, que retorna à escola em busca de capacitação para a manutenção, desenvolvimento, mudança, ingresso ou reingresso de sua atividade profissional (PETEROSI e ARAÚJO, 2003, p. 78).

O Sistema de Avaliação Institucional (SAI) avalia os processos de funcionamento das escolas do Ceeteps anualmente, seus resultados e impactos na realidade social na qual a instituição se insere, com coleta de informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos. A metodologia utilizada no SAI busca analisar duas dimensões: o mérito (que avalia o todo e a qualidade do funcionamento, intrínseca ao objeto avaliado) e a relevância (que avalia o impacto, o sentido de todo o esforço despendido na obtenção dos resultados), procurando garantir os procedimentos que dão validade e confiabilidade aos critérios de avaliação, como utilidade, viabilidade, ética e precisão, preconizados pelo Comitê de Padrões Internacionais para avaliação.

Sendo assim, a escola estudada, em seus 60 anos de existência, vem atendendo à clientela da região, oferecendo cursos do 1º grau (de 1975 a 1988), Ensino Fundamental (de 1989 a 1994), Supletivo de Ensino Fundamental (de 2000 a 2002), Supletivo de Ensino Médio (de 1999 a 2003), Magistério (de 1976 a 1992), extensão (Escola Profissionalizante Vale do Rosário, em 1981), classe descentralizada de Técnico em Enfermagem, na cidade de Morro Agudo (2001 a 2002), cursos extraordinários (profissionalizantes das décadas de 1940 e 1950),

cursos avulsos de Pintura (de 1966 a 1967), qualificação básica e ensino de 2º grau/Médio. Com todos os obstáculos impostos pelas diferentes legislações de diversas épocas receberam denominações diferenciadas, como: técnicos, setoriais primários, secundários e terciários, Inciso III, integrados.

A partir de agosto de 2009, um novo desafio foi apresentado à equipe escolar, com a implementação de classes descentralizadas em uma outra localidade (na cidade de Sales Oliveira), em uma escola da secretaria da educação no Plano de Expansão II, com ampliação da clientela em cursos técnicos de nível médio de Secretariado, Informática para Internet, Logística e Jurídico.

Quanto aos cursos profissionalizantes, os Cursos Práticos de Ensino Profissional de Ajustadores Mecânicos e de Serviços Domésticos, de 1949, foram embriões de cursos de técnicos de Contabilidade (1986 a 2004 e novamente a partir de 2008), Processamento de Dados (1990 a 1999), Desenhista de Arquitetura (1993 a 1995), Desenhista Mecânico (1976 a 1987) e Economia Doméstica (1975 a 1978). Atualmente, são oferecidos os cursos de Enfermagem (desde 1994), Informática (desde 1999), Administração (desde 2000), Farmácia e Marketing e Vendas (desde 2004), Logística, Jurídico e Secretariado (desde 2009) e Informática para Internet (desde 2010).

Diante de tantas transformações advindas de imposições legais ou de mudanças decorrentes do contexto atual, a escola técnica aqui enfocada, no corrente ano de 2010 oferece os cursos de ensino médio e técnico de nível médio de Administração, Contabilidade, Enfermagem, Farmácia, Informática e Marketing, com 1.116 matrículas na Etec sede, das quais 476 pertencem ao ensino médio (Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar>. Acessado em 30/06/2010).

Em relação ao ensino técnico, em 2009, 10,84% dos alunos frequentavam concomitantemente o ensino técnico e médio nessa mesma escola, com outros discentes do ensino técnico advindos de outras escolas da região, onde fazem o ensino médio, ou que ainda procedem de maneira subsequente. A preferência pela escola e seus cursos é evidenciada quando 39% dos alunos dos cursos técnicos já cursaram outro curso na mesma escola (Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar>. Acessado em 11/06/2009).

Embora concordemos com Ramos (2005), quando advoga que o ensino médio ainda tem um projeto inacabado, haja vista que permanece a dualidade entre a formação específica e a geral, e seu foco ainda se manter no mercado de trabalho e não na pessoa humana, acreditamos que, diante de inúmeros percalços,

O ENSINO PROFISSIONAL COMO ARREGIMENTADOR DE CRIANÇAS E JOVENS PARA O MUNDO DO TRABALHO: DAS ESCOLAS ARTESANAIS ÀS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

caminhos e descaminhos enfrentados, essa escola procura cumprir sua missão, que é:

Propiciar uma educação transformadora de maneira que o jovem e o trabalhador formem competências profissionais para sua real inserção nos mercados de trabalho, e evoluam em sensibilidade para captar as formas da arte, dos avanços tecnológicos, do respeito e da convivência humana, elevando seu padrão de vida e qualidade de processos, produtos e serviços (Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar>. Acessado em 30/06/2010).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Lei nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J. C. S., GATTI JÚNIOR, D. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. Grades curriculares, 1976.

CENTRO PAULA SOUZA. PLANO ESCOLAR. Disponível em <<http://www.cpsctec.com.br/planoescolar.html>>. Acesso em: 11/06/2009.

CENTRO PAULA SOUZA. Plano Plurianual de Gestão- 2010-2014. Disponível em <<http://www.cpsctec.com.br/planoescolar.html>>. Acesso em: 30/06/2010.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2000b.

CURSO PRÁTICO DO ENSINO PROFISSIONAL DE ORLÂNDIA. Livro de Atas de Exames. Orlandia, 1949.

ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA. Livro de Exames. Orlandia, 1958.

ESCOLA ESTADUAL de PRIMEIRO e SEGUNDO Grau PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. Livro de Matrículas da Escola Profissionalizante Vale do Rosário. Orlandia, 1981.

ESCOLA TÉCNICA PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. Plano Escolar. Orlandia, 2007.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, v. 5.

FREITAS, M. C., BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLEGO, E. A. B., UTAGAWA, M. C., CAMARGO, N. R. Escola Técnica Estadual “Getúlio Vargas”. In: MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (orgs.) **Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo**: inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

GATTI JÚNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S., GATTI JÚNIOR, D. **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

LIMA, A. R. **Proposta de ampliação do prédio escolar**. EEPSP “Professor Alcídio de Souza Prado”. Orlandia, 1987.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, C. S. V. Educação, trabalho e formação profissional. In: PRADO, M. L. C., VIDAL, D. G. (org.). **À margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002 a.

MORAES, C. S. V. Notas históricas sobre origens do ensino técnico no estado de São Paulo. In: MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (orgs.) **Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b.

PETEROSI, H. G., ARAÚJO, A. M. Políticas públicas de educação profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 3. século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário)**. São Paulo: Cortez, 2008.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: de que se fala? In: **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

OBSTACLES TO CONSTRUCTION OF THE SCIENTIFIC SPIRIT: REFLECTIONS ON THE TEXTBOOK

Lucas Domingui¹
Ilton Benoni da Silva²

Resumo

O conhecimento representa uma necessidade histórica do homem no processo de domínio e transformação da natureza. Por tamanho poder, o conhecimento é um dos objetos de estudo dos filósofos ao longo da história. Problemas relacionados ao processo do conhecer são estudados pela Teoria do Conhecimento. Gaston Bachelard se apresenta como um exemplo. Em sua visão, o conhecimento científico só pode desenvolver-se quando supera obstáculos, que são entaves no âmago do próprio ato de conhecer. A experiência primeira e a generalização apressada são dois obstáculos, entre outros, a serem superados, tanto nos processos estritamente científicos quanto naqueles que envolvam ensino-aprendizagem. O trabalho referenciado nessas categorias produz uma reflexão sobre o papel do livro didático para demonstrar como ele pode vir a mobilizar um ou mais desses obstáculos.

Palavras-chave: Conhecimento; Ciência; Obstáculo; Ensino-ndizagem; Livro Didático.

Abstract: Knowledge is a historical necessity in the human domain and transformation of nature. For such power, knowledge is one of the objects of study of philosophers throughout history. Problems related to the process of knowing are studied by the Theory of Knowledge. Gaston Bachelard is an

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação o em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC). lucas.dominguini@ifsc.edu.br

²Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). benoni.silva@hotmail.com

³Observando o cotidiano da escola, percebemos que o livro didático se configura como o principal e, algumas vezes, único instrumento para seleção e organização dos conteúdos.

example. In his view, scientific knowledge can develop only when you overcome obstacles at the heart of the very act of knowing. The first experience and hasty generalization are two obstacles among others to be overcome both in strictly scientific cases and those involving teaching and learning. The work referenced in these categories produces a reflection on the role of the textbook to demonstrate how it could mobilize one or more of these obstacles.

Keywords: Knowledge; Science; Obstacle; Teaching-Learning; Textbook.

Apresentação

O presente trabalho tem suas origens em um estudo maior a respeito do Livro Didático de Física ofertado pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), e considera importante localizar a pesquisa no debate filosófico a respeito da teoria do conhecimento. A estratégia é ancorar a análise no pensamento de Gaston Bachelard, que apresenta uma ideia sobre a processualidade do conhecimento científico, especialmente sobre obstáculos epistemológicos.

Partindo do pressuposto que o livro é um dos materiais em que se encontram estruturados os conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações, objetiva-se oferecer uma reflexão a respeito do que são obstáculos, quais são os principais e, posteriormente, realizar uma discussão sobre desdobramentos no livro didático.

Compreender a processualidade do conhecimento científico é atividade da filosofia moderna. Bachelard (1996), epistemólogo francês, explicita que é em termos de obstáculos que isso se processa. É isso que passaremos a discutir agora.

A Formação do Espírito Científico, segundo Gaston Bachelard

Ao longo da história, diversos filósofos e epistemólogos buscaram analisar e compreender como ocorre o processo de produção do conhecimento científico e apropriação pelos seres humanos. Um dos pensadores modernos que se preocuparam com a Teoria do Conhecimento é Gaston Bachelard (1884-1962), que compreende o ato de conhecer como um ato de negação.

Esse pensador enfatiza o processo de construção da ciência, suas fronteiras e diferenças em relação ao senso comum e apresenta a noção de obstáculo epistemológico como categoria central para compreender a pedagogia da processualidade da ciência. Explicita que o desenvolvimento do espírito

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

científico ocorre através da superação destes obstáculos e, por isso, os descreve e caracteriza dentro da ciência moderna.

Segundo Bachelard (1996, p. 17), o obstáculo não é a resistência da natureza, nem os aspectos econômicos ou da fragilidade do pensamento humano, mas uma série de imperativos funcionais, lentidões e conflitos que causam estagnação ou até mesmo regressão no próprio interior do ato de conhecer, e por ele denominado obstáculo epistemológico. “O ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”. Dessa forma, o desenvolvimento da ciência se dá por um processo descontínuo, onde há necessidade de se romper com um conhecimento anterior, destruí-lo para poder, assim, construir um novo.

A formação do espírito científico passa, segundo Bachelard (1996, p. 11), por três estados: no *estado concreto*, o espírito apropria-se das primeiras imagens e gera suas concepções iniciais; no *estado concreto-abstrato*, o espírito, mesmo apegado a suas experiências, inicia um processo de generalização ao acrescentar esquemas científicos; e o *estado abstrato*, onde o espírito já consegue problematizar suas experiências e gerar conhecimentos a partir de seus questionamentos.

Os atos impeditivos à formação do espírito científico ocorrem em termos de *obstáculos*, ou seja, atos que provocam a estagnação e regressão no processo de evolução da ciência e de apropriação do próprio conhecimento. “É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma série de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (BACHELARD, 1996, p.24).

Para Bachelard (1996, p. 18), “aquilo que cremos saber ofusca o que deveríamos saber”. Segundo Zorzán (2006), os obstáculos podem ser compreendidos como resíduos de conceitos anteriores, que impedem mudanças de antigos conceitos importantes em um passado para novos conhecimentos. Assim, “ascender à ciência, é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Segundo Lopes (1996), o processo de negação de um conhecimento não implica a destruição total dos conhecimentos anteriormente estabelecidos, mas ir além desses conhecimentos, reordená-los e introduzi-los em uma nova ordem de racionalidade. Exemplifica-se, aqui, que a Teoria Newtoniana em momento algum foi negada pela Teoria Einsteiniana, mas limitada em um conceito de espaço e

tempo muito inferior ao limite englobado pela nova Teoria da Relatividade.

Na interpretação de Kummer (1999), a teoria bachelardiana prevê que todo o saber científico deve ser reformulado; pois assim a ciência se mostrará viva, pois se reconstrói através de retificações. Quando os erros são corrigidos ou retificados é que chegamos à verdade.

Vários são os obstáculos que impedem as rupturas e evoluções na ciência. Para Bachelard (1996, p.18), a opinião é o primeiro obstáculo a ser superado. A ciência é contra a opinião, pois “a opinião *pensa* mal; não *pensa*: traduz necessidades em conhecimento”. Não podemos opinar sobre aquilo que não sabemos. Devemos, sim, buscar conhecimentos para superar essa deficiência. Dessa forma, o verdadeiro espírito científico é aquele que se opõe, questiona e pergunta. Todo novo conhecimento é uma resposta para uma pergunta.

Muitas vezes, a acomodação é o principal fator capaz de destruir um espírito científico. Esse é o momento em que o espírito prefere confirmar aquilo que sabe, ao invés de questioná-lo e torná-lo mais verdadeiro. Assim, para um epistemólogo, o grande objetivo é “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir”. (BACHELARD, 1996, p.24)

Sendo um ser histórico e social, o homem tem necessidades que, sempre que supridas, geram novas necessidades. Assim também é no conhecimento: o homem precisa conhecer cada vez mais para cada vez mais poder questionar de maneira melhor. No saber não científico, a resposta vem antes da pergunta. Um saber que vem para reforçar uma tese já existente não é um conhecimento científico. Segundo Bachelard (1996, p. 21), o espírito científico é movido pela problematização, pelo questionamento. Trata-se de um espírito inquieto, desconfiado, que busque, nos questionamentos, encontrar novos dados, mais precisos. Para ele,

em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza, que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar.

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O espírito científico, segundo o autor, se constitui enquanto questiona os erros, supera os obstáculos e se especializa cada vez mais. É necessário uma ruptura entre o conhecimento não científico, não questionado, em favor de conhecimento problematizado e, portanto, científico. Assim, a inquietude é uma característica do novo espírito científico. É preciso estar em constante reforma do conhecimento adquirido, pois este não é eterno.

Em oposição a esses obstáculos epistemológicos, Bachelard, ao analisar como opera a ciência, apresenta o conceito de *atos epistemológicos* que “correspondem aos ímpetus do gênio científico que provocam impulsos inesperados no curso do desenvolvimento científico” (LOPES, 1996, p. 266). Dessa forma, a dialética da evolução científica se funda na luta entre os obstáculos epistemológicos e os atos epistemológicos, evidenciando a historicidade do conhecimento científico.

Compreender a evolução da ciência como um ato histórico é perceber que isso se processa sempre de forma descontínua. É necessário observar que não há continuidade, mas sim uma luta entre observação e experimentação. A ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico é que caracteriza o progresso do conhecimento. Bachelard (1996, p. 29) assim defende sua tese filosófica a respeito da formação do espírito científico:

O espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a Natureza se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos baralhados.

Encontramos, no pensamento de Bachelard, uma ciência descontínua e histórica, que busca respostas a questionamentos atuais por meio da reformulação de métodos, de técnicas e de interpretações de conhecimentos anteriores, retificando seus erros. Quando essas reformulações não mais dão conta de responder aos questionamentos presentes, a ciência entra em crise e começa a questionar a veracidade e a validade de seus conhecimentos, propiciando o surgimento de novas teorias, provocando as rupturas. A Teoria Quântica de Planck, por exemplo, surge para responder a questionamentos que a Teoria de Massas de Lavoisier não mais consegue descrever. Trata-se de um

novo conhecimento que vem contra um conhecimento já estabelecido. É nesse momento que ocorrem, então, as rupturas e os saltos através de revoluções científicas. Enfim, uma ciência problematizadora e questionadora!

A evolução da ciência, portanto, ocorre mediante rupturas entre um conhecimento já estabelecido e um novo conhecimento, que surge para retificar erros, simplificar teorias ou até mesmo substituí-las. Compreendido isso, é possível entender como opera a ciência e como evolui. Agora nos questionamos: quais seriam os principais obstáculos epistemológicos realçados por Bachelard e que impedem ascender ao novo conhecimento científico? É isso que passamos a discorrer a partir de agora, relacionando-os com o processo de ensino-aprendizagem.

Obstáculos Epistemológicos na Educação

Assim como a atividade científica, a atividade educativa é cheia de obstáculos. Na visão de Bachelard (1996, p. 23), os professores não se submetem à psicologia do erro, não admitem que seus alunos não aprendam dentro do método didático que cada um aplica. O primeiro grande ato falho desses professores é pensar que o aluno entra vazio de conhecimentos em sala de aula. Contudo, os alunos carregam consigo uma carga de conhecimentos que acumularam durante sua vida extraclasse, “não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (BACHELARD, 1996, p. 23).

Os conhecimentos que todos carregam, devido à interação com os demais indivíduos de um grupo social, como pais e filhos, não passaram por uma análise crítica. São conhecimentos ametódicos, que contemplam apenas várias observações passadas de geração para geração e denominamos conhecimentos comuns, que se opõem ao racionalismo da ciência (KUMMER, 1999).

Na interpretação de Lopes (1993a, p. 316), pesquisadora atenta aos processos de ensino-aprendizagem,

Bachelard denomina de obstáculo epistemológico: entaves que impedem o aluno de compreender o conhecimento científico. A aprendizagem de um novo conhecimento é um processo de mudança de cultura, sendo necessário, para tal, que suplantemos os obstáculos epistemológicos existentes nos conhecimentos prévios do aluno.

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Assim, o principal trabalho dos professores que visam formar um novo espírito científico em seus alunos é substituir o conteúdo acumulado na vida cotidiana extraclasse, conteúdo este que está enraizado em seu espírito de maneira estática, por um conhecimento científico dinâmico. É substituir o conhecimento proveniente do senso comum pelo conhecimento científico. É preciso aceitar uma ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Nas palavras de Bachelard (1996, p. 294): “O objeto não pode ser designado como ‘objetivo’ imediato; em outros termos, a marcha para o objeto não é inicialmente objetiva. É preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico”.

A partir desse pensamento, cabe ao professor estimular seus alunos a romper com o conhecimento comum e mergulhar no conhecimento científico. A chave para isso é a problematização, isto é, a busca de uma boa pergunta sobre aquilo que já está estabelecido. Um novo conhecimento sempre se dá contra um conhecimento já estabelecido. Se o mesmo se mostrar verdadeiro respondendo as perguntas, estará se fortalecendo; caso contrário, abrirá as portas para o desenvolvimento de um novo conceito. Não basta ter razão, é necessário ter razão contra alguém. Esta é a matriz do espírito científico em Bachelard. A pedagogia bachelardiana constituiu-se, portanto, em um processo de retificação discursiva.

Lopes (1993b), analisando o processo ensino-aprendizagem sob a ótica bachelardiana, afirma uma dialógica do trabalho educativo, em que o processo de aprendizagem ocorre não somente pela troca de conhecimentos, mas também pela construção de novos conhecimentos. É necessário que o ensino seja socialmente ativo, e o princípio pedagógico básico dessa atividade é que todo aquele que recebe conhecimento deve repassar esse conhecimento. É necessário que, aqueles que recebem instrução científica e a dominam, repassem-na aos demais, porque, para Bachelard (LOPES, 1993b, p. 335), “um ensino recebido é psicologicamente um empirismo, mas um ensino ministrado é psicologicamente um racionalismo”. Nas palavras de Bachelard (1996, p. 300): “A nosso ver, o princípio pedagógico fundante da atividade objetiva é: *Quem é ensinado deve ensinar*”. Isso constitui uma pedagogia dinâmica. No ensino de ciências, o professor com visão pedagógica pautada no espírito científico busca comunicar a dinâmica da racionalidade a seus alunos.

Mas quais seriam os principais obstáculos epistemológicos apresentados por Bachelard, como eles operam no movimento da ciência e, principalmente,

como eles estão presentes em nosso sistema de ensino? Compreender como esses obstáculos se apresentam no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para superá-los em busca de uma educação verdadeiramente científica. Lopes (2007, p. 65) demonstra a necessidade de conhecermos esses obstáculos quando afirma que:

O conhecimento das verdades permite entender as progressivas construções racionais. O conhecimento dos erros possibilita entender o que obstaculiza o conhecimento científico. É a partir daí que se constata como muitos desses entraves estão presentes no processo de aprendizagem.

Segundo Bachelard (1996, p.29), “na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a *experiência primeira*, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico” (grifo nosso). Por seu caráter acrítico, a experiência primeira não pode constituir uma base segura para o conhecimento, pois está carregada de realismo e impulso natural.

Nessa primeira experiência, o ser humano vai de encontro com a realidade com elevado desejo de conhecer, e tenta absorver o máximo possível do que acontece a seu redor. Por essa “fome” de conhecimento, o homem absorve tudo que é possível, de maneira acrítica, tornando o primeiro conhecimento objetivo como o primeiro erro.

Para superar as impressões advindas da primeira observação em busca de um conhecimento científico é necessário reaver a crítica e pôr o conhecimento em contato com as condições que lhe deram origem. Deve-se buscar em novas experiências as impressões obtidas na experiência primeira, retificando suas diferenças. O empirismo deve instigar a busca de novas informações, levantar questionamentos e despertar a procura da verdade, e não produzir uma adesão imediata às primeiras concepções levantadas.

Contudo, para Bachelard (1996, p. 69), se a primeira visão empírica não oferece nem o desenho exato dos fenômenos, nem ao menos a descrição ordenada e hierarquizada dos fenômenos, não servindo de base ao conhecimento científico, mas constituindo entrave a ser superado, de outro lado, destaca ele: “a ciência do geral é sempre uma suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo ... há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil”. Isto é, a generalização prematura e fácil é o outro lado da

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

moeda das dificuldades encontradas pelo espírito científico em seu intento de objetivação. É o segundo grande obstáculo epistemológico. Bachelard entende que é contra todo e qualquer tipo de sedução e que a psicanálise do conhecimento objetivo deve impor um exame cuidadoso, condição sem a qual não se chegará a uma teoria da abstração científica verdadeiramente sadia e dinâmica.

Aqui a crítica empreendida por Bachelard visa denunciar a busca prematura do geral, certa tendência a generalizações precipitadas que tentam englobar os fenômenos mais diversos sob o mesmo conceito. De acordo com o autor, nada é mais “anti-científico do que afirmar sem prova, ou sob a capa de observações gerais e imprecisas, causalidades entre ordens de fenômenos diferentes” (BACHELARD, 1996, p. 271).

Na atividade educativa, o conhecimento comum carregado de generalizações é mais um obstáculo a ser derrubado. O advento do espírito científico, em Bachelard, só ocorre quando se aceita uma mutação brusca que deve sempre contradizer um passado. O conhecimento somente se dá contra algo. Para ascender ao conhecimento científico devemos primeiro superar o conhecimento do senso comum. Para Kummer (1999, p.52):

Ocorre que, se queremos compreender um fenômeno, temos que ir além das aparências, de maneira como ele nos revela num primeiro momento, devemos captar sua essência. Porém isto não significa que devemos de imediato “jogar fora” o conhecimento anterior, mas sim usar o mesmo para comparar e superá-lo.

Dessa forma, o conhecimento comum dos alunos pode ser utilizado por nós, educadores, como um ponto de partida para a contradição, pois um conhecimento novo sempre se dá contra um conhecimento já estabelecido. É necessário superá-lo por meio de um novo conceito. Aceitar a mudança é o primeiro passo para ascender ao conhecimento científico.

No ensino das ciências naturais, muitas vezes os professores se prendem de maneira excessiva a imagens que possam representar ao aluno o fenômeno em estudo. O ensino com o uso de imagens é um ensino que se faz vítima de metáforas, ou seja, substitui o sentido abstrato por analogias que tentam demonstrar praticamente aquilo que deveria ser apresentado teoricamente.

Lopes (1993b, p. 325), ao analisar a racionalidade do pensamento científico, afirma que esta “não é um refinamento da racionalidade do senso

comum, mas, ao contrário, rompe seus princípios, exige uma nova razão que se constrói a medida em que são suplantados os obstáculos epistemológicos”.

Para Bachelard, os obstáculos epistemológicos sempre se apresentam aos pares. Assim, as generalizações produzidas pela experiência primeira, que resultam no conhecimento do senso comum, são obstáculos a serem superados em uma atividade educativa que vise formar nos seus educandos um espírito científico. Segundo Gomes e Oliveira (2007), a generalização desmotiva a busca por um conhecimento mais aprofundado, quando se facilita momentaneamente a compreensão do real. O conhecimento geral é sempre vago, não possui precisão e é limitado ao fenômeno observado e a quem observou.

Muitas vezes, as impressões primeiras e a generalização são fruto do uso de metáforas, imagens e analogias para explicar fenômenos nas ciências naturais, que Bachelard (1996) denomina de *obstáculos verbais*. O uso desses artifícios em sala de aula pode facilitar o trabalho de muitos professores; porém, repassam uma verdade não consistente ao aluno. Desgastam as verdades racionais, tornando-as hábitos intelectuais. É necessário instigar o aluno a inventar, a inquietar a razão predominante e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo.

O ensino de ciências carregado de imagens apresenta-se cheio de falsas ideias e interpretações por parte de alunos e professores. Para Bachelard (1996, p. 50), “é indispensável que o professor passe continuamente da mesa de experiências para a lousa, a fim de extrair o mais depressa possível o abstrato do concreto”. O problema principal de prender à experiência as imagens, é que estas estarão cheias de impressões pessoais, de percepções que cada um extrai por meio de sua observação. Assim como a ciência sofre rupturas no que compete a seus conhecimentos, sua linguagem também necessita ser reconstruída a fim de que repasse ao aluno o que de verdadeiramente científico há nele.

Por fim, outros obstáculos podem ser citados de forma esquemática. O ato de atribuir qualidades diversas a substâncias é denominado, por Bachelard (1996), *obstáculo substancialista*, e impede o desenvolvimento do espírito científico, uma vez que satisfaz uma mente preguiçosa. O exemplo do ouro como cor ou das qualidades de viscoso, untuoso e tenaz, aplicadas por Boyle à eletricidade representam a adjetivação de fenômenos.

O *obstáculo realista* tende a supor metáforas para descrever os objetos. Buscam uma investigação científica dentro do concreto, sem partir para o abstrato. Trata-se de uma descrição do real. Esse obstáculo impede que o dado seja ultrapassado, trata apenas do concreto e apresenta, na maioria das vezes, imagens

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

e analogias para descrever o real, sem ao menos se preocupar com a abstração.

O *obstáculo animista* caracteriza-se por um fetichismo da vida, onde se busca relacionar questões vitais a questões inanimadas. É comum o uso de recursos animistas para trazer do microscópio uma visualização dos fenômenos, mesmo que de forma grosseira e com graves equívocos conceituais. Além de não permitirem uma abstração do conhecimento científico, acabam impregnando, em nossos alunos, uma crença que os mesmos compreendem como verdadeira.

Na educação, esses obstáculos podem apresentar-se de forma estruturada nos livros didáticos, um elemento de importante relevância no contexto educacional. Passamos, portanto, a refletir como esse elemento da dinâmica pedagógica pode vir a mobilizar um ou mais desses obstáculos.

Espírito Científico: Reflexões sobre o Livro Didático

Objetiva-se, aqui, indagar sobre características que um livro didático deva apresentar para favorecer a formação do espírito científico, nos espaços formais de educação. A função do livro didático é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem como um suporte que visa facilitar a transmissão de conhecimentos e auxiliar sua apropriação pelos alunos. É um dos mecanismos de ensino mais adotados no país, sendo a principal ferramenta de trabalho em sala de aula. Trata-se da fonte principal de conhecimento em sala de aula. De acordo com o MEC:

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social (BRASIL, 2008, p.5).

O livro didático está presente em todo o conjunto escolar. É uma das principais fontes de conhecimento e, associado às informações previamente obtidas pelo professor durante sua formação escolar ou atuação profissional, compõe parte do material de ensino que o educador utiliza para proferir a aula. Os educadores usam os livros didáticos como recurso na orientação das atividades em sala de aula³, no que se refere à seleção e adaptação dos conteúdos e, por consequência, na preparação das demais ações pedagógicas. Lopes (1993b, p. 329) referencia-se no pensamento de Bachelard para pensar sobre o papel do

livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Para ela, a “ciência é essencialmente a produção social da cidade científica, portanto o livro, na medida em que veicula a ciência para os cientistas, possui um papel determinante na construção do conhecimento científico, na manutenção dos cientistas na escola”. Buscando destacar a importância do livro didático na formação do espírito científico, Bachelard (1996) faz uma análise comparativa entre os livros do período pré-científico, até o final do século XVIII, com os livros de ensino que mobilizam o novo espírito científico, principalmente pós-revoluções do início do século XX. Vejamos, a partir de agora, o que o autor expressa sobre essas obras.

Sobre os livros didáticos pré-científicos, não controlados pelo ensino oficial, Bachelard afirma que os mesmos apresentavam como ponto de partida a natureza e objetivavam apenas descrever fatos da vida cotidiana. Nessas obras, o autor dialoga com o leitor como se fosse uma conferência. Como exemplo, apresenta a obra de Poncelet, na qual o autor descreve a angústia e o sofrimento causados por um trovão. O medo e o pavor. Nesses livros, existem espaços para subjetividade, linguagens coloquiais, sentimentos e valores. Destacam os fenômenos naturais a partir de instintos, analogias, metáforas, piadas, adulações e opiniões. Exacerbam-se o excesso de erudição, a experiência subjetiva e o pitoresco, com intuito de satisfação imediata do leitor. Por isso, Bachelard (1996, p. 36) evidencia que o espírito científico moderno rompe com as questões acima, que oferecem “satisfação imediata à curiosidade, de multiplicar as ocasiões de curiosidade”. O autor destaca que tal postura, “em vez de benefício, pode ser um obstáculo para a cultura científica. Substitui-se o conhecimento pela admiração, as ideias pelas imagens”.

Neste caso, os livros não são didáticos, pois eles impõem obstáculos à formação de um espírito verdadeiramente científico. As doutrinas fáceis, apresentadas a respeito da ciência, com o intuito de agradar o leitor levam a uma preguiça intelectual que se limita ao empirismo imediato, onde o natural se sobrepõe ao artificial e impede o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Para Bachelard (1996, p. 48), “uma ciência que aceita as imagens é, mais que qualquer outra, vítima das metáforas. Por isso, o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas”. Um ensino que busque, portanto, o desenvolvimento do pensamento científico em seus alunos requer que o professor desloque o pensamento do real “dado” e extraia o máximo possível de abstração no processo de formulação de um problema científico. É necessário reaver a crítica, realizar um exame psicanalítico

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

da razão, encontrar no pensamento as razões que o impedem de abstrair, portanto que obstaculizam a racionalização da experiência, pois, em ciência, todo o “dado” é já produto de uma construção racional.

Dessa forma, enquanto o espírito pré-científico se baseia na convicção advinda das percepções sensoriais, a ciência moderna é essencialmente inacabada. O sentido da ciência moderna encontra-se na problematização. É o problema que conduz. Logo, é na formulação do problema que se encontra a especificidade do método. É o problema que define a coerência do pensamento científico moderno.

Assim Bachelard (1996, p. 34) define a ciência moderna: “A ciência moderna, em seu ensino regular, afasta-se de toda referência a erudição. E dá pouco espaço à história das ideias científicas”. O livro pré-científico não é didático, uma vez que baseia seus conhecimentos em sensações, curiosidades, linguagens coloquiais, sentimentos e valores. Portanto, o livro didático científico moderno tem como foco a apresentação de uma:

ciência ligada a uma teoria geral. Seu caráter orgânico é tão evidente que será difícil pular algum capítulo. Passadas as primeiras páginas, já não resta lugar para o senso comum; nem se ouvem as perguntas do leitor. Amigo leitor será substituído pela severa advertência: preste atenção, aluno! O livro formula suas próprias perguntas. O livro comanda. (BACHELARD, 1996, p. 31)

O professor e o aluno, no livro de ciência moderna, podem discutir os temas a partir do livro didático porque ele não está mais impregnado de experiências sensoriais. Nessas obras, os fenômenos naturais estão desarmados e, por isso, os acontecimentos naturais passam a ser crescentemente racionalizados. A redução das erudições pode servir como um meio de reconhecer um livro didático moderno. Com essa visão, Lopes (1990) faz uma crítica ao afirmar que autores de livros didáticos de química, ao buscar facilitar o processo de ensino, acabam exagerando no uso de metáforas e analogias em detrimento dos conceitos científicos. Produzem, assim, distanciando do aluno do conhecimento científico, ao instrumentalizar o assunto e apresentá-lo de forma pronta. Trata-se de um conhecimento adquirido em uma experiência primeira, sem aprofundamento e que não permite a problematização, gerando conhecimentos gerais, característicos do senso comum. A autora destaca que:

A atenção para com a linguagem é fundamental, pois tanto ela pode ser instrumento para a discussão racional de conceitos altamente matematizados, como pode veicular metáforas realistas, pretensamente didáticas, que obstaculizam o conhecimento científico. O descaso para com as rupturas existentes na linguagem científica apenas tende a reter o aluno no conhecimento comum, e fazê-lo desconsiderar que a ciência sofre constantes mudanças e retifica seus erros (LOPES, 2007, p. 170-171)

Ao observar os livros didáticos atuais, percebe-se que as imagens estão cada vez mais presentes e correspondem a uma exigência sociocultural de valorização dos aspectos de natureza visual. Os recursos visuais ajudam a motivar os alunos e podem ser utilizados como incentivadores de outras leituras. Nossas experiências no magistério permitem afirmar que as imagens contribuem no processo de ensino-aprendizagem, desde que não substituam ou obstaculizem o pensamento abstrato. Segundo Leite, Silveira e Dias (2006, p. 78), o uso inapropriado de imagens e figuras gera “distorções conceituais que acompanham o aprendiz ao longo de sua formação, o que gera concepções errôneas acerca de teorias e conceitos científicos”.

Porém, as comparações, charges, analogias e metáforas completam o quadro de ferramentas utilizadas pelos autores como recurso didático e acabam, muitas vezes, obstruindo a passagem do aluno de um conhecimento geral para um conhecimento científico. São obstáculos animistas, realistas ou até mesmo substancialistas.

Em síntese, trata-se de um tema que merece uma análise mais detida. Os elementos aqui esboçados são de uma investigação que terá continuidade no sentido de dar conta de questões como: será que estamos contribuindo para sufocar o espírito desbravador de nossos alunos? Será que, ao transmitirmos conceitos prontos e acabados, com entonação de imutáveis, estamos propiciando a nossos alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito da ciência? Crítica essa que, para Bachelard é a mola do progresso científico.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. rev e atual. São Paulo: Editora Moderna, 1993. 395 p.

OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Física**: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009. Brasília: MEC, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GOMES, Henrique José Polato; OLIVEIRA, Odisséia Boaventura de. Obstáculos epistemológicos no ensino de ciências: um estudo sobre suas influências nas concepções de átomo. **Ciência e Cognição**. Ano 04, v. 12, Dez. 2007. Disponível em: www.cienciaecognicao.org, acessado em 15 de fevereiro de 2009.

KUMMER, Tarcísio. Conhecimento, conhecimento científico e conhecimento do senso comum. **Revista Roteiro**, Ed. UNOESC: v.22, n.42, p. 45-56.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991. 249p.

LEITE, Vanessa Mendes; SILVEIRA, Hélder Eterno da; DIAS, Silvano Severino. Obstáculos epistemológicos em livros didáticos: um estudo das imagens de átomos. **Candombá**. Revista Virtual, v. 2, n. 2, p. 72-79, jul/dez 2006. Acessado em 14 de novembro de 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Livros didáticos**: obstáculos ao aprendizado da ciência química. 1990. Dissertação de Mestrado. IESAE, FGV: Rio de Janeiro.

_____. Livros didáticos: obstáculos verbalistas e substancialistas ao aprendizado da ciência química. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 74, n. 177, p. 309-334. Brasília, maio/agosto, 1993a.

_____. Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de ciências. **Enseñanza de las ciencias**. Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona, v. 11, n. 3, 324-330, 1993b.

_____. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino em Física**. Florianópolis: v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: el trabajo**. 1. ed. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

ZORZAN, Adriana Loss. O conhecimento científico em Bachelard. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen/RS, p. 85-100, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

“PORTRAITS” OF WOMEN IN 19TH CENTURY BRAZILIAN LITERATURE

Silvana Fernandes Lopes¹

RESUMO

Este artigo procura ampliar a compreensão da educação e da concepção de mulher na sociedade brasileira do século XIX. A partir da análise de alguns romances expressivos do período, foi possível verificar o papel pedagógico que a literatura desempenhava ou pretendia desempenhar, entre as elites instruídas, na formação feminina. Dessa forma, a literatura constituía-se como expressão de uma concepção dominante e socialmente determinada de mulher e como instrumento pedagógico de imposição de valores.

Palavras-chave: Educação Feminina; Educação na Literatura; Mulheres na Literatura.

Abstract: The aim of this article is to broaden our understanding of education and the concept of womanhood in the Brazilian society of the 19th century. On the basis of the analysis of a number of novels typical of the period it is concluded that novels had or intended to have a pedagogical function among the educated elite in the education of women. In this way, literature constituted an expression of a dominant and socially determined conception of womanhood and a pedagogical instrument that imposed social values.

Keywords: Education of Women; Education in Literature; Women in Literature.

Introdução

Este artigo busca desvendar algumas características da educação e da concepção de mulher na sociedade brasileira do século XIX, tomando como referência o exame de romances produzidos e divulgados nesse período.

Nas últimas décadas do Império, mudanças estruturais indicavam um processo de modernização da sociedade. Nesse momento, novos valores ligados ao mercado passavam a conviver com os mais tradicionais, em uma fase de

¹ Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto, e-mail: silvanaflopes@gmail.com

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

avanço do capitalismo no país. Esse contexto possibilita a apreensão, a um só tempo, dos antigos valores e costumes de uma sociedade do tipo patriarcal e daqueles que representariam, ainda que de forma limitada, sua superação moderna.

No âmbito cultural, a literatura de ficção é um dos elementos mais expressivos da produção dos homens de uma determinada época e, pelas condições específicas da formação brasileira, quase que exclusivamente literária, foi o primeiro e o mais forte elemento de nossa cultura (AZEVEDO, 1963).

Dirigida às camadas altas e médias, já familiarizadas com os folhetins franceses, a produção literária nacional foi ampliando seu público leitor na medida em que os autores foram “aclimatando” esses modelos europeus ao meio local.

Dessa forma, o folhetim parece ter cumprido um duplo papel: incrementou a circulação de jornais e divulgou os romances produzidos no século XIX. Esse papel, no entanto, só pode ser compreendido dentro dos limites impostos pela realidade da época e que se apresentam sintetizados a seguir.

Ribeiro (1996) afirma a inexistência de informações que possam demonstrar com clareza o impacto dos folhetins sobre a circulação dos jornais. Considerando-se os baixos índices de alfabetização, o incipiente mercado editorial e o pouco acesso da população aos bens culturais durante o século XIX, pode-se inferir que esses folhetins não tiveram a mesma repercussão sobre as vendas de jornais no Brasil, como o que ocorria, por exemplo, na França.

A própria circulação dos jornais era em número muito reduzido. Segundo dados de Hallewel (1985), a tiragem do “Jornal do Comércio” em 1827 era de 400 exemplares, crescendo para mais de 4.000 em 1840 e atingindo 15.000 em 1871. Esses números correspondem a 0,32% da população da Corte em 1827, 2,9% em 1840, e 5,45% em 1871. Percebe-se, portanto, que o acesso da população aos jornais, durante o século XIX, era bastante limitado.

Também não há dados disponíveis sobre o número de leitores de obras literárias no século XIX. Estes podem ser presumidos por meio do número de tiragens, de edições e reedições de obras, informações essas também bastante precárias, acabando por revelar um universo muito reduzido de leitores (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996).

No entanto, mesmo com todas as limitações apontadas, a imprensa parece ter impulsionado a produção literária, através da tradução de romances estrangeiros e de divulgação da nossa produção local, favorecendo assim um enriquecimento cultural no país.

Desse modo, o estudo da produção literária do século XIX revela a fertilidade da literatura como fonte de investigação histórica.

Tomada em seu conjunto, considerada como fruto de seu tempo e lugar e entendida dentro dos limites de consciência de seus autores, as preocupações com a verossimilhança, com a crítica social e política e com a construção de um projeto nacional de educação moral e cívica da jovem nação fazem dessa fonte uma importante via de acesso a informações sobre a educação e, principalmente, como expressão e veiculação dos modelos femininos da sociedade do século XIX.

1. A educação feminina na literatura

A precariedade da educação escolar durante o século XIX é bastante conhecida, especialmente no que se refere às escolas de primeiras letras. O ensino estava reduzido a conhecimentos de leitura, de escrita e das quatro operações de aritmética, e o número de escolas era bastante limitado.

No caso específico da educação feminina, a situação era ainda mais grave. Além das escolas de primeiras letras e das escolas normais, as meninas das camadas mais baixas da população poderiam contar com outras instituições, de caráter assistencial, para sua formação. Essas instituições educativas e assistenciais, subvencionadas pelo Estado ou por ordens religiosas, também se limitavam ao ensino de prendas domésticas e rudimentos de leitura, escrita e aritmética. Após essa educação sumária, as alunas eram consideradas aptas para o exercício do magistério público e de aulas particulares.

No entanto, como o preenchimento de vagas para professores deveria ser realizado por concurso público e por pessoas do mesmo sexo dos alunos, as mulheres tinham dificuldades para serem aprovadas, em razão da baixa qualidade da formação recebida. Num círculo vicioso, essa situação dificultava a ampliação de classes para o sexo feminino, pela ausência de professoras (RODRIGUES, 1962; HAIDAR, 1972).

Durante o século XIX, a educação recebida pelas mulheres era, portanto, privilégio de uma minoria rica. Como regra, as meninas pobres não recebiam qualquer espécie de educação formal, interessando aos pais mais o aprendizado das prendas domésticas do que o da leitura e da escrita.

A educação das moças de famílias abastadas era realizada nas próprias casas, sob a orientação de pais e preceptores. Nos grandes centros urbanos, pouco a pouco, essas famílias vão transferindo essa responsabilidade a colégios particulares. Os colégios secundários femininos, em número menor do que os

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

masculinos, lentamente foram se organizando a partir da década de 50. Localizados principalmente na Corte e nas capitais das províncias, funcionavam como centro de reuniões da elite, mais notórios pelas festas que realizavam do que pela qualidade do ensino que proporcionavam (RIBEIRO, 1996).

Alguns colégios fugiam a essa regra, apresentando uma proposta de ensino mais sofisticada. Porém, essas inovações não implicavam um rompimento com a formação tradicional da mulher. Dos colégios femininos, com exceção de um ou outro que propunha uma educação de caráter mais intelectual, os demais tinham como meta formar a mulher para que pudesse educar melhor seus filhos, cumprindo, assim, seus papéis de esposa e mãe.

Como a instrução feminina, em geral, encerrava-se no secundário, este nível de ensino não tinha o caráter propedêutico daquele oferecido ao sexo masculino. Praticamente inacessível às mulheres, são raros os exemplos de moças que conseguiram frequentar o ensino superior, concessão obtida por meio de solicitações enviadas às Academias e pela apresentação de atestados de boa conduta.

Como visto, a educação da mulher urbana das camadas superiores restringia-se ao aprendizado da leitura e escrita, aos bons costumes, à música e aos idiomas estrangeiros. A finalidade era formar a boa esposa e a boa mãe e mesmo as lutas para a ampliação das oportunidades educacionais femininas eram movidas, salvo exceções, pela importância do papel da mulher na educação de seus filhos homens.

– A mãe de família, continuou o velho roceiro, é um objeto de importância imensíssima para a sociedade. As idéias que mais impressão nos causam, que mais enraizadas persistem no nosso espírito, são aquelas que na infância recebemos; e, em relação à moral, ordinariamente o menino vê pelos olhos, ouve pelos ouvidos, e julga pela alma de sua mãe... (MACEDO, 1910, vol.1, p.13).

Os romances são fartos na apresentação da formação recebida pela mulher.

[...] Helena praticava de livros ou de alfinetes, de bailes ou de arranjos de casa, com igual interesse e gosto, frívola com os frívolos, grave com os que o eram, atenciosa e ouvida, sem entono nem vulgaridade. Havia nela a jovialidade da menina e a compostura da mulher feita,

um acordo de virtudes domésticas e maneiras elegantes. Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornavam aceita a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela... Era pianista distinta, sabia desenho, falava corretamente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente... (ASSIS, 1979, p.24-25).

[...] Eu, pelo meu lado, – inocente e pura, educada sob os mais austeros exemplos de moral e virtude, tendo feito a minha aprendizagem doméstica sem prejuízo dos meus pequenos dotes sociais; sabendo coser; como sabendo bordar; dirigir o serviço dos criados, governar uma casa, como sabendo tocar piano, receber visitas e dançar uma valsa; e mais: tinha boa ortografia, alguma leitura, que não era composta só de maus romances, um pouco de francês, um pouco de inglês, um pouco de desenho, sessenta contos de dote, princípios religiosos bem regulados, caráter sereno, temperamento garantido por hereditariedade natural, seguros hábitos de asseio, alinho e gosto no vestir, que nada deixavam a desejar quanto à elegância, mas que jamais roçavam, nem de leve, pelos arrebiques do janotismo equívoco (AZEVEDO, 1951, p.18-19).

Essa moça tinha desde tenros anos o espírito mais cultivado do que faria supor o seu natural acanhamento. Lia muito, e já de longe penetrava o mundo com olhar perspicaz, embora através das ilusões douradas. Sua imaginação fora a tempo educada: ela desenhava bem, sabia música e a executava com mestria; excedia-se em todos os mimosos labores de agulha, que são prendas da mulher (ALENCAR, 1980, p.15)

Ressaltavam-se, assim, os atributos que definiriam as habilidades necessárias para a convivência social: saber conversar e comportar-se em público, tocar piano e falar francês eram prendas muito valorizadas.

Mas faltava ainda à inteligente menina o tato fino e o suave colorido que o pintor só adquire na tela e a mulher na sala, a qual também é tela para o painel de sua formosura. Foi nas reuniões de D. Matilde que Emília deu os últimos toques à sua especial elegância (ALENCAR, 1980, p.15-16).

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

O piano, por exemplo, era considerado um instrumento importante e tipicamente feminino, mesmo que fosse custoso para a família adquiri-lo.

Daí encaminhou-se ao piano, que é para as senhoras como o charuto para os homens, um amigo de todas as horas, um companheiro dócil, e um confidente sempre atento [...] (ALENCAR, 1973, p.158).

[...] Iaiá não tinha piano! Era preciso dar-lhe um, ainda com sacrifício. Se ela aprendia no colégio, não era para tocar mais tarde em casa? (ASSIS, 1983, p.15).

Nos romances, essa educação feminina é apresentada como muito precária.

Ana Rosa cresceu pois, como se vê, entre os desvelos insuficientes do pai e o mau gênio da avó. Ainda assim aprendera de cor a gramática do Sotero dos Reis; lera alguma coisa; sabia rudimentos de francês e tocava modinhas sentimentais ao violão e ao piano. Não era estúpida; tinha a intuição perfeita da virtude, um modo bonito, e por vezes lamentara não ser mais instruída [...] (AZEVEDO, 1988, p.19).

[...] No colégio onde, desde os sete anos, aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obras de agulha, não aprendeu, por exemplo, a fazer renda; por isso mesmo, quis que prima Justina lho ensinasse. Se não estudou latim com o padre Cabral foi porque o padre, depois de lha propor gracejando, acabou dizendo que latim não era língua de meninas [...] (ASSIS, 1982, p.45).

Apenas em *A carne*, de Júlio Ribeiro, aparece uma mulher de educação bastante sofisticada.

Leitura, escrita, gramática, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história, francês, espanhol, natação, equitação, ginástica, música, em tudo isso Lopes Matoso exercitou a filha porque em tudo era perito: com ela leu os clássicos portugueses, os autores estrangeiros de melhor nota, e tudo quanto havia de mais seleta na literatura do tempo.

Aos quatorze anos Helena ou Lenita, como a chamavam, era uma

rapariga desenvolvida, forte, de caráter formado e instrução acima do vulgar.

(...)

Lenita teve então ótimos professores de línguas e de ciências; estudou o italiano, o alemão, o inglês, o latim, o grego; fez cursos muito completos de matemáticas, de ciências físicas, e não se conservou estranha às mais complexas ciências sociológicas. (RIBEIRO, 1984, p.24).

Porém, o padre Senna Freitas, criticando duramente esse romance, aponta diversas inverossimilhanças, dentre as quais a excepcionalidade da educação de Lenita.

Além disso, quisera eu saber em que cidade, em que ponto desta província teve Lenita o fortunão de aprender tanta, tanta, tanta coisa, inclusivamente latim e grego e física e zoologia e botânica e farmacopéia e toxicologia e sociologia etc. O romancista, absorvido talvez demais pela carne, esconde-nos isso muito bem escondido. Cidade e professores tudo fica para nós num mistério inquisitorial, deixando-nos insolúvel a gênese desse enciclopedismo de conhecimentos ecelulados na cabeça macrocéfala de Lenita, que mete num chinelo mme. de Stael e a marquesa d'Alorna. (RIBEIRO, 1984, p.188).

Se a educação feminina no meio urbano era limitada, no mundo rural ela era ainda pior.

Escrever-lhe Cirino, era de todo inútil, por isso que ela nunca aprendera a ler... (TAUNAY, 1978, p.86).

– Nem o Sr. imagina... Às vezes, aquela criança tem lembranças e perguntas que me fazem embatucar... Aqui, havia um livro de horas da minha defunta avó.

... Pois não é que um belo dia ela me pediu que lhe ensinasse a ler?... Que idéia! (TAUNAY, 1978, p.33).

Nascera na roça e gostava da roça. A roça era perto, Iguçu. De longe em longe vinha à cidade, passar alguns dias; mas, ao cabo dos dois primeiros, já estava ansiosa por tornar a casa. A educação foi sumária: ler, escrever, doutrina e algumas obras de agulha. Nos últimos tempos (ia em dezenove anos), Sofia apertou com ela para aprender piano [...]

(...)

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

[...] Para que francês? A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler um romance [...]

(...)

[...] Que francês? que piano? Bradou que não, ou então que deixasse de ser sua filha; podia ficar, tocar, cantar, falar cabinda ou a língua do diabo que os levasse a todos. Palha é que a persuadiu finalmente; disse-lhe que, por mais supérfluas que lhe parecessem aquelas prendas, eram o mínimo dos adornos de uma educação de sala.

– Mas eu criei minha filha na roça e para a roça, interrompeu a tia. (ASSIS, 1988, p.72-73).

A educação das camadas mais altas era realizada principalmente por preceptores. No entanto, eles são pouco referenciados nos romances.

Meu pai, que a princípio só lhe confiara a educação primária dos filhos mais novos, foi, à proporção que se deixava tomar de simpatias pela professora, resignando em suas mãos primeiro a direção espiritual de minhas irmãs, depois o governo da casa, e afinal o governo absoluto do seu próprio coração. Escravizou-se. (AZEVEDO, 1954, p.26).

Sem poder contar com professores particulares, nas famílias urbanas de camada social baixa a educação ficava sob a responsabilidade de seus próprios membros.

[...] À noite toda a família se reunia na sala; eu dava a minha lição de francês a meu mano mais velho, ou a lição de piano com minha tia. Depois passávamos o serão ouvindo meu pai ler ou contar alguma história. Às nove horas ele fechava o livro, e minha mãe dizia: “Maria da Glória, teu pai quer cear”. Levantava-me então para deitar a toalha. (ALENCAR, 1990, p.109).

Nos romances, a educação oferecida à mulher nesse período muitas vezes aparece como algo prejudicial.

Formosa e dotada de bastante espírito e inteligência, teria sido uma das mais perfeitas criaturas, se não fosse a falsa e má educação que lhe perverteu consideravelmente a excelente índole de que a dotara a natureza. (GUIMARÃES, s.d., vol.1, p.68-69).

Ela, “a mísera senhora”, vinha, entretanto, de gente honesta e bem conceituada, se bem que muito pouco escrupulosa em pontos de educação. Deram-lhe professores de francês, de música, de desenho; entregaram-lhe enfiadas de romances banais e livros de maus versos; e, todavia, não lhe deram moral, nem trataram de lhe formar o caráter. A desgraçada percorreu bailes desde pequena; ouviu o primeiro galanteio aos dez anos de idade; teve a primeira paixão aos doze; aos quinze julgava-se desiludida e sonhava com o túmulo; aos vinte, como é natural, sucumbiu ao palavreado de um primo em segundo grau e bacharel pelo Pedro II. (AZEVEDO, 1989, p.88).

Entre as moças pobres, a instrução também poderia ter um caráter pernicioso, quando não era condizente com o meio em que viviam e quando não as habilitava para os papéis que deveriam desempenhar.

– Aí está, resmungava a mãe; aí está para que serviu saberes mais do que eu! Bem dizia teu pai, a quem Deus haja; bem dizia ele, quando te pus no colégio, que nada haveríamos de lucrar com isso! (AZEVEDO, 1963, p.93).

Levando-se em conta todos os aspectos já apresentados, a educação que seria a mais conveniente para a mulher, tanto a das camadas abastadas quanto a das mais pobres, é explicitamente apresentada na maioria dos textos pesquisados.

Felizmente D. Camila tinha dado a suas filhas a mesma vigorosa educação que recebera a antiga educação brasileira, já bem rara em nossos dias, que se não fazia donzelas românticas, preparava a mulher para as sublimes abnegações que protegem a família, e fazem da humilde casa um santuário. (ALENCAR, 1973, p.43).

– No seu tempo, dizia ela com azedume, as meninas tinham a sua tarefa de costura para tantas horas, e haviam de pôr pr’ali o trabalho! se o acabavam mais cedo, iam descansar?... Boas! desmanchavam, minha senhora! desmanchavam para fazer de novo! E hoje?... perguntava, dando um pulinho, com as mãos nas ilhargas – hoje é o maquiavelismo da máquina de costura! Dá-se uma tarefa grande e é só “zuc-zuc-zuc!” e está pronto o serviço! E daí, vai a sirigaita pôr-se de leitura nos jornais, tomar conta do romance ou então vai para a indecência do piano!

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

E jurava que filha sua não havia de aprender semelhante instrumento, porque as desavergonhadas só queriam aquilo para melhor conversar com os namorados, sem que os outros dessem pela patifaria! (AZEVEDO, 1988, p.49).

2. Os modelos femininos na literatura

2.1. Submissão/emancipação

Uma concepção tradicional do papel da mulher, vista especialmente como esposa e mãe, permeia toda a sociedade e a literatura da época. Apesar de novos valores emergirem durante o século XIX, há uma resistência à superação de sua condição subalterna.

Juridicamente, a mulher era considerada “menor perpétuo”, e o foi até a promulgação do Código Civil, em 1916, com o direito de voto garantido apenas em 1932. As lutas pela ampliação dos direitos femininos, lideradas por mulheres ilustradas das camadas altas, contaram com o apoio progressivo de alguns homens mais esclarecidos. Essas lutas, porém, não desvinculavam a mulher do exercício de suas funções domésticas (HAHNER, 1981).

Os romances do século XIX revelam a extrema submissão da mulher em relação ao grupo familiar e às normas sociais em geral. Como exemplo, a mulher não deveria sair desacompanhada de parentes ou escravos. Quando isso acontecia, sua moralidade poderia ser colocada sob suspeita.

Aurélia era órfã; e tinha em sua companhia uma velha parenta, viúva, D. Firmina Mascarenhas, que sempre a acompanhava na sociedade. Mas essa parenta não passava de mãe de encomenda, para condescender com os escrúpulos da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina. (ALENCAR, 1973, p.11).

Adelaide e D. Branca, personagens do romance *Tentação*, saem sozinhas para “uma volta na Rua do Ouvidor”.

Os passageiros olhavam-nas com esse olhar curioso e indiscreto que às vezes confunde uma mulher honesta com uma horizontal. (CAMINHA, 1979, p.77).

Até para frequentar a escola, era comum que as meninas fossem acompanhadas por escravas.

[...] A primeira, linda menina por nome Estela, que é o mimo da casa, e o ídolo dos pais e do avô, mostrou ultimamente com insistência o desejo de possuir uma mulatinha, que lhe servisse de mucama, que a acompanhasse à escola, à missa e aos passeios. (GUIMARÃES, s.d., vol.2, p.40).

Entre as camadas altas, a situação parecia ser um pouco diferente. Emília, personagem de *Diva*, sendo milionária, sentia-se relativamente imune aos julgamentos sociais, supondo que dificilmente alguém a descartaria como esposa, em razão de sua vantajosa situação social: “– Não tenha cuidado. Eu sou rica; não me comprometo” (ALENCAR, 1980, p.46).

No entanto, mesmo quando ricas, as tentativas de emancipação eram frequentemente ridicularizadas.

Riam-se todos destes ditos de Aurélia e os lançavam à conta de gracinhas de moça espirituosa; porém a maior parte das senhoras, sobretudo aquelas que tinham filhas moças, não cansava de criticar desses modos desvoltos, impróprios de meninas bem educadas. (ALENCAR, 1973, p.13-14).

Até mesmo entre as cortesãs, percebe-se o domínio do homem, tanto em sua vida pessoal quanto social. A personagem Lúcia, do romance *Lucíola*, apesar de rica e gozar de uma “autonomia” peculiar à prostituição, encontra dificuldade em escolher livremente seu amante.

A escolha do cônjuge poderia ser feita pela própria mulher. Entretanto, essa escolha estava condicionada às regras sociais vigentes, ou seja, desde que respeitadas a aprovação familiar e as diferenças de classe. Dessa forma, essa autonomia era mais aparente do que de fato.

No avanço da produção romanesca do século XIX, a fragilidade e a submissão da mulher agravam-se com a admissão de uma “natureza” que a ela se impõe e que ora deve ser controlada (a sexualidade), ora respeitada (a maternidade).

Cecília, personagem de *Girândola de amores*, tinha engravidado de um noivo que, ao saber de sua real situação financeira, fugiu às vésperas do casamento. É ela própria que apresenta a justificativa de seu “erro”.

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

[...] Se ao menos pudessem avaliar, julgava a infeliz consigo, quanto nós, as mulheres, somos escravas do coração; quanto a natureza nos fez passivas e crédulas! se pudessem avaliar o modo pelo qual sucumbimos à primeira falta; se soubessem como acreditamos no homem que nos assalta o coração pela primeira vez! Mas não! ninguém criminará o sedutor e todos amaldiçoarão a vítima! ninguém se lembrará de que minha culpa vem da minha inocência, da minha própria virgindade e da singela espontaneidade do meu amor!...

[...]

[...] Se tínhamos de fazer calar todas as vozes interiores, para que então inventaram na natureza outras tantas vozes que às nossas correspondem, e que nos ensinam a descobrir no pecado o objeto dos nossos primeiros sonhos de mulher? (AZEVEDO, 1954, p.111-112).

Nessa mesma direção, em *A carne*, encontra na “natureza feminina” um suporte para a inferioridade feminina. Dessa forma, encontra mais uma razão para submetê-la: o instinto.

Em um momento, por uma como intuscepção (sic) súbita, aprendera mais sobre si própria do que em todos os seus longos estudos de fisiologia. Conhecera que ela, a mulher superior, apesar de sua poderosa mentalidade, com toda a sua ciência, não passava, na espécie, de uma simples fêmea, e que o que sentia era o desejo, era a necessidade orgânica do macho. (RIBEIRO, 1984, p.32).

Contudo, é importante salientar que, mesmo diante de todas as limitações impostas e que foram apresentadas até aqui, muitas das mulheres pobres do século XIX eram mães solteiras que viviam sozinhas, concubinas que chefiavam suas famílias com o fruto do próprio trabalho ou mulheres que dividiam com os homens a responsabilidade pelo sustento familiar, vivenciando, dessa forma, uma liberdade impensável para as mulheres das camadas mais altas. Por uma questão de sobrevivência, participavam do mercado de trabalho informal, embora numa posição subalterna, tendo, assim, sua condição de gênero agravada por sua condição de classe (DIAS, 1995; SAMARA, 1989; SOIHET, 1989).

2.2. Virtudes/defeitos

Alguns traços desejáveis e/ou indesejáveis compõem, nesses romances, o que se poderia definir como um perfil feminino, que lentamente vai se

modificando na medida em que a sociedade vai se complexificando.

A aparência física das heroínas vai sofrendo alterações: de uma mulher absolutamente idealizada vai se construindo um tipo mais real, de “carne e osso”, uma mulher que possui imperfeições físicas.

Não é possível idear nada mais puro e harmonioso do que o perfil dessa estátua de moça.

Era alta e esbelta. Tinha um desses talhes flexíveis e lançados, que são hastes de lírio para o rosto gentil; porém na mesma delicadeza do porte esculpam-se os contornos mais graciosos com firme nitidez das linhas e uma deliciosa suavidade nos relevos.

Não era alva, também não era morena. Tinha sua tez a cor das pétalas da magnólia, quando vão desfalecendo ao beijo do sol. Mimosa cor de mulher, se a aveluda a pubescência juvenil, e a luz coa pelo fino tecido, e um sangue puro a escumilha de róseo matiz. A dela era assim. (ALENCAR, 1980, p.14).

Qualquer imperfeição, por menor que fosse, tomava proporções de deformidade física, como no romance *A pata da gazela*.

O pé que seus olhos descobriram, era uma enormidade, um monstro, um aleijão. Ao tamanho descomunal para uma senhora, juntava a disformidade. Pesado, chato, sem arqueação e perfil, parecia mais uma base, uma prancha, um tronco, do que um pé humano e sobretudo o pé de uma moça. (ALENCAR, 1977, p.27).

Foi-se admitindo, aos poucos, a coexistência da beleza com a imperfeição física.

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita? Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, sem atinar com a solução do enigma [...] (ASSIS, 1991, p.54).

Também o perfil psicológico aparece como complemento do físico.

[...] Não exigiria a arte maior correção e harmonia de feições, e a sociedade bem podia contentar-se com a polidez de maneiras e a gravidade do aspecto. Uma só cousa pareceu menos apazível ao

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

irmão: eram os olhos, ou antes o olhar, cuja expressão de curiosidade sonsa e suspeitosa reserva foi o único senão que lhe achou, e não era pequeno. (ASSIS, 1979, p.21).

E, finalmente, a beleza física deixa de ser um traço indispensável às personagens centrais.

Examinou-a logo à primeira vista, sem o dar a conhecer, e a impressão recebida não foi das melhores. Achou-a esquisita, um tanto feia, um ar pretensioso, de doutora.

Era de estatura regular, tinha as costas arqueadas e os ombros levemente contraídos, braços moles, cintura pouco abaixo dos seios, desenhando muito a barriga. Quando andava, principalmente em ocasiões de cerimônia, sacudia o corpo na cadência dos passos e bamboleava a cabeça com um movimento de afetada languidez. Muito pálida, olhos grandes e bonitos, repuxados para os cantos exteriores, em um feitio acentuado de folhas de roseira; lábios descorados e cheios, mas graciosos. Nunca se despregava das lunetas, e a forte miopia dava-lhe aos olhos uma expressão úmida de choro. (AZEVEDO, 1989, p.65).

Outro traço fartamente apontado e valorizado é a sutileza, entendida como a habilidade que a mulher possui para discretamente conseguir seus objetivos, e que seria própria do sexo feminino. Mas, no limite, essa sutileza degenera em dissimulação. Esse traço é exemplar para a apreensão do limite tênue entre virtudes e defeitos, no paradigma feminino dos romances.

Mariana tinha todas as boas e más qualidades de uma senhora de alta classe. Nobre, altiva, e mesmo vaidosa, sabia, quando era conveniente, humilhar-se horas inteiras diante daqueles mesmos a quem detestava, para depois erguer-se veemente e orgulhosa. Ela misturava a audácia com a pusilanimidade, a mais inqualificável imprudência com um sangue frio que chegava a espantar. Sabia rir-se com os lábios quando chorava com o coração. Astuciosa, arrancava o segredo alheio e não confiava nunca o seu. Era capaz de rir-se à borda de um abismo, e de vir chorar numa sala de baile; e finalmente amava com ardor e odiava com extremo. (MACEDO, 1964, p.45-46).

Como vê, Capitu, aos quatorze anos, tinha já idéias atrevidas, muito menos que outras que lhe vieram depois; mas eram só atrevidas em si, na prática faziam-se hábeis, sinuosas, surdas, e alcançavam o fim proposto, não de salto, mas aos saltinhos [...] (ASSIS, 1982, p.32).

A pureza e mesmo a ingenuidade tendem a constituir traços valorizados.

[...] Enganavam-se aqueles que viam na filha do Sr. Veiga uma dessas moças embotadas pela vida precoce da sala. Ao contrário, ou pela severa educação que recebera, ou por tardio desenvolvimento, Amália conservara-se criança além do período natural da infância. Aos dezessete anos ainda se lembrava de suas lindas bonecas, bem guardadas em uma cômoda, onde as conservava como recordação da meninice; e mais de uma vez aconteceu-lhe no dia seguinte a um baile representar ao vivo com essas figuras de cera e cetim as quadrilhas que dançara. (ALENCAR, 1994, p.14).

A vaidade, típica nas mulheres, ora é severamente criticada como um defeito, ora é atenuada, transformando-se mesmo em uma qualidade.

[...] A mulher é vaidosa sempre, quer ser amada, admirada por sua beleza e por seus vestidos. Quer para seu marido um homem em alta posição para elevar-se ela também; quer estar de alto, coberta de sedas e de brilhantes, deslumbrando os homens e sendo invejada pelas outras mulheres. No casamento isto é tudo, e o amor é quase nada [...] (MACEDO, 1964, p.206-207).

[...] Carlos Maria amava a conversação das mulheres, tanto quanto, em geral, aborrecia a dos homens. Achava os homens declamadores, grosseiros, cansativos, pesados, frívolos, chulos, triviais. As mulheres, ao contrário, não eram grosseiras, nem declamadoras, nem pesadas. A vaidade nelas ficava bem, e alguns defeitos não lhes iam mal; tinham, ao demais, a graça e a meiguice do sexo. Das mais insignificantes, pensava ele, há sempre alguma coisa que extrair. Quando as achava insípidas ou estúpidas, tinha para si que eram homens mal acabados. (ASSIS, 1988, p.125).

A inferioridade física e social da mulher em relação ao homem é genericamente admitida e impunha-se mesmo sobre as diferenças de classe e de instrução.

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Não. Essa igualdade é bonita, mas é impossível e, se fosse possível, seria inconveniente. A mulher, já pela sua especial constituição física e intelectual, já pelo seu natural estado de passividade, não pode em caso algum ser a igual do homem com que vive.

O raro caso da absoluta superioridade da mulher é uma anomalia que traz fatalmente o desequilíbrio no casal.

É justamente dessa desigualdade perfeita, desse contraste de aptidões físicas e morais, que nasce a sublime harmonia do amor. É com a variedade de competências e de necessidades de cada um, que os dois se completam.

(...)

[...] E, ainda neste particular, caso não seja possível obter a igualdade, dada a circunstância de que uma das partes do casal tenha de ser, na raça ou na condição, inferior à outra, é preferível, para todas as conveniências e efeitos, que a parte inferior na raça ou na condição seja a mulher e não o homem [...] (AZEVEDO, 1951, p.42-43).

A vocação materna é apresentada como um traço inerente à natureza feminina.

A grande missão da mulher é a maternidade; e, desde que é mãe, a mulher tem Deus no céu, e seu filho no mundo.

Uma mãe, em regra geral, sabe amar muito, e só cura de seu amor; vive de beijar, de contemplar seu filho; ela quase que o acredita um ente especial, que todos devem bem querer, e ao qual nunca poderá tocar a mão pesada do infortúnio. Extremosa, complacente, fecha os olhos aos erros de seu filho, não ouve aqueles que notam em suas faltas; e se seu filho é um criminoso, ela o adora no seio do crime, despreza o juízo do mundo; e que lhe importa o mundo!... Deus está no céu, e é grande para perdoá-lo; e na terra está ela, que é grande para amá-lo sempre. (MACEDO, 1964, p.166).

Mesmo que se tratasse de uma mulher “não exemplar”, ser mãe poderia redimi-la de seus “pecados”.

Benedito contemplava em silêncio aquela explosão do amor maternal. Fabiana abraçava e beijava quase em delírio o filho, que por tantos anos julgava morto; essa mulher, escrava de violentas e

condenáveis paixões, parecia naquele momento purificar-se de todos os seus erros e delitos no santo fogo da maternidade. Fabiana, a mulher má, desleal, intrigante e falsa, tendo o coração assim tão cheio desse sentimento, embora natural, sagrado sempre, podia comparar-se a essas feras indomáveis do deserto, que no meio de sua braveza ostentam em grau tão subido o amor da prole. (MACEDO, s.d., vol.2, p.143).

Esse traço feminino atingiria seu apogeu com a noção de instinto.

[...] Todo o ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo inteiro protestava irritado contra a ociosidade. E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe; concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei indefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos, são, bonitos, alimentados com seu leite, que seria bom e abundante, que faria deles um punhado de homens inteligentes e fortes. (AZEVEDO, 1988, p.76).

[...] Não havia duvidar, estava grávida. Sentiu ou julgou sentir que uma coisa qualquer se lhe agitava, se lhe enovelava dentro do útero. No mesmo instante apoderou-se dela um afeto imenso, indizível, por esse quer que fosse, que assim ensaiava os primeiros movimentos na ante-sala da vida. Era o desencadear de uma tempestade, de uma inundação nevrótica, que a invadia, que a alagava, como as águas de um açude roto invadem, alagam a planície. No amor enorme de que se via repassada. Lenita reconheceu o sentimento tão ridiculamente guindado ao sublime pelo romantismo piegas, e, todavia, tão egoístico, tão humano, tão animal – a maternidade. (RIBEIRO, 1984, p.161-162).

2.3. Transgressão/transigência

Comportamentos “desviantes”, tais como separações, adultérios e livre exercício sexual, são retratados nos romances como concessão a uma realidade imperfeita e, na maioria das vezes, como reforço dos padrões dominantes.

No romance *Girândola de amores* aparecem mulheres que se separam do marido. Olímpia, por exemplo, parece ter abandonado o marido por opção própria.

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Olímpia era um espiritozinho muito caprichoso. Educada sentimentalmente, nunca chegara a compreender a vida positiva que lhe oferecia o marido e nunca se identificava com os interesses deste e com o seu caráter prático. Daí nasceu a separação. Mas o pai, a quem não faltavam recursos e que seria capaz de tudo sacrificar por amor da filha, não hesitou em recebê-la nos braços e fazer dela toda a preocupação e todo o encanto da sua velhice. O pior porém é que, depois da separação, Olímpia principiou a padecer extraordinariamente dos nervos... (AZEVEDO, 1954, p.152).

A histeria é retratada como uma doença relacionada ao “desrespeito” às leis naturais a que estava submetida a mulher (inferior e dependente do homem) e identificada pelas “manifestações nervosas” exibidas por moças “em idade de casar”.

– É! ... mas não convém que esta menina deixe o casamento para muito tarde. Noto-lhe uma perigosa exaltação nervosa que, uma vez agravada, pode interessar-lhe os órgãos encefálicos e degenerar em histeria... (AZEVEDO, s.d., p.32).

A histeria começou a ser estudada no Brasil nos fins do século XIX e início do século XX. Esses estudos foram marcados pela influência europeia, sobretudo da medicina mental francesa. A imagem difundida associava fortemente a mulher à natureza, enquanto associava o homem à cultura (ENGEL, 1997).

O trecho abaixo mostra o diagnóstico e o tratamento da histeria, elucidando aspectos dos conhecimentos disponíveis na época. Trata-se de um diálogo entre o pai e o médico sobre uma crise de Olímpia.

- *Ela estava de jejum?...*
- *Não. Havia tomado leite antes de sair de casa.*
- *Mas a crise só veio à volta?*
- *Só; continuando, porém, com uma tal veemência, que fiquei deveras assustado... Nunca eu a vira assim tão mal, doutor...*
- *Ela teve antes disso alguma contrariedade?*
- *Não...*
- *Viu alguma coisa que a assustasse?... encontrou-se com qualquer objeto que a sobressaltasse?...*
- *Não. Nada disso. Teve apenas uma vertigem quando estava lá em*

cima da pedreira; o moço carregou com ela e ...

– Que moço?!... interrompeu o médico.

– Um trabalhador que se ofereceu para a pôr cá em baixo.

– E trouxe-a?

– Perfeitamente.

– Ela estava sem sentidos?

– Não dava acordo de si.

– E o rapaz... que idade terá ele?...

– Uns vinte e cinco anos.

– Era homem forte?...

– Fortíssimo.

– Ah!

E, depois que o médico recebeu mais algumas informações de outro, bateu com o guarda-chuva no chão e disse entre dentes:

– Compreendo! compreendo, coitada!...

E, como o velho quisesse saber o que ele resmungava, Roberto respondeu, afagando a barba:

– O melhor, meu caro comendador, é arranjar-lhe as pazes com o marido! Isso é que era! (AZEVEDO, 1954, p.167).

Em geral, o tratamento da histeria relatado nos romances consistia em uma boa alimentação, exercícios físicos, banhos de mar e viagens. A cura, porém, estava necessariamente associada ao pleno exercício da natureza feminina: o casamento (ou acasalamento) e a maternidade.

Predominante entre as mulheres, os homens também poderiam manifestá-la, caso não mantivessem relações sexuais. Conforme tudo indica, porém, esse comportamento celibatário era uma exceção, mesmo entre padres e seminaristas.

[...] É um caso singularíssimo de histeria no homem!... Ah, meus colegas, meus colegas, obstinados em que a histeria tem a sede no útero!... Queria vê-los aqui, e haviam de confessar que ela não passa de uma nevrose encefálica!... (AZEVEDO, 1947, p.197).

Nos romances examinados, por meio da apresentação de comportamentos “desviantes”, estes reforçam os comportamentos tidos como “normais” e desejáveis para a mulher.

Nas obras de Machado de Assis, são pródigas as situações de adultério, já que as mulheres bem colocadas socialmente não se separavam nunca. Pela frequência com que o tema é abordado, parece que esse comportamento “pouco

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

recomendável” era mais comum do que se poderia supor, sendo tratado com certa ironia pelo autor.

A separação matrimonial resultava, sem dúvida, em perda para a mulher. Nos romances, essa perda aparece no custo da discriminação social com a qual a mulher teria que “pagar” com as já comentadas doenças nervosas ou mesmo com a morte.

3. Considerações finais

A literatura de ficção brasileira do século XIX permite identificar aspectos interessantes da educação e da concepção de mulher. Ao contrário de outras fontes, ela permite, por meio das personagens e das situações sociais apresentadas nos enredos, um contato com o universo feminino sob a ótica do “poder masculino dominante”.

É possível verificar que a concepção de mulher, ou da mulher “socialmente adequada”, não sofreu grandes transformações, apesar das mudanças sociais que se operavam e que se refletiram nas próprias obras literárias, na forma de assimilação, muitas vezes crítica, de novos padrões sociais e culturais. Mantinha-se a mulher no papel “tradicional” de esposa, dona de casa e mãe, exercendo, assim, a função de garantir e complementar a tarefa masculina de reprodução do capital e de gestão da vida pública.

Se, no âmbito político, avançava-se da Monarquia para a República, no plano econômico-social mantinha-se a extrema concentração da riqueza e da propriedade. O capitalismo brasileiro começava a alcançar formas mais sofisticadas, aperfeiçoando seus mecanismos de exploração e de reprodução, cada vez mais dissimulados por um discurso “científico” e atualizado.

Era inevitável, portanto, que a expectativa em relação à mulher a condenasse à ignorância, reservando-lhe, na melhor das hipóteses, uma educação superficial, que em nada favorecia a compreensão crítica de sua própria condição social.

A literatura de ficção do século XIX expressava, explícita ou implicitamente, um caráter pedagógico, espelhando e difundindo comportamentos femininos socialmente desejáveis.

Havia um modelo que se impunha quanto ao papel social de mulher: o de esposa e mãe. Esse modelo permeia todos os romances, independentemente da filiação literária e das diferenças nas posições políticas assumidas ou

historicamente atribuídas a seus autores.

Por que romancistas tão distintos reforçariam, direta ou indiretamente, o mesmo modelo social de mulher e veiculariam um mesmo padrão de comportamento? A contextualização histórica sugere que a sociedade continuava a exigir esses mesmos papéis sociais, apesar das mudanças pelas quais passava.

Isso não aparecia, entretanto, sem contradições. Ao mesmo tempo em que se criticava a submissão feminina, acabava-se por reforçá-la. As críticas sociais, veiculadas pelos romances, davam-se dentro dos limites da própria sociedade capitalista, não se encontrando, entre esses escritores, posições efetivamente “revolucionárias”. Afinal, eram produtos de seu meio, e constituíam sua elite.

Nesse período, a opressão feminina era evidente demais para ser ignorada. O mesmo se dava com as tentativas de emancipação da mulher, ainda que limitadas à elite intelectual, por influência do feminismo que nascia em âmbito internacional. Dessa forma, era inevitável que essa problemática se refletisse na literatura. Os escritores, como não eram meros expectadores de seu tempo, sofriam essas influências.

Essa contradição entre conservação/renovação era típica da intelectualidade da época. O país se modernizava rapidamente, sem que isso implicasse mudanças estruturais. Tratava-se de “administrar” as relações entre o novo, que vinha dos centros “civilizados”, e o velho, que sustentava a ordem econômico-social nacional. Dentro desse quadro de “modernização conservadora”, a crítica social, incluindo a que se refere à mulher, se operava dentro de limites.

De qualquer forma, por meio da apresentação de exemplos e de “anti-exemplos”, a literatura de ficção do século XIX cumpriu uma função educativa entre as camadas instruídas. Claro que esses romances não se reduziram a um “receituário” de padrões de comportamento e de valores sociais. Se assim o fosse, não teriam a eficácia desejada e tampouco alcançariam o sucesso que vieram a desfrutar, ontem e hoje.

Referências

ALENCAR, J. **A pata da gazela**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1977. (Série Bom Livro).

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

_____. **Diva**: perfil de mulher. São Paulo: Ática, 1980. (Série Bom Livro).

_____. **Encarnação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Bom Livro).

_____. **Lucíola**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Bom Livro).

_____. **Senhora**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1982. (Série Bom Livro).

_____. **Helena**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1979. (Série Bom Livro).

_____. **Iaiá Garcia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1983. (Série Bom Livro).

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Bom Livro).

_____. **Quincas Borba**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Bom Livro).

AZEVEDO, A. **A mortalha de Alzira**. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1947.

_____. **Casa de pensão**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Série Bom Livro).

_____. **Girândola de amores**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1954.

_____. **Livro de uma sogra**. 10. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1951.

_____. **O coruja**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.

_____. **O mulato**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Bom Livro)

_____. **O homem**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, s.d.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1963.

CAMINHA, A. **Tentação**. Rio de Janeiro: J. Olympio; Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1979.

DIAS, M. O. S. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

GUIMARÃES, B. **Rosaura, a enjeitada**. 2 vol. São Paulo: Edição Saraiva, s.d. (Coleção Saraiva, n. 268).

HAHNER, J. E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HALLEWEL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz: Edusp, 1985.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MACEDO, J. M. **Os dois amores**. São Paulo: W. M. Jackson Inc. Editores, 1964.

_____. **Rosa**. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, 1910.

_____. **Vicentina**. 2 vol. São Paulo: Edição Saraiva, s.d. (Coleção Saraiva, n. 260).

RIBEIRO, J. **A carne**. São Paulo: Três Livros e Fascículos, 1984. (Biblioteca do estudante: Obras imortais de nossa literatura).

“RETRATOS” DE MULHERES NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

RIBEIRO, L. F. **Mulheres de papel:** um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.

RODRIGUES, L. M. P. **A instrução feminina em São Paulo:** subsídios para a sua história até a proclamação da República. São Paulo: Faculdade Sedes Sapientiae, 1962.

SAMARA, E. M. **As mulheres, o poder e a família. São Paulo, século XIX.** São Paulo: Marco Zero, 1989.

SOIHET, R. **Condição feminina e formas de violência:** mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

TAUNAY, V. **Inocência.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1978. (Série Bom Livro).

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

SYMBOLIC INTERACTIONISM IMPLICATIONS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS AND PRACTICE

Filipe Costa Fontes¹

RESUMO:

A sociedade é tanto produto, quanto pano de fundo do processo educacional. De posse deste pressuposto, este breve artigo tem como objetivo central apontar algumas contribuições de uma visão interacionista da sociedade para o projeto educacional. Tendo em vista a grande abrangência do paradigma interacionista, este se limitará a uma apresentação geral do referido paradigma, com enfoque maior sobre uma de suas manifestações mais recentes: a sociologia do conhecimento de Peter Berger e Thomas Luckmann. Após apresentar tal paradigma social, o ensaio procurará mostrar algumas das contribuições de uma visão interacionista da sociedade para o processo e a prática educacionais. Isto será feito tomando como referencial teórico a concepção de sociedade do interacionismo simbólico, sobretudo em sua manifestação mais recente, na sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann, em interação com os pressupostos da teoria pedagógica de Paulo Freire. Ao fim deste ensaio, pretende-se mostrar que uma a visão interacionista da sociedade implica o caráter processual da educação, permite uma visão otimista do processo educacional como o caminho para o engajamento social de um indivíduo, e reforça o caráter hermenêutico e dialógico do processo educacional.

Palavras-chave: Interacionismo Simbólico; Processo Educacional; Socialização; Diálogo.

Abstract: The society is both the product and the background of the educational process. Upon receipt of this assumption, this short article aims to highlight some central contributions of an interactionist view of society for the educational project. Given the broad reach of the interactionist paradigm, this will be limited

¹ Bacharel em Teologia, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção; Mestre em Teologia Filosófica pelo CPAJ (Centro de Pós-Graduação Andrew Jumper); Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. fcfontes@gmail.com

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

to an overview of this paradigm with greater focus on one of its latest manifestations: the sociology of knowledge by Peter Berger and Thomas Luckmann. After presenting such social paradigm, the essay seeks to display some of the contributions of an interactionist view of society to the educational process and practice. This will be done by taking as a theoretical conception of society symbolic interactionism especially in its most recent manifestation in the sociology of knowledge by Berger and Luckmann, in interaction with the assumptions of the pedagogical theory by Paulo Freire. At the end of this essay, I intend to show that an interactionist view of society implies the procedural nature of education providing an optimistic view of the educational process as the way to the social commitment of an individual, and reinforces the hermeneutic and dialogic character of the educational process.

Keywords: Symbolic Interactionism; Educational Process; Socialization; Dialogue.

Introdução

Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade.
Não existe educação. Existe um processo de educação.
(TEIXEIRA, 1971, p.85)

A sentença de Anísio Teixeira transcrita acima revela que há uma profunda relação entre a concepção sobre a sociedade e a concepção sobre a educação. Tal relação se deve ao fato de que educação e sociedade encontram-se diretamente relacionados, numa relação dialética, por assim dizer. De um lado, a sociedade é o produto da educação. É para a vida em sociedade que se visa educar. Por outro lado, a sociedade é o pano de fundo do processo educacional, é por meio de relações sociais que o processo educacional acontece, sendo a escola um dos primeiros grupos sociais no qual se insere um indivíduo.

Por isso, a concepção de um pesquisador ou educador sobre a sociedade tende a influenciar de maneira determinante sua concepção sobre a educação. Uma concepção positivista da sociedade, por exemplo, conduziu o ocidente a uma visão tradicional e bancária da educação, para usar a nomenclatura empregada por Paulo Freire (1970, p.33). Assim também, concepções diferentes sobre a sociedade podem nos conduzir a diferentes visões do processo, e,

consequentemente, da prática educacional, o que realmente importa.

Este breve ensaio tem como objetivo apontar algumas contribuições de uma visão interacionista da sociedade para o projeto educacional. Isto será feito tomando como referencial teórico a concepção de sociedade do interacionismo simbólico, sobretudo em sua manifestação mais recente, na sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann, em interação com os pressupostos da teoria pedagógica de Paulo Freire.

1) As teorias sociológicas da agência

Piotr Sztompka (2005, p.17), de maneira ampla e precisa, classifica as teorias sociais em quatro grandes paradigmas: as teorias evolucionistas, as teorias cíclicas, o materialismo histórico e as teorias da ação social. Estas últimas, dentre as quais está o interacionismo simbólico, objeto de nosso ensaio, recebem esse nome por terem como núcleo de seus estudos os agentes sociais e o impacto dos mesmos na dinâmica social. Margaret Archer (1996, p.xi) afirma, no início de sua obra, *Culture and Agency*, que “o problema da estrutura e da ação tem sido, com justiça, o assunto básico da teoria social moderna”.

O pioneiro da perspectiva da ação é Max Weber (1864-1920). Sua concepção de sociedade difere consideravelmente da concepção dos demais sociólogos clássicos. Enquanto para Durkheim, por exemplo, a sociedade é vista como uma realidade factual, exterior aos indivíduos e coercitiva, portanto, capaz de determinar o comportamento dos mesmos, Weber a vê como o resultado das interações individuais. A própria terminologia da teoria weberiana é suficiente para revelar esta mudança de paradigma. Enquanto Durkheim desenvolveu e trabalhou sua teoria tendo como paradigma os *factos sociais*, Weber o fez sob os conceitos de *ação e relação sociais*. Isto mostra que sua ênfase da teoria weberiana, e, por consequência, das teorias sociais da agência, se deposita sobre o caráter dinâmico, mutável e fluido do corpo social, ao invés de no aspecto estrutural estático da sociedade (WEBER, 1996, p.5).

1) O interacionismo simbólico

Uma profunda e importante manifestação do paradigma da ação se encontra no interacionismo simbólico. Embora seja possível estabelecer uma relação do interacionismo simbólico com o pensamento de Weber, seguimos a consideração de Giddens (2007, p.17), de que tal relação precisa ser compreendida como possuindo o *status* de “influência indireta”.

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

O interacionismo simbólico é filho da Escola de Chicago, fundada em 1892 por W. I. Thomas. Essa escola, descrita por Joas (1999, p.131) como a “combinação de uma filosofia pragmática, de uma orientação política reformista para as possibilidades da democracia num quadro de rápida industrialização e urbanização, e dos esforços para transformar a sociologia numa ciência empírica”, exerceu grande influência na sociologia americana, entre 1890 e 1940, durante a fase de institucionalização propriamente dita da disciplina.² George H. Mead (1863-1931) tem sido reputado como o fundador do interacionismo, embora o termo “interacionismo simbólico” seja posterior, fazendo-se presente primeiramente na obra de Herbert Blumer (1900-1987), aluno da Escola de Chicago e defensor de suas concepções. Mead era originalmente psicólogo, e sua obra de influencia determinante para as teorias interacionistas foi “*A mente, o sujeito e a sociedade*”, anotações de aulas ministradas na Escola de Chicago, no período de 1927-1930, que causou uma revolução em sua disciplina ao associar os termos *psicologia* e *sociedade* (psicologia social) (DOMINGUES, 2001, p.25). Tradicionalmente, a psicologia era identificada com o estudo da psique individual, e Mead, nessa obra, apontou a influência de um fator comumente desprezado pelas escolas psicológicas na formação do indivíduo, a sociedade. Sobre a contribuição de Mead, Joas afirma:

Tomado pelo espírito do pragmatismo, (Mead) investigou o tipo de situação de ação em que uma maior atenção nos objetos do ambiente não basta para garantir o êxito da continuidade da ação. O que tinha em mente eram problemas de ação interpessoal. Em situações sociais, o agente é, ele próprio, uma fonte de estímulo para seu parceiro. Ele deve então estar atento a seus modos de ação, uma vez que estes suscitam reações do parceiro e, por isso, tornam-se condições para a continuidade de suas ações. Neste tipo de situação, não apenas a consciência, mas também a autoconsciência são funcionalmente requeridas (JOAS, 1999, p.139).

Mead desenvolveu sua teoria através do estudo da comunicação. Ele pontuou que a mente possui três aspectos fundamentais: a utilização da linguagem simbólica; a composição por “gestos convencionais”; e a realização de ensaios

² Para maiores informações sobre a origem da Escola de Chicago, cf: COULON, A. A escola de Chicago. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

imaginativos que permitem a reflexão e escolha de cursos diversos de ação. Consequentemente, para Mead, o homem está envolvido num processo de comunicação constante que se dá por meio de símbolos mutáveis, construídos e compartilhados pelos indivíduos. Os símbolos, definidos como objetos sociais usados pelo agente para representação e comunicação, evoluem de gestos corporais para gestos vocais e, posteriormente, para símbolos-significantes (MEAD, 1973, p.89).

É na medida em que os indivíduos compartilham esses símbolos, e são capazes de comunicar e agir de forma que faça sentido para os demais, que se pode falar em sociedade. Dessa forma, a sociedade é, para Mead, um “intercâmbio simbólico”, uma vez que ela “se funda em sentidos compartilhados, sob a forma de compreensões e expectativas comuns” (GOLDENBERG, 1997, p.26).

Ao longo de sua socialização, o indivíduo aprende a interagir em três etapas básicas que Mead denomina etapas da “brincadeira”, do “jogo” e do “outro generalizado”. Na primeira etapa, as interações são completamente espontâneas, não seguindo regras fixas. Na segunda, as interações se dão baseadas em regras fixas, que definem os indivíduos e os papéis dos mesmos. Na terceira, o indivíduo teria adquirido a capacidade de ver-se nos diversos papéis, compreendendo o comportamento dos demais indivíduos, e respondendo a eles adequadamente durante a interação. Esta etapa, segundo Mead, permitiria o funcionamento harmonioso da sociedade (MEAD, 1973, p.180-186).

Dois importantes considerações podem ser feitas sobre a teoria de Mead. Primeiramente, que ela abraçou a interação como unidade de análise fundamental. Nela a sociedade é definida como um padrão organizado de interações, composta de vários grupos, que se encontra em constante fluxo de mudança. A partir da visão de Mead, a sociedade passa a ser concebida essencialmente em seu caráter processual. Em segundo lugar, a teoria de Mead apresentou uma alternativa à relação entre estrutura e ação, tão discutida até então. Para Mead, nem a estrutura nem a ação têm a palavra última, visto que a interação entre os indivíduos é a responsável pela produção da vida social. Em sua teoria, o “eu” dos indivíduos é produto social, sem deixar de ser criativo. Ele entendia que a sociedade exerce um enorme poder sobre os indivíduos, mas também concebia os indivíduos como ativos e não como inertes diante desse poder, uma vez que, dada sua capacidade simbólica, podem conceber realidades e cenários, e agir, individual e coletivamente, para torná-los reais.

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

O sucessor de Mead, e responsável pelo nome “interacionismo simbólico”, foi Herbert Blumer. Blumer auxilia profundamente no entendimento da perspectiva interacionista ao resumir as teses centrais do interacionismo simbólico em três premissas básicas. A primeira é que, segundo o interacionismo, os seres humanos agem em relação às coisas, tendo como base o significado que elas têm para eles. Para Blumer, o interacionismo é a teoria que concebe todas as ações humanas como guiadas por um processo de indicação e interpretação da realidade. Embora as ações individuais possam ser influenciadas pelas interações nas quais estamos envolvidos, elas são, também, resultado de nossa própria definição e interpretação da realidade. A segunda é que o significado das “coisas” resulta da interação social que os seres humanos têm uns com os outros. É por meio das interações entre os indivíduos que a realidade é construída e interpretada simbolicamente. O interacionismo simbólico rejeita a imagem do ser humano como um ser passivo e determinado, e cria uma imagem ativa do mesmo, atribuindo aos indivíduos e suas ações a constituição da própria sociedade. A terceira premissa é a de que os significados não são aceitos e usados automaticamente, mas estão sujeitos a um processo de interpretação, isto é, a um processo formador, no qual são usados ou alterados como meios para a orientação ou construção da ação no processo de interação social (BLUMER, 1969, p.2-5).

2) Peter Berger e a sociologia do conhecimento

Mais recentemente, a influência da tradição interacionista pode ser percebida nos trabalhos de Peter Berger. Berger é um dos mais recentes sociólogos do conhecimento³, e expõe sua visão sobre a sociedade na obra escrita em conjunto com Thomas Luckmann, *A construção social da realidade*, onde ambos revelam seus pressupostos interacionistas.

Berger e Luckmann concebem a construção da realidade social como um processo dialético entre estrutura e ação. Segundo Berger, esses dois

³ Cf. BERGER, P; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. p. 14-15. O termo “sociologia do conhecimento” surgiu na filosofia de Max Scheler (1874-1928), na década de 1920, e denominou uma futura subdisciplina dos estudos sociais. Houve diferentes definições da natureza e do âmbito da sociologia do conhecimento; contudo, pode-se apontar como acordo geral o fato de que o propósito desta subdisciplina é tratar das relações entre o pensamento e o conhecimento humano e o seu contexto social.

enunciados não são contraditórios. Ele concebe a sociedade como factual e objetiva, ao mesmo tempo em que a compreende como um produto da atividade humana, que, como tal, expressa um significado subjetivo. Em suas próprias palavras:

O melhor modo de descrever o caminho que seguimos será fazer referência a duas das mais famosas e influentes “ordens de marcha da sociologia”. Uma foi dada por Durkheim em As regras do método sociológico, a outra por Weber em Wirtschaft und Gesellschaft (Economia e Sociedade). Durkheim diz-nos: “A primeira regra e a mais fundamental é: considerar os fatos sociais como coisas”. E Weber observa: “Tanto para a sociologia no sentido atual quanto para a história, o objeto de conhecimento é o complexo de significados subjetivo da ação” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.33).

Assim, para Berger e Luckmann, os indivíduos são os agentes da construção social. Mas, ao mesmo tempo em que agem, os indivíduos criam uma estrutura institucional que determina sua própria relação com o mundo. Nisto consiste a atividade dialética do agente social. Ele “simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.178).

O processo pelo qual isto se dá é denominado socialização. A socialização é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo da sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.175). Segundo Berger e Luckmann, um indivíduo não nasce membro da sociedade. De fato, ele nasce com predisposição para a sociabilidade e, no decorrer do tempo, torna-se membro do corpo social. O processo de socialização se distingue em duas etapas. A socialização primária é a que um indivíduo experimenta na infância. Na socialização primária, forma-se o primeiro mundo de um indivíduo. Ele se identifica com a realidade objetiva que encontra formada fora de si quando chega ao mundo. Essa primeira socialização envolve a interiorização de papéis, normas e valores, que acontece muito baseada nos vínculos afetivos e de segurança que caracterizam um grupo social específico. Esta etapa da socialização se encerra quando o conceito do outro generalizado é estabelecido na consciência do indivíduo (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.173-184).

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

A socialização secundária, por sua vez, é “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.175). Berger e Luckmann a definem como “a interiorização de submundos institucionais” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.184). Ela é o processo de internalização e aquisição de novos conhecimentos, que pode dar-se nas mais diversas esferas sociais. Trata-se da interiorização da ordem que estrutura as interpretações e condutas de rotina de áreas específicas de atuação de um indivíduo. Este é um processo constante, visto que “a socialização nunca é total nem está jamais acabada” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.184).

É na dinâmica do processo de socialização que se encontra a questão central da sociologia do conhecimento: como significados subjetivos chegam a se tornar fatos objetivos? A resposta a esta questão central pode ser encontrada em um processo que se pode resumir em três conceitos importantes: exteriorização, objetivação ou institucionalização e interiorização.

A exteriorização é a contínua efusão do ser humano sobre o mundo, quer na atividade física quer na atividade mental dos homens. A objetivação é a conquista, por parte dos produtos dessa atividade (física e mental) de uma realidade que se defronta com os seus produtores originais como facticidades originais e distinta deles. A interiorização é a reapropriação dessa mesma realidade por parte dos homens, transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva (BERGER, 1985, p.16).

A dinâmica deste processo acontece da seguinte forma: 1) cada indivíduo possui uma percepção da realidade. Trata-se de um conhecimento da vida cotidiana como uma realidade ordenada, objetivada, composta por uma série de objetos considerados previamente como tais. 2) Em interação, os indivíduos exteriorizam sua percepção da realidade, que é contraposta à dos demais participantes da interação, causando um choque e o consequente compartilhamento de cosmovisões. 3) Os elementos que são compartilhados e atingem um alto nível de aceitabilidade coletiva são cristalizados, interiorizados e institucionalizados, tornando-se um “padrão de controle, ou seja, uma

programação da conduta individual imposta pela sociedade” (BERGER; BERGER, 1977, p.193).⁴

Nisto se pode perceber a relação entre ação e estrutura no pensamento de Berger e Luckmann. Os indivíduos são os agentes da dinâmica social. Em constante interação, eles criam os significados que determinam a vida social. Ao fazê-lo, eles criam as instituições, que são experimentadas como algo dotado de realidade exterior, experimentadas como realidades objetivas e dotadas de força coercitiva. Todavia, o poder coercitivo das instituições não é absoluto, uma vez que eles, na verdade, estão em constante mudança, já que são resultados da ação de inúmeros indivíduos em compartilhamento de significados.

O legado do interacionismo simbólico à concepção da sociedade pode ser resumido nas observações a seguir. Primeiramente, esta perspectiva trouxe a lume o caráter processual da sociedade, em contraposição à concepção estática que marcava as teorias anteriores. Em segundo lugar, o paradigma da ação colocou de vez os indivíduos como o motor das mudanças socioculturais. Consequentemente, a direção, o objetivo e a velocidade das mudanças ganharam um caráter de fluidez e multiplicidade, visto que tais aspectos passaram a ser alvo de disputa entre os diversos agentes. Em terceiro lugar, ao apontar para o caráter simbólico das interações humanas, as teorias da agencia ressaltaram para o papel do conhecimento e o caráter hermenêutico da dinâmica social. Por fim, a perspectiva acentuou a interdependência entre estrutura e ação. Nessa interação dual, as estruturas moldam e são moldadas, enquanto, ao mesmo tempo, os indivíduos produzem e são produzidos.

3) Interacionismo Simbólico: Implicações para o processo e prática educacional

Como temos afirmado introdutoriamente, uma vez que a sociedade é o

⁴ Deve-se cuidar para não confundir o termo “instituições”, no pensamento de Berger e Luckmann, com o conceito corrente. No sentido comum, o termo se refere a uma organização que abrange pessoas, tais como: hospital, prisão e escola. Ou, ainda, o termo é comumente relacionado às grandes entidades sociais que são vistas como entes metafísico que estão sobre a vida de um indivíduo, como o estado, a economia, etc. No pensamento de Berger e Luckmann, qualquer manifestação cultural coletivamente aceita e legitimada adquire o status de instituição. Isto vale para ideias, crenças, comportamentos, etc. Cf: BERGER, B; BERGER, P. O que é uma instituição social? In: J. S. Martins (Org.).

Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.193-199

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

propósito e o pano de fundo da prática educacional, a concepção sobre a sociedade é determinante da concepção da educação. Para cumprir nosso objetivo neste ensaio, cabe-nos, portanto, verificar que implicações pedagógicas se originam da visão interacionista de sociedade. Estamos convencidos de que nenhuma teoria é capaz, por si só, de resolver todos os problemas e questões pedagógico-sociais. Por isso, a descrição das relações entre os seres humanos, e entre o ser humano e a estrutura social, feita pelo interacionismo simbólico, não pode ser vista, de forma nenhuma, uma descrição definitiva. Todavia, estamos convencidos também do fato de que o interacionismo simbólico pode fornecer elementos de grande valor para uma constituição de uma ciência social da educação. Vejamos os apontamentos a seguir.

Em primeiro lugar, a visão interacionista aponta para o caráter processual da educação, conforme a sentença de abertura deste artigo: “Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação” (TEIXEIRA, 1971, p.85). A concepção da sociedade como um processo constante e inacabado implica, necessariamente, uma visão da educação como um processo constante e inacabado, de forma que seria mais próprio falar em processo educacional, ou educativo, do que propriamente em educação. A educação é um processo e, como tal, deve ser pensada processualmente, ou seja, levando em conta seu caráter fluido e mutável. Isto inclui o modo como alguém faz pesquisa em educação, passa pela elaboração da grade curricular, até atingir aquele que ministra as aulas. O pesquisador deve cuidar para não elaborar metodologias que não sejam simplistas e tratem a educação como elemento estático, como uma metodologia unicamente baseada em análise quantitativa, por exemplo. A elaboração da grade curricular deve ser revisada constantemente. E o professor deve cuidar para considerar o processo de construção do conhecimento, ao invés de tornar-se um depositário de um conteúdo acabado. Sobre este último ponto, falaremos posteriormente, quanto tratarmos do caráter dialético do processo educacional.

Em segundo lugar, a visão interacionista da sociedade permite uma visão otimista do processo educacional. A teoria interacionista concebe a sociedade como uma construção dos agentes, ao contrário de uma visão que supervaloriza o aspecto estrutural em detrimento da agência, em que o indivíduo é concebido apenas como um construto social; na visão interacionista, o indivíduo é o construtor da sociedade. Consequentemente, uma visão do processo educacional,

baseada no interacionismo simbólico, deve conceber a educação como uma ação humana. A educação é o processo em que os seres humanos indicam objetos, interpretam-nos, e, ao fazê-lo, moldam sua visão da realidade. Esta concepção coloca sobre o homem a responsabilidade da construção de seu mundo e identidade, e, conseqüentemente, permite uma visão otimista da educação, como instrumento para a transformação de si e do mundo. Com as teorias da agência,

reconheceu-se, como era óbvio, que um indivíduo não tem mais que um minúsculo poder de decisão na mudança social, mas, ao mesmo tempo, que a mudança social deve ser tratada como resultado combinado daquilo que fazem todos os indivíduos. Distributivamente, cada indivíduo é portador de uma agência ínfima, praticamente invisível, mas coletivamente os indivíduos são todopoderosos (SZTOMPKA, 2005, p.329).

Em terceiro lugar, a visão interacionista da sociedade permite uma visão do processo educacional como o caminho para o engajamento social de um indivíduo. Uma vez que se define a educação como uma interação, faz-se necessário distingui-la das demais interações que envolvem o ser humano. Isto somente pode ser feito atentando para seu fim último, que é humanizar o homem, mediante a incorporação à vida social. É possível dizer que a escola é um dos mais básicos ambientes de socialização do homem. Trata-se de um dos primeiros lugares onde um indivíduo tem contato com um vocabulário valorativo, papéis e normas socialmente construídos, e se integra no universo social.

Em quarto lugar, a visão interacionista simbólica reforça o caráter hermenêutico da prática educacional. Tomamos o termo hermenêutico em referência à teoria ou filosofia da compreensão e interpretação. De acordo com a visão interacionista, o homem é um interprete por natureza, e age de acordo com sua interpretação da realidade. A educação nada mais é do que um ato interpretativo, que ao mesmo tempo origina os pressupostos que conduzirão o homem em sua interpretação do mundo, e, conseqüentemente, sua relação com ele.

Por fim, uma visão interacionista da sociedade reforça o caráter dialógico do processo educacional. Numa visão interacionista da sociedade, o homem é visto como agente, um produto não acabado, que tem sua própria visão de

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

mundo que é modificada através de suas experiências individuais e coletivas. Seguindo os pressupostos interacionistas, o educador não pode ver o educando como um receptor passivo. Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre a teoria interacionista e a pedagogia freiriana. Um dos pontos mais centrais da pedagogia de Paulo Freire é o caráter dialógico do processo educacional. Em sua obra *“A pedagogia do oprimido”*, Freire critica a “educação bancária”, em que, em suas palavras: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, e “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los, e arquivá-los” (FREIRE, 1970, p.33). Freire vê o processo educacional como um processo dialógico. Em suas palavras: “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios”, a quem o mundo “encha” de conteúdos” (FREIRE, 1970, p.38).

O processo educacional “não é a transferência do saber, senão, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p.53). Trata-se de uma interação entre um indivíduo, que possui uma visão de mundo própria, marcada por características próprias, construída ao longo de sua história de vida, com outro indivíduo, que possui uma visão de mundo específica, marcada por características específicas, que possui uma visão de mundo peculiar, onde estas duas visões de mundo se relacionarão, se chocarão, e se modificarão, por consequência. Nesse sentido, poderíamos trazer a lume as palavras de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p.39). Não seria muito lembrar, portanto, que uma condição fundamental para um processo educacional efetivo é a humildade. “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1970, p.46).

Por consequência, também implica uma visão interacionista simbólica do processo educacional, o fato de que o referido processo precisa ser mediatizado por símbolos comuns. “A compreensão significativa dos signos, por sua vez, exige que os sujeitos da comunicação sejam capazes de reconstituir, em si mesmos, o processo dinâmico em que se constitui a convicção expressa por ambos por meio dos signos lingüísticos” (FREIRE, 1985, p.56). “Os objetos e respectivo significado precisam ser definidos desde o ponto de vista dos agentes,

e precisam ser vistos como estes os veem” (BECK, p.49). Quanto mais o educando estiver em contato com aspectos comuns a sua visão de mundo, maior será a facilidade de aprendizado e de transformação.

Referências

ARCHER, M. S. **Culture and agency: the place of culture in social theory**. Cambridge University Press. 1996.

BECK, N. L. J. **Educar para a vida em sociedade: estudos em ciências da educação**.

Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BERGER, P. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulinas. 1985.

BERGER, B; BERGER, P. O que é uma instituição social? In: J. S. Martins (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.193-199

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOMINGUES, J. M. **Teorias sociológicas no século XX**. São Paulo: Record. 2001

FREIRE, P. **Extensión o Comunicación?** In MOLINA, A (org.) **Diálogo e Interacción en el Proceso Pedagógico**. México, D. F.:Ediciones El Caballito, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 5ª.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paulo: Record. 1997

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO E PRÁTICA EDUCACIONAL

JOAS, H. Interacionismo Simbólico GIDDENS, A.; TURNER, J (org). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós 1973.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou a Transformação da Escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

WEBER, M. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1996. (Sección de obras de sociología).

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

Índice por autor

A

ALMEIDA, Rosana Ducatti Souza. **Do currículo prescrito ao currículo em ação:** concepções de ética, bioética e equipe multiprofissional entre graduandos de Enfermagem e Fisioterapia. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: ALMEIDA, Rosana Ducatti Souza

Título: **Do currículo prescrito ao currículo em ação:** concepções de ética, bioética e equipe multiprofissional entre graduandos de Enfermagem e Fisioterapia.

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (orientadora), Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

O objetivo desta pesquisa é identificar a concepção de ética, bioética e equipe multiprofissional entre graduandos da área da saúde, especificamente enfermagem e fisioterapia, que fazem estágios em um hospital de ensino especializado em oncologia. Diante de um contexto tão complexo de novas e crescentes tecnologias, há necessidade de atuação de equipes multiprofissionais, buscando assistência integral ao cliente. Buscamos identificar a origem e a concepção de bioética sob o olhar de vários autores, sua perspectiva e diferentes espaços de ação. Procuramos entender o currículo prescrito à luz da teoria crítica e como as Diretrizes Curriculares Nacionais, como uma direção, abordam a formação desses profissionais que atuarão na área de saúde. Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória, com análise de documentos, que usa como coleta de dados a entrevista semiestruturada, com doze graduandos buscando seus pontos de vista em relação à ética, bioética e equipe multiprofissional na área da saúde. Na análise dos dados da entrevista, utilizamos análise do conteúdo classificado em três categorias: ética, bioética e equipe multiprofissional. Os

resultados desta pesquisa demonstraram que os alunos têm conhecimento da bioética embora não tenham uma disciplina específica em seus currículos. Diferentemente da ética que está fortemente ligada aos códigos de ética das profissões, a bioética está colaborando para despertar o raciocínio crítico, reflexivo e humanizado nos alunos.

Palavras-chave: Bioética; Currículo; Equipe Multiprofissional da Saúde.

AGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. **Modos de fazer e dizer a prática docente:** sobre a autoridade curricular e profissional dos professores. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010.145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida

Título: **Modos de fazer e dizer a prática docente:** sobre a autoridade curricular e profissional dos professores.

Data da Defesa: Junho/2010

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Guilherme do Val Toledo Prado, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

As transformações sociais, culturais, econômicas e políticas das últimas décadas vêm produzindo inúmeras mudanças nas realidades educativas. Nesse contexto, o papel do professor tem sofrido alterações que têm sido significadas tanto como desafios como ameaças à tarefa de ensinar. Os professores têm sido confrontados com discursos que questionam seu profissionalismo e com demandas que enfatizam a crescente burocratização, tecnização e auditorias sobre seu trabalho. Vários estudos apontam para os efeitos nocivos dessas orientações. Coexistem nessa discussão distintas visões sobre a profissão docente, inclusive aquela que salienta a produção da docência para além dos modelos fixos que pretendem enquadrá-la, valorizando o professor como um profissional autor de si mesmo, de sua prática, como voz primordial para intercâmbios úteis entre teorizações, formulações e práticas educativas. O presente estudo busca engajar-se nesse horizonte e se orienta pela premissa de que, ao se conhecer as narrativas dos professores acerca dos sentidos de suas

trajetórias, elabora-se um repertório valioso para a compreensão do ensino e de possibilidades para a docência. Objetivamos, nesse sentido, investigar, a partir das narrativas de professores sobre determinadas experiências educativas, expressões de sua autoridade profissional na elaboração curricular e os efeitos sobre os conteúdos, procedimentos e relacionamentos que imprimem às suas práticas. Autoridade curricular e autoridade profissional são analisadas em termos dos impactos sobre a produção do conhecimento escolar e sobre as identidades dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de campo, cujos dados foram obtidos por meio de análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras do ensino infantil e fundamental de uma escola particular do interior paulista. A análise dos dados apoiou-se na metodologia de análise de conteúdo, modalidade temática. Ao investigar outros sentidos para a autoridade docente e repercussões sobre o processo curricular, e cotejá-los com as práticas, encontramos tópicos potentes que contrariam a imagem social da docência, como incompetente tecnicamente e passiva, presente em inúmeros discursos que interpelam os professores. O conjunto dos dados permitiu-nos descrições de princípios e elaborações curriculares ricas em saberes e recursos nas relações com os alunos e nas experiências de ensino, extrapolando padrões rotineiros ou sem inspiração para a sala de aula.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Autoridade Docente; Ética e Currículo.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. **O Intérprete de Libras no Ensino Superior:** sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes

Título: **O Intérprete de Libras no Ensino Superior:** sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.

Data da Defesa: Outubro/2010

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Cristina Cinto Araujo Pedroso, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Este estudo se propõe a conhecer e analisar a inserção do profissional intérprete de Libras no ensino superior e a construção desta profissão, onde a interação linguística se desenvolve pela língua de sinais. A proposta envolve a tentativa de compreender quem é

este profissional e como se dá sua atuação em um universo fronteiriço entre as línguas,

oral-auditiva e viso-espacial. Visa, também, conhecer as necessidades e especificidades vivenciadas por este profissional numa relação que envolve surdos – ouvintes - intérpretes. Espera-se, ainda, explicitar aspectos do processo de construção dessa nova profissão. Participaram do estudo 10 intérpretes de Língua de Sinais que atuam no ensino superior nas cidades de São Paulo/SP, Cascavel/PR e Campo Grande/MS. Os dados foram coletados por meio de entrevistas presenciais e via on-line, empregando os programas do correio eletrônico e MSN. As entrevistas contaram com roteiro pré-definido e foram transcritas, lidas e relidas até que se chegasse à definição de categorias

relevantes para atingir o objetivo proposto, isto é, formação do intérprete; tempo de atuação, área e condições de contrato; processo de regulamentação da profissão; relacionamento com surdos, ouvintes e profissionais; disciplinas que interpreta; dificuldades na interpretação; e visão da profissão do intérprete. Os

resultados mostram que os intérpretes têm formação superior e estão inseridos nas comunidades surdas, têm ampla experiência na área educacional; estão contratados em regime de CLT; expressam a necessidade de regulamentação dessa profissão; relacionam-se bem com os surdos; interpretam todas as disciplinas que o aluno surdo frequenta; apresentam como dificuldade a falta de sinais específicos para determinadas palavras usadas no meio educacional e acreditam na profissão do intérprete. Concluiu-se que os intérpretes são agentes multiplicadores de uma nova maneira de ver e pensar o indivíduo surdo, que o ato de traduzir e interpretar demanda competências linguísticas e metodológicas; que são árduas e complexas, observando a importância do intérprete assumir seu papel de mediador e de conquistar espaço para garantir a acessibilidade do surdo nos diferentes segmentos da sociedade.

Palavras-chave: Intérprete; Língua de Sinais; Língua Portuguesa.

COSMO, Claudia de Carvalho. **Formação continuada de professores:** contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: COSMO, Claudia de Carvalho.

Título: **Formação continuada de professores:** contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber.

Data da Defesa: Junho/2010

Banca Examinadora: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (orientadora), Andrea Coelho Lastoria, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

O presente trabalho tem como tema a formação continuada de professores no contexto da reforma educacional iniciada no Brasil a partir da década de 1990. Os objetivos desta pesquisa são: compreender como os princípios do neoliberalismo têm orientado a política educacional brasileira e, mais especificamente, a formação de professores; entender de que maneira a

formação continuada contribui para o processo de profissionalização docente e para o desenvolvimento dos saberes da docência; investigar as possibilidades de êxito e de fracasso de uma proposta de formação continuada e, por fim, refletir sobre um programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – o Programa Teia do Saber. Pensar essas questões se justifica pela centralidade que o tema formação de professores ocupa no cenário das políticas educacionais, por ser um pressuposto para a melhoria da qualidade da educação no país, por gerar um intenso debate no meio acadêmico e por serem poucos os estudos qualitativos sobre os programas de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa é o crítico-dialético, utilizando-se, particularmente, dos estudos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se, ainda, de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, que recorreu à revisão da literatura, à análise documental e a entrevistas com professores. A presente pesquisa revela que a ação do Estado Mínimo proposto pelo neoliberalismo possui contradições em sua política educacional – de um lado, propõe a descentralização e, de outro, cria novos mecanismos de controle, ao mesmo tempo em que estimula a competitividade e a meritocracia para referendar sua atuação no setor educacional. Por fim, a presente pesquisa também revela que as matrizes teóricas da formação inicial e continuada de professores no Brasil são a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática e que muitos ainda são os desafios postos à formação de professores e, mais especificamente, à formação continuada, de tal forma que a mesma não seja compensatória da deficitária formação inicial.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Formação Continuada de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Programa Teia do Saber.

D

DOURADO, Claudia Regina da Silva. **O respeito na educação infantil:** um estudo sobre os processos de interação das crianças do cotidiano escolar. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: DOURADO, Claudia Regina da Silva.

Título: **O respeito na educação infantil:** um estudo sobre os processos de interação das crianças do cotidiano escolar.

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Nádia Maria Bádue Freire, Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

O presente estudo se realiza dentro da linha de pesquisa Constituição do Sujeito no Contexto Escolar, com o objetivo de investigar atitudes de respeito na interação entre pares de uma escola pública de Educação Infantil, no interior do estado de São Paulo, Brasil. Os fundamentos teóricos são a Psicologia e a Epistemologia Genética de Jean Piaget e seus seguidores. Pretende contribuir para a reflexão docente sobre a construção da noção de respeito, enquanto valor moral e ético, nas interações sociais estabelecidas entre as crianças, no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, exploratória, na qual a coleta de dados se dá por meio de observações empíricas das atividades infantis registradas em um diário de campo, e de entrevistas semiestruturadas sobre os conflitos surgidos, tendo por base o método clínico crítico piagetiano. Os sujeitos participantes são crianças de 4 a 6 anos das classes de uma escola da educação infantil. Partimos da hipótese que, mesmo vivendo em um ambiente escolar autocrático, em que práticas discriminatórias acontecem com frequência, as crianças, de modo espontâneo, interagem com seus pares com atitude de respeito, bem como buscam respeito para si. A análise dos dados mostra a necessidade do adulto, como mediador dos conflitos sociais, buscar no próprio conflito uma forma de refletir com os alunos a compreensão do outro e de si próprio e de, portanto, facilitar experiências sociais que permitam o avanço do pensamento e da ação centralizada e egocêntrica da criança para uma ação mais descentralizada e consciente, em que seja capaz de viver relações de respeito no cotidiano da escola.

Palavras- chave: Interações Sociais; Respeito entre Pares; Conflitos Sociomoraís.

FREITAS, Marcos Luís. **Programa Bolsa Família e contrapartida educacional:** análise da frequência, evasão e progressão escolar dos alunos da educação básica no município de Restinga (SP). Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 124.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: FREITAS, Marcos Luís

Título: **Programa Bolsa Família e contrapartida educacional:** análise da frequência, evasão e progressão escolar dos alunos da educação básica no município de Restinga (SP).

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Maévi Anabel Nono, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

O trabalho tem como objetivo discutir as políticas recentes de garantia de uma renda social mínima e suas condicionalidades. Essas políticas rearticulam a noção clássica de cidadania, ao integrarem duas perspectivas atuais: direitos sociais versus obrigações. Inicialmente, discutimos a universalização do acesso aos mínimos sociais no país por meio da unificação das políticas de transferência de renda no Brasil, com a instituição do Programa Bolsa Família, em 2003. No âmbito de nossa pesquisa, enfatizamos a exigência da contrapartida educacional dos beneficiários do Programa e realizamos um estudo empírico dos indicadores do município de Restinga (SP), contextualizando-os com as perspectivas em níveis regionais e nacionais. Em seguida, procedemos a uma análise do fluxo escolar dos beneficiários nesse município, no período de 2004 a 2009. Dessa maneira, nosso estudo aponta para algumas reflexões sobre a eficácia do Programa Bolsa Família em relação a dois de seus principais objetivos: o acesso dos beneficiários em situação de vulnerabilidade social ao sistema público de ensino e sua permanência neste.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família; Contrapartida Educacional; Fluxo Escolar.

G

GONÇALVES, Elaine Cristina Martins. **Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública:** contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: GONÇALVES, Elaine Cristina Martins.

Título: **Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública:** contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica.

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Nádía Maria Bádue Freire, Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

A autonomia, entendida como a capacidade de agir por si, de poder escolher e de expor suas ideias, desenvolve-se em um contexto de relações; portanto, no contexto da educação, essa capacidade, manifestada de diferentes modos, é fundamental para o exercício da profissão docente. A fim de investigarmos a existência de diferentes níveis de autonomia relativos à função profissional de professores em exercício, realizamos uma pesquisa cujos resultados podem contribuir para o trabalho de coordenação pedagógica na escola pública. A fundamentação teórica é a da teoria piagetiana e seus seguidores. O universo da pesquisa se constitui de 15 professores titulares de cargo de uma escola da rede pública estadual que lecionam da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, nas mais variadas áreas do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, na qual a coleta de dados se deu por meio de entrevista formativa, semiestruturada. Partindo do discurso dos sujeitos, a análise dos dados se deu pelos critérios da pesquisa de Chakur (2001). Os resultados encontrados indicam a necessidade de olhar com cuidado a formação continuada de professores em exercício, com a qual o coordenador pedagógico poderá contar para encontrar meios de contribuir, incentivando o corpo docente a desenvolver-se e a melhorar a qualidade do exercício docente.

Palavras-chave: Autonomia; Coordenação Pedagógica; Formação Docente.

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura. **Maçonaria e educação: a história da Fundação Educacional de Ituverava - SP.** Ribeirão Preto, SP: CUML. 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda

Autor: JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura

Título: **Maçonaria e educação: a história da Fundação Educacional de Ituverava – SP.**

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Alessandra David (orientadora), Vânia de Fátima Martino, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisas de campo, documental e bibliográfica, como exigência para conclusão do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto / SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise de documentação da própria Instituição, incluindo acervo fotográfico e também jornais publicados na cidade de Ituverava entre 2008 e 2010. É um trabalho de história da educação, no qual são discutidos aspectos teóricos, buscando-se compreender uma experiência humana e educacional única. A pesquisa descritiva foi realizada com o levantamento de dados por meio de questões fechadas e amostragem sistemática. O objetivo principal é compreender o processo histórico no qual se insere a Fundação Educacional de Ituverava, criada pela Loja Maçônica “União Ituveravense”, em 1971. Esta instituição, filantrópica e sem fins lucrativos, é mantenedora de três escolas: o Colégio Nossa Senhora do Carmo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava e a Faculdade “Dr. Francisco Maeda”, todas na cidade de Ituverava, no interior paulista, atendendo alunos de toda a região. Procura-se compreender a história da cidade e da região, bem como a influência da Maçonaria na fundação e nos rumos seguidos pela Instituição. Os resultados evidenciam que a instituição foi fruto de esforço comunitário liderado pelos maçons e que a atuação das escolas citadas é bastante significativa na região, concorrendo para seu desenvolvimento sociocultural, econômico e educacional. Considera-se, ainda, que a ideologia liberal, própria da Ordem Maçônica, está presente na administração das instituições de ensino.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; Instituições Escolares; Maçonaria; Ensino Privado.

L

LAPINI, Deborah Thais. **Crianças e consumo:** um estudo sobre a influência das propagandas televisivas no pensamento de escolares. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: LAPINI, Deborah Thais

Título: **Crianças e consumo:** um estudo sobre a influência das propagandas televisivas no pensamento de escolares.

Data da Defesa: Março/2010

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Marisa Lomônaco de Paula Naves, Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Este estudo foi realizado de acordo com a Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito no Contexto Escolar e objetivou investigar a influência da TV, em especial suas propagandas, como parte integrante da formação do sujeito consumidor infantil, por meio de suas falas. Para identificar as tendências e padrões exibidos neste veículo de comunicação, crianças de escolas pública e particular foram entrevistadas. A fundamentação teórica baseou-se em autores da psicologia e da educação, como Piaget e Delval, e de mídia e consumo, como Linn, Fischer, e Kellner. O universo deste estudo foi formado por 64 alunos de Ribeirão Preto, sendo que metade estuda em escola particular e metade em escola pública, entre a primeira e a quarta séries do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa descritiva quanti-qualitativa, na qual a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que as mensagens transmitidas pelas propagandas são capazes de estimular as crianças a seguir padrões de consumo e comportamento impostos pela sociedade, porém não de forma passiva, pois as crianças interpretam e assimilam os conteúdos de forma contextualizada, atribuindo-lhes suas próprias significações. O estudo permitiu evidenciar também que, ainda que a escola e os pais tenham papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico da criança, ficou pouco evidente sua contribuição quanto à educação para a mídia, dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Constituição do Sujeito; Consumismo; Televisão; Crianças; Educação para a Mídia.

LEMOS, Maria da Graça Oliveira. **O Fundef e a descentralização da gestão do ensino fundamental no Estado de São Paulo:** uma análise do município de Barretos/SP. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: LEMOS, Maria da Graça Oliveira

Título: **O Fundef e a descentralização da gestão do ensino fundamental no Estado de São Paulo:** uma análise do município de Barretos/SP.

Data da Defesa: Fevereiro/2010

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Silvana Fernandes Lopes, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

O objetivo deste trabalho é analisar o papel do Fundef no processo de Descentralização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, e mais especificamente nos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Barretos/SP, no período compreendido entre 1997 e 2007, período de instituição, vigência e término do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A partir dessa amostra selecionada, a pesquisa buscou ainda identificar se o sistema de ensino do Município de Barretos /SP apresenta melhorias no tocante aos indicadores de rendimento e de desempenho escolar dos alunos, visto que, dentre as várias justificativas para a implementação do Fundef, destaca-se a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da descentralização de sua gestão. A municipalização do Ensino Fundamental (séries iniciais) em Barretos não tem conseguido apresentar resultados significativamente diferentes dos apresentados pela rede estadual, uma vez que o município continua exibindo indicadores educacionais similares ou até inferiores aos apresentados pelos alunos do Estado. As questões aqui levantadas não devem ficar restritas às limitações conjunturais quanto à sua aplicação imediata, devendo ir muito além, sendo necessário determinar, com maior clareza, os objetivos e as metas da administração relacionados à melhoria da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Fundef; Descentralização; Centralização; Indicadores de Rendimento e Desempenho Escolar.

N

NASSIM, Oswaldo Elias Júnior. **O ensino da Matemática e os alunos surdos**: as possibilidades da Linguagem Logo. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: NASSIM, Oswaldo Elias Júnior

Título: **O ensino da Matemática e os alunos surdos**: as possibilidades da Linguagem Logo.

Data da Defesa: Março/2010

Banca Examinadora: Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora), Mauro Carlos Romanatto, Roberta Cortez Gaio.

Este trabalho objetiva descrever e analisar as atividades de programação em Linguagem de Programação Logo para surdos, como elemento facilitador no processo ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos, especificamente nos planos da subjetividade e da cognição. Fundamenta-se na perspectiva sócio-antropológica de Carlos Skliar e Nídia Regina Limeira de Sá, na compreensão do surdo; e de José Armando Valente e Lucila Maria Costi Santarosa, para desenvolver a Linguagem Logo. Usou-se a pesquisa de campo na coleta dos dados e observações sistemáticas para as análises quantitativas e qualitativas, descrevendo o acompanhamento longitudinal nas unidades do programa estabelecido, que teve como problematização desenvolver o ensino da Matemática entre os surdos, utilizando-se da Linguagem Logo. Participaram do estudo dois alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental da escola pública e uma intérprete de Libras. Inferiu-se que a Linguagem Logo, em interação da criança surda com o computador, pode ser uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos, possibilitando melhorar a reflexão e o relacionamento professor-aluno. Além disso, foi importante a presença da intérprete para garantir o acesso dos alunos surdos às instruções e interações necessárias ao desenvolvimento do programa.

Palavras-chave: Surdos; Inclusão; Linguagem Logo; Conceitos Matemáticos.

O

OLIVEIRA, Marciana Roberta de. **Sentidos e significações das festas escolares:** implicações na construção do conhecimento social e da noção de cidadania. Ribeirão Preto, SP: 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: OLIVEIRA, Marciana Roberta de

Título: **Sentidos e significações das festas escolares:** implicações na construção do conhecimento social e da noção de cidadania.

Data da Defesa: Agosto/2010

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Sueli Ferreira, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos.

No calendário do ano letivo escolar constam diversas datas destinadas a comemorações e festividades que são executadas na escola. Contudo, os escolares sabem por que estas festas são realizadas na escola, em cumprimento ao currículo? Que sentidos lhes atribuem? E os professores, que sentidos dão a essas festas? Buscando respostas a esses questionamentos, o presente estudo se propõe a investigar as concepções de docentes e discentes sobre as festividades escolares e como estas podem influenciar no conhecimento social e formação da cidadania dos alunos. A relevância do estudo está em fazer emergir as concepções dos alunos sobre tais festividades, dado que qualquer atividade que se proponha em âmbito escolar alcança bons resultados quando se contextualiza de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa com 26 (vinte e seis) escolares e 7 (sete) professoras de uma escola pública do Ensino Fundamental de um município do interior estado de São Paulo. O referencial teórico se apoia na teoria de Jean Piaget e nas ideias de Juan Delval, autor que discorre sobre educação, escola e conhecimentos sociais, além de estudiosos como Philippe Perrenoud (2005), Severino (1992) e Minayo (1994), entre outros. O procedimento metodológico para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, conduzida de acordo com os princípios do método clínico-crítico piagetiano. Confirmou-se nossa hipótese de que as festas realizadas não colaborariam para o conhecimento social dos alunos e para que estes se tornassem cidadãos plenos. Os resultados nos mostram que escolares não

aprendem porque o ensino dos conteúdos sociais, históricos e culturais das festas escolares não é tratado de maneira a gerar interesse e necessidade para sua assimilação.

Palavras-chave: Conhecimento Social; Cidadania; Ensino; Comemorações Escolares; Concepções Infantis.

OLIVEIRA, Vilma Vieira Mião. **A percepção dos discentes sobre a prática docente no ensino de contabilidade de uma Instituição de Ensino Superior privada do sudoeste do Estado de Minas Gerais.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: OLIVEIRA, Vilma Vieira Mião

Título: A percepção dos discentes sobre a prática docente no ensino de contabilidade de uma Instituição de Ensino Superior privada do sudoeste do Estado de Minas Gerais.

Data da Defesa: Junho/2010

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Mauricio Gonçalves Saliba, Alessandra David.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção discente sobre a prática docente em um curso de Ciências Contábeis, visando verificar em que medida a prática pedagógica se relaciona com a qualidade do ensino. O foco desta pesquisa se direciona aos discentes enquanto sujeitos concretos e atuantes no processo educacional. Ao ouvir os alunos de um curso de Ciências Contábeis, os resultados da pesquisa podem contribuir para uma maior reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a qualidade de ensino do curso. A pesquisa se fundamenta em estudos crítico-dialéticos de educação e se caracteriza como pesquisa de campo, participante e qualitativa. Optou-se, quanto aos procedimentos de coleta de dados, pela entrevista semiestruturada, com 12 alunos do Curso de Ciências Contábeis, do período noturno (três alunos de cada uma das quatro

séries do curso), definidos por livre manifestação de cada um dos estudantes. A análise de dados das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo. O resultado da análise de conteúdo (temática) foi disposto em duas tabelas definidas por dois eixos temáticos (aprendizagem do aluno e prática docente), as quais apresentam as categorias, subcategorias, trechos de fala dos alunos e frequência das falas. Os resultados da pesquisa permitem perceber que todos os entrevistados valorizam um conjunto de características pessoais dos professores e que o processo de aprendizagem se dá de várias maneiras. Conclui-se que o “bom” professor de contabilidade está relacionado aos aspectos afetivos e à forma como o professor desenvolve os conteúdos de sua disciplina. Ter amor à profissão, ter paixão, gostar do que faz, ter vocação, saber contextualizar, valorizar as potencialidades dos alunos, ter um relacionamento mais humano, são características marcantes que contribuem para a qualidade do ensino desse professor.

Palavras-chave: Prática Docente; Ciências Contábeis; Processo Ensino-Aprendizagem.

PIANTKOSK, Marcelo Adriano. **Princípios Educativos Lassalistas: o Currículo Prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PIANTKOSK, Marcelo Adriano

Título: **Princípios Educativos Lassalistas: o Currículo Prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP.**

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (orientadora), Nainora Maria Barbosa de Freitas, Alessandra David.

Este trabalho estuda os princípios educativos lassalistas e o currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP. Toma como base a gênese do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e os escritos pedagógicos e didáticos. Traça um paralelo entre os valores e princípios nas escolas lassalistas dos séculos XVII e XVIII, na França, com as práticas do Colégio Diocesano La Salle, nos anos de 1990. Analisa o currículo prescrito do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs implantado nas primeiras escolas, no século XVII, na França, e o princípio de solidariedade que permeia toda a obra lassalista atualmente. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental. Os documentos analisados foram: Guia das Escolas Cristãs; Meditações de São João Batista de La Salle; as duas primeiras obras biográficas de João Batista de La Salle, a primeira escrita por Francisco Elias Maillefer, em 1723, e a segunda escrita por João Batista Blain, em 1733; Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs; Projeto Educativo Lassalista; Plano Escolar e Regimento Escolar do Colégio Diocesano La Salle; Histórico dos Irmãos Lassalistas em São Carlos; Revistas e publicações internas das escolas e Irmãos Lassalistas no Brasil e jornais publicados sobre o Colégio Diocesano La Salle. A pesquisa revelou que o princípio de solidariedade nas escolas lassalistas teve início com a fundação das primeiras escolas e, hoje, é desenvolvido em práticas e projetos que atendem às necessidades dos próprios alunos lassalistas e projetos desenvolvidos fora do ambiente das escolas

lassalistas. O currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP, em seus projetos e práticas de solidariedade, adapta-se conforme os princípios educativos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. O Guia das Escolas Cristãs reúne as prescrições curriculares que orientam para a execução dos princípios educativos lassalistas nas escolas, e é o documento de maior relevância curricular e pedagógica, pois foi uma elaboração conjunta dos Irmãos Lassalistas e João Batista de La Salle, a partir das ações educativas nas primeiras escolas. A pesquisa apontou que a continuidade dos projetos educativos lassalistas e, respectivamente, as escolas lassalistas, dependem dos Irmãos Lassalistas e colaboradores. Com isso, projetos de formação lassalista para educadores são uma necessidade para que os princípios educativos lassalistas sejam desenvolvidos e traduzidos em práticas.

Palavras-chave: João Batista de La Salle; Currículo; História das Instituições Escolares; Solidariedade.

PILLON, Daniela Aparecida Izidoro. **Pós-graduação e flexibilização do currículo:** expectativas e aspectos centrais da formação continuada em cursos de MBA. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PILLON, Daniela Aparecida Izidoro

Título: **Pós-Graduação e flexibilização do currículo:** expectativas e aspectos centrais da formação continuada em cursos de MBA.

Data da Defesa: Agosto/2010

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Silvia Helena Gallo Tenan, Julio Cesar Torres.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o currículo de um curso de especialização *Lato Sensu* “Master of Business Administration” (MBA), visando compreender seu processo de flexibilização curricular, expectativas e aspectos centrais da formação continuada. Os objetivos específicos consistem em identificar e analisar as competências exigidas pelo mercado e as competências desenvolvidas ou propostas pelo curso MBA Finanças e Controladoria. A pesquisa de tipo qualitativo foi realizada com o coordenador

do curso MBA – Finanças e Controladoria, seis alunos em fase de conclusão do curso e dois headhunters que atuam em empresas conceituadas no município. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas para análise. Foram utilizados, ainda, documentos internos do curso (projeto pedagógico, matrizes curriculares e ementas dos módulos) e legislações referentes a cursos de especialização MBA. Os resultados obtidos nesta pesquisa permitiram ampliar a compreensão na área educacional e da Administração sobre o processo de flexibilização curricular, em cursos de pós-graduação MBA, temática ainda pouco estudada em ambas as áreas. A organização curricular do curso em módulos generalistas e específicos, na opinião dos alunos entrevistados, contribui para melhorar o desempenho dentro das empresas e para a ampliação de novas perspectivas profissionais. Consideram que o curso lhes ofereça um diferencial na obtenção de promoções, que a sigla MBA lhes confere status e maior participação no poder decisório da empresa. Constatou-se que a matriz curricular flexível, os docentes preparados e os módulos ministrados com a aliança da teoria e da prática podem contribuir para a ampliação da formação profissional, na medida em que o aluno também esteja motivado e interessado na continuidade de sua formação. O curso MBA estudado apresenta, portanto, um currículo amplo, cuja flexibilidade se adapta aos novos modelos de produção, propicia o *networking* com a finalidade de partilhar conhecimentos e experiências, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas competências e habilidades a seus cursistas.

Palavras-chave: Currículo; Formação Profissional; Especialização *Lato Sensu*; MBA; Mercado de Trabalho.

PINTO, Maria de Lurdes Contro Souza. **O conceito de qualidade de ensino:** concepções de professores do curso de Pedagogia de uma instituição superior de ensino particular. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PINTO, Maria de Lurdes Contro Souza

Título: O conceito de qualidade de ensino: concepções de professores do curso de Pedagogia de uma instituição superior de ensino particular.

Data da Defesa: Março/2010

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Potiguara Acácio Pereira, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Os objetivos dessa pesquisa consistem em identificar e analisar as concepções de qualidade que fundamentam a prática pedagógica de docentes de um curso de Pedagogia noturno. Entende-se que tais professores, enquanto agentes do processo de construção da qualidade do ensino, possuem uma responsabilidade maior no processo educacional, pois são sujeitos que participam diretamente do processo ensino-aprendizagem de futuros educadores. Dessa forma, a melhoria na qualidade do ensino não depende somente de mudanças estruturais e curriculares das instituições de ensino, mas decorre também das concepções de qualidade que fundamentam a prática pedagógica dos professores. A pesquisa caracteriza-se como sendo participante, de campo e do tipo qualitativa, tendo sido realizada com 13, dos 14 professores que compõem o corpo docente do curso de Pedagogia da instituição estudada. A coleta de dados foi feita por meio de questionário, entrevista semiestruturada e observação. Os resultados da pesquisa indicaram o caráter multidimensional da concepção de qualidade de ensino dos professores, ou seja, não existe uma única concepção de qualidade norteando a prática docente, mas, diferentes enfoques que se combinam de maneira diversificada e complexa, resultado da influência de vários fatores a que os professores estão sujeitos, em suas trajetórias de vida. Foi possível, entretanto, constatar que, dos 13 professores entrevistados, 61,55%, ou seja, oito professores apresentaram ênfase nas concepções de qualidade de ensino técnica e neoliberal, inferindo-se que essa postura pode estar relacionada ao predomínio, no campo teórico e metodológico, de perspectivas empírico-analíticas nas instituições superiores de ensino brasileiras, até a década de 1980, quando outras tendências, fenomenológicas e dialéticas, começaram a ganhar espaço. Dos oito professores associados às concepções técnica e neoliberal, apenas três são graduados em Pedagogia, curso também permeado pela orientação tecnicista desde a década de 1970, período em que tais professores se formaram.

Palavras-Chave: Qualidade; Ensino; Prática Docente; Educação; Pedagogia.

PIRANI, Mario Luiz. **Contratos de Sucesso Escolar:** aspectos da escolarização das elites. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 84f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PIRANI, Mario Luiz

Título: **Contratos de Sucesso Escolar:** aspectos da escolarização das elites.

Data da Defesa: Janeiro/2010

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Dulce Maria Pamplona Guimarães, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

A pesquisa foi desenvolvida no campo da Sociologia da Educação, tendo como objetivo central investigar as estratégias de escolarização das elites e sua reprodução social, através da possível existência de “contratos de sucesso escolar”, com um recorte dado à elite acadêmica. Esse fenômeno foi entendido, num primeiro momento, como sendo intencional para a manutenção de status social e utilização da escola como campo da reprodução dos ideais hegemônicos. O estudo tomou como base pesquisas realizadas no Brasil sobre a escolarização de grupos de elites, ao longo das duas últimas décadas. O referencial teórico para a definição e problematização do objeto de estudo foi apropriado das obras de Almeida & Nogueira (2002), Bourdieu & Passeron (1975), Brandão & Lellis (2003), Busetto (2006), Lacerda & Carvalho (2007), Nogueira (1998; 2005) e Young (2007). Neste trabalho, utilizou-se ainda o conceito de elite de Bobbio et al (1997). O estudo, em particular, concentra-se na análise sobre a relação das “elites acadêmicas” com a escolarização de seus filhos. A partir de uma análise pautada em pesquisa documental sobre as propostas da escola e a construção de sua imagem junto à sociedade, procedemos também à realização de entrevistas semiestruturadas com algumas famílias que possuem filhos matriculados na instituição de ensino médio lócus de nossa pesquisa empírica. Os resultados parciais indicam haver, assim como já aponta a literatura, indícios que relacionam os objetivos educacionais das famílias com as intenções das instituições de ensino em manter não apenas no plano concreto uma posição privilegiada no quesito de aprovação nas universidades e cursos de mais alto prestígio, mas também consolidar no imaginário social a existência de uma “excelência” nos serviços educacionais prestados, confirmando-se o ideal de um “contrato de sucesso escolar” que poderia não só manter, como também reproduzir socialmente a situação de destaque ocupada, tanto por parte das famílias como das próprias instituições de ensino que se voltam à escolarização

de grupos sociais da elite.

Palavras-chave: Escolarização das Elites; Contratos de Sucesso Escolar; Reprodução Social.

R

RASERA, Adriana de Almeida Nogueira Costa. **A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil**. 2010. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

Autor: RASERA, Adriana de Almeida Nogueira Costa

Título: A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil.

Data da Defesa: Maio/2010

Banca Examinadora: Célia Regina Vieira de Souza-Leite (orientadora), Filomena Elaine Paiva Assolini, Tércia Regina da Silveira Dias.

O presente trabalho teve o objetivo de conhecer quais os significados de corpo que estão

sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil. Utilizamos a teoria de Àries e Badinter para fazermos um breve histórico da criança e da infância. A seguir, o desenvolvimento cognitivo e corporal foi descrito segundo a teoria de Henri Wallon; e a questão do corpo disciplinado foi discutida por Foucault. Utilizou-se a abordagem qualitativa, juntamente com a técnica de entrevista, pois verificamos que seria o mais adequado à proposta da pesquisa, que foi a de trabalhar com os discursos de professores ligados à educação infantil. As entrevistas semiestruturadas com os professores foram gravadas; e, ao final da coleta de dados, transcritas e analisadas à luz das teorias de Wallon e Foucault. Concluímos, ao final da pesquisa, que os professores de Educação Infantil buscam a disciplina, por meio da contenção de movimento das crianças; além disso, percebemos que muitos professores acreditam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre com os alunos quietos e imóveis, o que contradiz a teoria de Wallon, pois a aprendizagem significativa deve atender às necessidades afetivas, cognitivas e corporais das crianças. Percebemos, também, que há um excesso de regras a serem cumpridas pelas crianças, o que nos leva a considerar que a disciplina exigida pela escola procura fabricar corpos dóceis e obedientes, tendo, como objetivo, formar um cidadão submisso à sociedade. Por fim, este trabalho tentará deixar como contribuição algumas discussões sobre a construção de significados atribuídos ao corpo no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Corpo; Disciplina; Educação Infantil.

REIS, Elisa Helena Meleti. **A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: REIS, Elisa Helena Meleti

Título: A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar.

Data da Defesa: Agosto/2010

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

Este estudo se originou de uma preocupação em criar contextos para a aprendizagem significativa de alunos surdos matriculados em classes regulares e que frequentam salas de recursos em período contrário. Para cumprir a legislação atual, o educador surdo é um importante mediador na construção de novos caminhos na escolarização e na convivência entre os grupos sociais e o processo de inclusão. A presença desse novo agente educacional viabiliza o fortalecimento da comunidade surda; garante o acesso à língua de sinais; e favorece um contexto educacional que ampara a visão crítica, a emancipação do aluno surdo e a construção de novos direitos e saberes. Diante desse quadro, o foco dessa pesquisa foi conhecer o processo de interlocução espontânea, entre o educador surdo e o aluno surdo, e os diálogos, propostos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto escolar. Visou, também, investigar como o educador surdo e os alunos surdos interagem sobre os conteúdos curriculares propostos nos planos de aula, utilizando a Libras como mediador. O estudo contou com a participação de dois alunos surdos matriculados em uma escola estadual inclusiva, um educador surdo fluente em Libras e a pesquisadora. Para a coleta de dados, foram empregadas observações diretas e filmagens de diálogos em Libras, língua utilizada pela educadora surda e alunos surdos em sala de recursos. Tais filmagens foram minuciosamente transcritas para a análise microgenética. Para tal, as filmagens foram subdivididas em episódios, classificados como: a construção da identidade surda; mediadores, para explicar

o significado do conteúdo curricular trabalhado; cultura surda; mediação da Libras, para explicar o significado dos conteúdos ensinados em português escrito e a formação de conceitos. Os resultados obtidos mostraram a importância da interação em língua de sinais entre pares, alunos surdos e educador surdo, para acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares não assimilados no contexto escolar. A pesquisa demonstra também que a interlocução em língua de sinais se desenvolve nas interações sociais construídas na relação educadora surda e alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez; Língua de Sinais; Educação de Surdos; Educador Surdo.

S

SANTOS, Denis Marcelo Lacerda dos. **O professor diante da implementação das tecnologias da informação e da comunicação no Ensino Fundamental:** uma experiência na escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda

Autor: SANTOS, Denis Marcelo Lacerda dos

Título: **O professor diante da implementação das tecnologias da informação e da comunicação no Ensino Fundamental:** uma experiência na escola pública.

Data da Defesa: Junho/2010

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Noeli Prestes Padilha Rivas, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Este trabalho é voltado para a análise das micropolíticas e da formação continuada de professores em uma escola municipal, de Ensino Fundamental, no contexto da implementação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como eixo da política curricular no ano inicial da implementação do projeto(2008). Objetivou-se analisar tal inovação no contexto das políticas educacionais e da formação docente e investigar como interferiu no trabalho do professor. O referencial teórico foi construído a partir de autores como: Pacheco(2003), Apple(1995), Freire(2000), Giroux(2003), Karsenti(2008) e Tardif(2008). A pesquisa é qualitativa, um estudo de caso. Os dados foram colhidos por meio de questionário, entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Procedeu-se à triangulação dos dados e a uma análise do conteúdo. Descreveram-se a reorganização do espaço escolar e as decorrências na formação continuada dos professores e no trabalho docente. A análise dos dados revela que o projeto priorizou aspectos técnicos e materiais relativos às TICs, em detrimento dos aspectos críticos e emancipadores. Foi verificada a intensificação do trabalho do professor, bem como um processo de autorresponsabilização docente. Os professores reconhecem, entretanto, a possibilidade de inovação da prática pedagógica, tomando para si a autoria da inovação imposta pelos gestores externos. Consideram, ainda, que a inovação os levou a repensar a prática pedagógica abrindo-lhes novas perspectivas.

Palavras-chave: TICs; Formação de Professores; Inovação Curricular.

SANTOS, Miriam Aparecida de Negreiros Pereira dos. **As concepções sobre inovação pedagógica de professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SANTOS, Miriam Aparecida de Negreiros Pereira dos

Título: As concepções sobre inovação pedagógica de professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Data da Defesa: Outubro/2010

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Filomena Elaine Paiva Assolini, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a percepção sobre inovação pedagógica de professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar que concepção de inovação permeia a prática dessas professoras, particularmente em suas dimensões de planejamento e avaliação. Considera-se a importância de se reconhecer e valorizar o trabalho dessas professoras, juntamente com o compromisso que as mesmas têm com a educação. Parte-se do pressuposto que o professor que organiza e planeja sua prática tem maior controle sobre sua ação, em sala de aula. Presume-se que o grande desafio do professor é desenvolver nos alunos a capacidade de trabalho autônomo, colaborativo e o senso crítico, por meio do diálogo, confronto de ideias e práticas, ouvindo o outro e a si mesmo. Entende-se, também, que a prática pedagógica é, em si, prática social, analisando como o docente a organiza, se mobiliza, constrói sua prática docente e como vivencia suas práticas inovadoras com os alunos da escola pública. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, foram realizados o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, procedendo-se à coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras. Com base nos resultados, entende-se que este trabalho colabora para esclarecer o desafio do trabalho docente, diante da necessidade de práticas pedagógicas inovadoras significativas, a ponto de atrair a atenção dos alunos, bem como poder mediar o conhecimento a ser transmitido, que os tornará preparados para o processo de cidadania consciente, ética e plena.

Palavras-chave: Professor; Aluno; Inovação Pedagógica; Práticas Significativas.

SANTOS, Paola Alves Martins dos. **As Relações entre a Escola e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes por Meio dos Atendimentos do Conselho Tutelar de Monte Alto/SP.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SANTOS, Paola Alves Martins dos

Título: As Relações entre a Escola e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes por Meio dos Atendimentos do Conselho Tutelar de Monte Alto/SP.

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Alessandra David (orientadora), Sérgio César da Fonseca, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

O presente trabalho tem como objetivo a análise dos atendimentos feitos pelo Conselho

Tutelar da cidade de Monte Alto/SP, no período de 2006 a 2008, em relação aos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, encaminhadas ao órgão do Conselho Tutelar pelas unidades escolares, após esgotarem todos os recursos para a solução desses problemas, conforme prescreve o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao buscar subsídios que possam detalhar sua compreensão, espera-se identificar formas e ações necessárias para atuar com a prevenção dos casos e garantir o direito pleno à educação com qualidade. Como meio para compreender o presente trabalho, foi realizada uma pesquisa sobre a história da criança no Brasil, a criação do Conselho Tutelar e suas atribuições, bem como a trajetória da educação no Brasil. Foi realizada, também, a transcrição de casos enviados pelas escolas ao Conselho Tutelar, os quais, analisados, mostraram que as causas de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar diagnosticadas pelas escolas poderiam ter sido amparadas e resolvidas pelas próprias unidades escolares que, não as resolvendo, fizeram encaminhamentos ao Conselho Tutelar sem terem esgotado os recursos necessários para reverter a situação dos alunos. Ao se realizar o trabalho, foi possível formular algumas considerações que podem ajudar a escola

e o Conselho Tutelar a atuarem de forma preventiva. Com base nas análises dos casos e de acordo com os atendimentos às crianças, adolescentes e seus responsáveis legais pelo Conselho Tutelar, pode-se constatar que é possível realizar um trabalho de atuação do Conselho Tutelar em rede com as escolas e com Conselhos Tutelares de outras cidades.

Palavras-chave: História da Criança e do Adolescente; Estatuto da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Direito à educação.

SATIN, Etelvina Aparecida Garcia. **O Trabalho em Grupo na Alfabetização: um Enfoque Histórico-Cultural.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SATIN, Etelvina Aparecida Garcia

Título: **O Trabalho em Grupo na Alfabetização: um enfoque histórico-cultural.**

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Célia Regina Vieira de Souza-Leite (orientadora), Cristina José de Almeida, Tércia Regina da Silveira Dias.

O presente trabalho procurou investigar e analisar como ocorre a interação com pares de crianças e a mediação e intervenção do professor ou de um membro mais experiente no trabalho em grupo na alfabetização. Para a realização desta pesquisa, partiu-se da hipótese de que as crianças, quando colocadas no trabalho em grupo e com oportunidade de estabelecer interação entre si, mediados ou não por um adulto, apresentam uma melhora qualitativa na aquisição da leitura e escrita. Pensando nessa ideia, procurou-se analisar como ocorre a aquisição da leitura e da escrita em crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e verificar como o estudo em grupo, sempre usando duplas ou trios, em que um aluno mais experiente ajuda os que apresentam maiores dificuldades, pode concorrer para que estes sejam alfabetizados. Foram utilizadas como referencial teórico as ideias de Vygotsky no que se refere às interações que ocorrem em grupos e à zona de desenvolvimento proximal. Participaram da pesquisa dez crianças do Ensino Fundamental de duas escolas,

uma municipal e uma estadual, de um município do estado de São Paulo, e duas professoras das séries das crianças envolvidas. A discussão procurou delimitar a contribuição da interação criança-criança e o papel do educador na mediação do processo de alfabetização do grupo de crianças. Partindo da teoria sócio-cultural de Vygotsky, realizamos uma pesquisa em que a técnica utilizada foi a da videografia e análise microgenética do trabalho das crianças. A observação direta também contribuiu para esclarecer algumas situações. Realizou-se uma análise qualitativa, baseada no conteúdo das fitas de vídeo que foram transcritas, verificando as interações, mediações, intervenções entre crianças, entre criança e professor, gestos, posturas, falas e verbalizações. As interações, mediações e intervenções de crianças e professores foram divididas em episódios que facilitaram a análise da pesquisa. Os resultados mostram que a interação e a mediação criança-criança no contexto escolar podem garantir que aconteçam uma evolução e ampliação do conhecimento. Observou-se que os agrupamentos que facilitaram a aquisição de conhecimentos são aqueles com níveis de conceitualização mais próximos. Os agrupamentos com níveis de conceitualização diferenciados provocam na dupla uma ruptura de interação em ambas as partes, tanto no parceiro mais experiente, que tenta conduzir o trabalho mesmo que seja sozinho, quanto no parceiro menos experiente, que procura dar sua contribuição, mas acaba percebendo que não conseguirá responder ao outro parceiro por não reconhecer a letra em questão, exigindo deste o mínimo do repertório, que é o reconhecimento de letras e sons. Os conteúdos escolares propostos em fase de alfabetização são, na maioria das vezes, textos curtos, utilizados para a criança estruturar o falado ao escrito com o objetivo de construção da base alfabética da escrita, seja por meio de trabalhos individuais ou em duplas. A presença do adulto, seja na interação ou na mediação, mostrou-se fundamental para a construção de novos conhecimentos. Em alguns momentos houve muitas interações e mediações do professor, em outros o professor apenas serviu como um organizador do ambiente para o trabalho das duplas, pouco intervindo na aquisição do conhecimento dos alunos. O professor deve garantir, no trabalho de alfabetizador, uma sintonia entre elementos, falas e recursos pedagógicos que garantam uma mediação qualitativa mais rica no grupo de crianças. O presente estudo sugere a ampliação do diálogo das crianças entre si e o fornecimento de pistas do educador, possibilitando que cada criança realize consigo mesma uma fala internalizada. Na medida em que soletram para o outro o que devem escrever, é como se falassem para si mesmos. Desse modo, a construção do processo de leitura e escrita, pela criança, tanto favorece o outro quanto ela mesma. Promover interações é muito mais que aproximar

fisicamente as crianças; a disposição das carteiras, mesa e cadeiras é apenas uma condição que pode facilitar tal tarefa. Além da organização do ambiente, é necessário que o professor conheça a teoria histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, portanto, reconheça-se como membro mais experiente de um grupo cuja função é a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Interação Social; Mediação; Alfabetização; Trabalho em Grupo.

SIQUEIRA, Dayene Pereira. **A interação do deficiente visual na Educação Básica:** uma abordagem histórico-cultural. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010, 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SIQUEIRA, Dayene Pereira

Título: **A interação do deficiente visual na Educação Básica:** uma abordagem histórico-cultural.

Data da Defesa: Agosto/2010

Banca Examinadora: Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora), Cristina José de Almeida, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

Este trabalho descreveu e analisou a interação do deficiente visual numa sala de ensino regular que dispõe de tecnologias assistivas e ajudas técnicas no processo de ensino aprendizagem. Os participantes foram quatro adolescentes e seus quatro professores. Dois dos alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, no período matutino, e frequentavam salas diferentes da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para atingir o objetivo deste estudo, procederam-se observações sistemáticas em sala de aula, por meio de filmagens, e entrevistas abertas filmadas com alunos e professores. As filmagens e as entrevistas foram transcritas, lidas e relidas. Com base no referencial teórico de Vigotski e das atuais políticas públicas, foram definidas categorias que nortearam a análise dos dados, ou seja: Criação de contextos inclusivos, Ações dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal e Afetividade. Os resultados indicaram que as interações ocorrem de forma significativa entre os deficientes visuais, colegas e professores. Pareceu

imprescindível a atuação dos professores e dos próprios alunos videntes na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência visual, bem como o uso de recursos, tidos como facilitadores e mediadores, para o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Concluiu-se, afirmando a importância da presença de um professor de apoio que possa oferecer meios (tecnologias assistivas) para que os deficientes visuais frequentem a sala de aula de ensino comum, aprendendo e se desenvolvendo junto com os demais alunos da sala.

Palavras-chave: Interação; Zona de Desenvolvimento Proximal; Inclusão; Deficiência Visual.

U

UZUN, Maria Luisa Cervi. **A percepção de professores tutores sobre o ambiente educacional e a mediação pedagógica na educação a distância.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: UZUN, Maria Luisa Cervi

Título: A percepção de professores tutores sobre o ambiente educacional e a mediação pedagógica na educação a distância.

Data da Defesa: Julho/2010

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Solange Vera Nunes de Lima D'Água, Alessandra David.

Nossa pesquisa aborda a percepção do professor tutor no ambiente educacional e a mediação pedagógica na educação a distância. O trabalho empírico foi desenvolvido em uma Universidade do interior paulista, no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, tendo como base para nossa análise qualitativa a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam como tutores no referido curso. Abordamos, ainda, a história da educação a distância no mundo e no Brasil, e a percepção do professor tutor quanto ao ambiente educacional, bem como a descrição da plataforma eletrônica educacional do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino superior. Nossas categorias de análise centram-se nas práticas curriculares e nas estratégias de mediação pedagógica que despertam a atenção e desenvolvam certas habilidades específicas no corpo discente, como por exemplo, a aprendizagem autônoma. O professor tutor, desse modo, assume um papel central nesse processo quando o mesmo, ao se apropriar das ferramentas tecnológicas e didáticas em suas atividades na EaD, passa a ser o grande responsável pela mediação pedagógica nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a Distância; Mediação Pedagógica; Professor Tutor.

VOLPINI, Maria Neli. **Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no âmbito municipal:** possibilidades de uma avaliação negociada? Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: VOLPINI, Maria Neli

Título: Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?

Data da Defesa: Junho/2010

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Gisela do Carmo Lourencetti, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

O presente trabalho tem como objetivo central focar sua análise no Processo de Avaliação da Educação Municipal – PAEM – por meio da ótica de seus participantes, no período compreendido entre os anos 2004 e 2007, e seus desdobramentos na prática docente dos professores da quarta série do Ensino Fundamental das escolas municipais, das professoras-coordenadoras e da gestora da Divisão Municipal de Educação de um município de pequeno porte do estado de São Paulo. Nesse contexto, procura-se responder à seguinte questão: teria o PAEM o caráter de avaliação externa reguladora, emancipatória ou de qualidade negociada da avaliação? Este trabalho apresenta um diálogo com autores críticos que tratam da avaliação numa perspectiva emancipatória. A metodologia aplicada é qualitativa, de campo, pesquisa cujos dados foram obtidos por meio de diferentes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, e questionários aplicados aos professores, professores-coordenadores e gestores envolvidos no PAEM, e análise de fontes documentais. A pesquisa permitiu acompanhar a gênese do processo, as fases de elaboração, aplicação e análise dos resultados e comparar com outro modelo avaliativo externo, bem como verificar seus desdobramentos na prática pedagógica cotidiana do grupo de professores. O trabalho traz indícios de que a experiência caminhou dentro de um amplo processo político-pedagógico em que a participação, o diálogo, a reflexão e a negociação são primordiais e decisivas para a sua construção e efetivação.

Palavras-chave: Avaliação; Participação; Emancipação; Protagonismo.

DIRETRIZES PARA AUTORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP. Recebe artigos, relatos de experiências e resenhas cuja temática esteja relacionada à Educação Escolar. Conta com colaborações enviadas por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior. Foi classificada no Qualis da Capes como B-4 na área de Educação, ano Base 2007.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior, desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português, Espanhol ou Inglês, que não refletem obrigatoriamente a opinião dos Editores, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também, a estes, os nomes dos autores.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente na autorização de sua publicação na Revista Plures-Humanidades.

Trabalhos

Os textos enviados como colaboração à Revista Plures Humanidades devem ser encaminhados eletronicamente, por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, no endereço <.....>.

Deverão ser enviados um arquivo em *word for windows*, com o texto completo, sem a identificação dos autores. Outro arquivo, com identificação completa dos autores, filiação acadêmica, endereço eletrônico e endereço para correspondência, deverá ser submetido como documento complementar (passo 4 da submissão eletrônica).

Os trabalhos devem ser apresentados em *word for windows*, em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos podem apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência devem ser apresentados em até 10 páginas. As resenhas de obras publicadas nos últimos três anos precisam discorrer sobre o conteúdo das mesmas em forma de estudo crítico, com aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho devem constar:

- a) título do artigo e subtítulo (apresentar na língua do texto e em inglês, em caixa alta, *Times New Roman* 12, negrito e centralizado);
- b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em *Times New Roman* 12, centralizado e negrito, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e, em arquivo separado, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

Resumo e Abstract (*Times New Roman* 12, espaçamento simples)

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto, e o *abstract* em língua inglesa. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

Palavras-chave e *Keywords*

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto e vírgula (;) (na língua do texto e em inglês), que permitam a adequada indexação do trabalho. Sugerimos a consulta ao banco de dados

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

Referências

Seguir as normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002; NBR-10520/2002)

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto, quando citações indiretas ou diretas com até 3 linhas. O autor será citado entre parênteses, por meio do sobrenome em letras maiúsculas, separado por vírgula do ano de publicação e seguido por paginação, como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como, por exemplo: Segundo Souza (1997). As citações diretas com mais de 3 linhas serão apresentadas em

parágrafo simples, digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 10 e recuo de 4 centímetros. As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras, de acordo com a entrada no texto. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de Referências:

Livros

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver). 2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

- **Livros com um autor**

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- **Livros com dois ou três autores**

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- **Livros com mais de três autores**

SAVIANI, Dermeval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203p.

- **Livros de vários autores com um ou mais organizadores**

DIAS, Tércia Regina da Silveira. SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.). **Sujeito e escola:** estudos em Educação. Florianópolis: Insular, 2008. 248p.

- **Capítulos de livros**

LACREU, Hector L. La importancia de las geociencias para la construccion de ciudadanía en el currículo de la enseñanza básica. In: SICCA, Natalina

Aparecida Laguna; COSTA, Alessandra David Moreira; FERNANDES, Silvia Aparecida Sousa (Org.) **Processo curricular**: diferentes dimensões. Florianópolis: Insular, 2009. p. 17-36.

- **Artigos de periódicos**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da revista ou periódico**, Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira. Freire, Buber e Bion: possíveis encontros. **Plures –Humanidades**, Ribeirão Preto, ano 9, n. 10, p. 83-99, jul./dez. 2008.

- **Artigos de periódicos eletrônicos**

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico**, Local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia, mês abreviado e ano.

CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

- **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n° de páginas. Indicações da dissertação ou tese – Local, ano.

MARQUES, Maria Auxiliadora de Rezende Braga. **A construção do conhecimento na área das Ciências Agrárias**: paradoxos entre ensino, pesquisa e extensão. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

- **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**,

Local, dia, mês, ano. Caderno, n° página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

- **Artigo de jornal não assinado**

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.

- **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de normas). Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa (elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

- **Constituição Federal**

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

- **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

- **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.

- **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

GONÇALVES, Pedro Wagner; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Como a inovação curricular contribui para a formação dos professores? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-16.

Tabelas e Figuras

As Tabelas deverão ser numeradas sequencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

Observações Gerais

Será fornecido gratuitamente, para cada autor (e co-autor), um exemplar da Revista em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados.

Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional, na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação), de abrangência Nacional e no CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México), de abrangência Internacional.

Endereço para correspondência

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP
14.085-420.

E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br

Telefone: (16) 2101-1025

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes - Editora

Tárcia Regina da Silveira Dias - Editora