

Artigos - Articles

Mudanças sociais, educação e reforma da escola - Cambios sociales, educación y reformas educativas - Juan DELVAL

O projeto político-pedagógico nas escolas com ciclos - The political-pedagogical project in schools with learning cycles
Elba Siqueira de Sá BARRETTO

“Quilts da liberdade”: um modo etnomatemático de comunicação em direção a liberdade - “freedom quilts”: an ethnomathematical way of communication towards liberation
Milton ROSA

O regime de progressão continuada no estado de são paulo: uma possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais - The continued education system in the state of são paulo: a possibility of expanding educational opportunities
Debora Cristina JEFFREY

Educação ambiental-crianças, arte e comunidade
Environmental education – children, arts and community
Margareth Brandini PARK

O ciclo da água em livros didáticos de química: o currículo planejado para o professor - The water cycle in chemistry school books: the planned curriculum for teachers
Maria José dos SANTOS e Natalina Aparecida Laguna SICCA

A questão da neutralidade em trabalhos monográficos - The issue of neutrality in monographs - Fábio Antunes VIEIRA

O professor fluente em libras atuando como intérprete de um aluno surdo no ensino médio da escola pública - A teacher fluent in libras as an interpreter for a deaf student in public secondary school
Cristina Cinto Araújo PEDROSO e Tércia Regina da Silveira DIAS



9771518126759

8

MOURA LACERDA
CENTRO UNIVERSITÁRIO

plures
humanidades

ISSN 1518-126X
plures
humanidades



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
revista do programa de pós-graduação
em educação - mestrado
ano 8, número 8
ribeirão preto, 2007

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA
LACERDA**



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

Ribeirão Preto, 2007
Número 8

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**

Prof. Dr. Julio Cesar Torres

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

Luiz Eduardo Lacerda dos Santos

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Fabiana Cristina de Lacerda Verna Prudente Amaral

DIRETORIA FINANCEIRA

Ana Cristina Lacerda de Oliveira

EDITORES

Alessandra David Moreira da Costa

Julio Cesar Torres

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos

Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

Naiá Carla Marchi Lago

Maria Cristina da S. Galan Fernandes

Paulo Nogueira Cordeiro

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra David Moreira da Costa (CUML)

Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)

Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP)

José Vieira de Sousa (UnB)

Miriam Cardoso Utsumi (USP)

Julio Cesar Torres (CUML)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Maria Cristina da S. Galan Fernandes (CUML)

Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)

EQUIPE TÉCNICA

Capa

José Ildon Gonçalves da Cruz (criação, layout e arte final)
Mestre em Educação (CUML) e Licenciado em Filosofia (UFMG)
joseildo@hotmail.com

Revisão de Texto

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português
Anna Patrícia Zakem China – Inglês

Equipe de Produção

Eliana Cristina Ferreira Janjacom
Heloísa de Souza Gomes

PUBLICAÇÃO ANUAL/ANNUAL 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° 8 – jan./dez. 2007. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 157p.

Anual

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

DBFCC – Fundação Carlos Chagas

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

Quadro da Capa

“O Flamboyant em Flor”, 2002 – Valério Diass

Acrílico sobre tela 2,60m x 1,40m

Obra que integra o acervo artístico do Palácio 9 de julho da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo

Contato com o artista:

Rua Walt Disney, 1340 – Lagoinha, Ribeirão Preto-SP

Tel. (16) 8126-0731

valeriodiass@uol.com.br

SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial	9
Artigos/Articles	
<i>Cambios sociales, educación y reformas educativas</i> Mudanças sociais, educação e reforma da escola Juan DELVAL	13
O projeto político-pedagógico nas escolas com ciclos <i>The political-pedagogical project in schools with learning cycles</i> Elba Siqueira de Sá BARRETTO	33
<i>“Freedom quilts”: an ethnomathematical way of communication towards liberation</i> <i>“Quilts da liberdade”: um modo etnomatemático de comunicação em direção à liberdade</i> Milton ROSA	43
O regime de progressão continuada no estado de São Paulo: uma possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais <i>The continued education system in the state of São Paulo: a possibility of expanding educational opportunities</i> Debora Cristina JEFFREY	54
Educação ambiental – crianças, arte e comunidade <i>Environmental education – children, arts and community</i> Margareth Brandini PARK	68
O ciclo da água em livros didáticos de química: o currículo planejado para o professor <i>The water cycle in chemistry school books: the planned curriculum for teachers</i> Maria José dos SANTOS Natalina Aparecida Laguna SICCA	83
A questão da neutralidade em trabalhos monográficos The issue of neutrality in monographs Fábio Antunes VIEIRA	103
O professor fluente em Libras atuando como intérprete de um aluno surdo no ensino médio da escola pública <i>A teacher fluent in Libras as an interpreter for a deaf student in public secondary school</i> Cristina Cinto Araújo PEDROSO Tárcia Regina da Silveira DIAS	111

Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2006.	129
Lista de Pareceristas	151
Orientações para colaboradores	152

Editorial

É com grande satisfação que apresentamos o oitavo número da Revista *Plures Humanidades*, publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, que enseja a discussão de temas relacionados à Educação Escolar.

Na trajetória de sua proposta editorial, a Revista não somente conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa do Brasil, como também visa à interlocução com colaboradores do exterior. Nesta edição fomos contemplados com dois trabalhos internacionais.

Logo no início, o leitor poderá refletir sobre as pertinentes colocações do professor espanhol Juan Delval (Universidade Autônoma de Madrid) acerca do debate das profundas transformações sociais e seus impactos na concepção do sentido da educação na contemporaneidade e os desafios da escola neste século XXI. As posições de Delval foram extensamente reportadas quando da Conferência de Abertura do I Seminário Internacional em Educação realizado em maio de 2007 no Centro Universitário Moura Lacerda, organizado pelo Programa de Mestrado em Educação, tendo como tema central a *formação de professores*.

Elba Siqueira de Sá Barretto aborda os desafios enfrentados pelas redes escolares que adotaram a política de ciclos em relação ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento do currículo. A autora ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico para o atendimento dos objetivos propostos pela escola no sentido de assegurar a aprendizagem e a formação dos alunos, chamando-nos a atenção para a necessidade da “flexibilidade” que as escolas com ciclos devem ter para trabalhar com a diversidade, seja ela cultural, étnica, econômica e especialmente do “tempo” de aprendizagem de cada aluno. Sem dúvida um debate importante para muitos gestores escolares e professores da educação básica para uma problematização mais adequada acerca das evidências do “fracasso escolar”.

Aprofundando nossa interlocução com pesquisadores e experimentos acadêmicos de outros países, Milton Rosa da *California State University*, discute em seu artigo de que maneira o tema “quilt” constitui-se em uma possibilidade de integração da matemática, artes e história numa abordagem interdisciplinar. De acordo com o autor, sob uma perspectiva etnomatemática-histórica, os professores podem desenvolver projetos que auxiliem os alunos para um melhor entendimento da geometria, dos conceitos de simetria e transformações, despertando o interesse e a criatividade dos educandos. Discussão que interessa e muito a nós educadores brasileiros, sobretudo quando ainda neste país as discussões inovadoras do currículo escolar permanecem no lugar-comum e na histórica resistência conservadora dos formuladores das

políticas públicas educacionais e das políticas curriculares, em particular.

Debora Cristina Jeffrey discute o processo de implementação do regime de progressão continuada no estado de São Paulo como possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais no ensino fundamental. De acordo com a autora, a proposta do regime de progressão continuada é apresentada como uma medida inovadora, com o intuito de contribuir para a correção do fluxo escolar. A resistência de parcela significativa do corpo docente e falta de condições para a concretização da medida no interior da escola, contudo, são apontados como pontos negativos desta política. A proposta do artigo é a discussão dos aspectos positivos e negativos dessa medida a partir da análise de alguns estudos de caso.

Contemplando um currículo por projetos, Margareth Brandini Park em seu texto apresenta fragmentos de um processo educativo que ocorre através da arte e educação e do envolvimento da comunidade, assumindo a criança enquanto sujeito social privilegiado. A discussão está centrada na problematização de uma proposta de educação ambiental infantil na Área de Proteção Ambiental (APA) de Sosas-Joaquim Egídio-SP (Campinas, SP).

Abordando questões microcurriculares voltadas para o ensino de Química no nível médio da Educação Básica, Maria José dos Santos e Natalina Aparecida Laguna Sicca buscam compreender como a contextualização ambiental está sendo incorporada em livros didáticos, a partir da análise do tema estruturador “Química e hidrosfera”, de modo a perceber as aproximações e distanciamentos entre os textos dos livros e o currículo prescrito. No trabalho são analisadas as unidades temáticas “ciclo da água na natureza” e “perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana”.

Discutindo a idéia da “neutralidade” científica em trabalhos monográficos, Fábio Antunes Vieira parte de um referencial bibliográfico para assinalar que a relação dicotômica entre ciência e imparcialidade continua a demandar novos estudos. O encaminhamento proposto pelo autor, em sua argumentação, indica-nos que o conhecimento científico é possível, ainda que a subjetividade não possa ser totalmente excluída do processo.

Finalmente, Cristina Cinto Araújo Pedroso e Tárzia Regina da Silveira Dias apontam para a importância do professor fluente em Libras atuando como intérprete de alunos surdos no espaço escolar. Partindo de um estudo desenvolvido na interface entre a educação inclusiva e a educação bilíngüe e bicultural, as autoras demonstram as dificuldades dos professores que atuam junto ao aluno surdo e a importância de um intérprete de Libras para garantir a interlocução do aluno surdo na escola e o acesso aos conteúdos curriculares.

Gostaríamos de agradecer o artista plástico, arquiteto, professor, fotógrafo

e escultor Valério Diass por ter cedido e autorizado a reprodução de sua obra em nossa capa, enaltecendo nossa Revista. Valério possui obras em coleções particulares em mais de trinta países. Nas palavras do poeta italiano Victor de Angentilli, “a principal característica da obra de Valério Diass está definida em contrastes cromáticos, nuances que emocionam a alma, ele brinca com as cores com a mesma impulsividade das crianças, mas, com a exuberância e a sedução de quem sabe extrair das cores a magia da criação”.

Agradecemos também o empenho do Conselho Editorial e dos Pareceristas de nosso periódico, tornando possível a materialização de um rico espaço de reflexão e discussão de questões pertinentes à educação escolar. Esperamos que a leitura dos trabalhos possa contribuir para o debate educacional atual e suas implicações na prática docente.

Saudações acadêmicas,

Alessandra David Moreira da Costa
Julio Cesar Torres
(Editores)

CAMBIOS SOCIALES, EDUCACIÓN Y REFORMAS EDUCATIVAS

MUDANÇAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E REFORMA DA ESCOLA¹

Juan DELVAL²

Los temas de los que me gustaría hablar en esta ocasión son qué tipo de educación tenemos, cuál es la revolución educativa que resulta precisa, qué influencias tienen las condiciones materiales en las que se trabaja en las escuelas, cuáles serían los cambios que hay que introducir en las escuelas, cómo sería un nuevo tipo de escuela, cuál es la función de los profesores, cuáles son los obstáculos para el cambio.

Las dos primeras revoluciones

Remontándonos hacia el pasado podemos señalar que el primer gran avance en la educación lo constituyó el establecimiento de unas instituciones específicamente dedicadas a transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento que habían alcanzado las generaciones anteriores. Frente a los restantes animales, que aprenden, e incluso pueden aprender de sus congéneres por imitación, los seres humanos somos capaces de enseñar, y esto sólo se produce en nuestra especie (Delval, 2000). Desde tiempos inmemoriales los humanos han enseñado a sus crías pero crear instituciones dedicadas exclusivamente a esta tarea constituye un gran paso adelante.

Este invento se produce en sociedades que podemos considerar de tipo esclavista –lejos, por tanto, de la democracia que queremos disfrutar actualmente– como en Egipto, en Mesopotamia y más tarde en Grecia, pero constituyó un progreso enorme que abrió la puerta a la transmisión sistemática y directa de la cultura, y a su mejor preservación. Cada uno de nosotros no necesita descubrir todo lo que aprendieron nuestros predecesores, sino que se nos transmite ya una gran parte de la cultura que ha sido acumulada por las generaciones anteriores. Esto queda bien reflejado en esa hermosa metáfora muy antigua, a la que gustaba referirse Newton, pero que es muy anterior a él: cada uno de nosotros somos enanos que estamos subidos sobre las espaldas de gigantes y gracias a ello, por pequeños que seamos, vemos un poquito más lejos que esos gigantes que nos han antecedido.

¹ Conferência de Abertura do I Seminário Internacional em Educação: Formação de Professores & III Jornada do PPGE promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP, no período de 7 a 9 de maio de 2007.

² Universidade Autónoma de Madrid (Espanha).

El segundo gran cambio, la segunda gran revolución, que se produjo en la educación, ha consistido en extender la educación a todos, la idea de que hay que procurar educación para todos. Es una idea que empieza a aparecer en el siglo XVII, en sociedades muy distintas en las que se empieza a hablar de derechos humanos, de derechos universales, que se formularán explícitamente en la Revolución Francesa, en la Revolución Norteamericana.

Uno de sus primeros proponentes fue el gran educador centroeuropeo Jan Amos Comenio, que tuvo la osadía y la visión de futuro de sostener que había que enseñar “todo a todos”, y todos incluía también las mujeres, algo verdaderamente revolucionario en ese momento. Como saben, además, Comenio, ha tenido una influencia gigantesca dentro de la historia de la educación, pues es el primero que generaliza el uso de ilustraciones en los libros de texto. Antes los libros destinados a la enseñanza no tenían dibujos o ilustraciones, pero Comenio, en ese libro que tituló “*Orbis sensualium pictus* (1658)” representa el mundo en imágenes para que los niños pudieran acompañar las palabras con imágenes.

A finales del siglo XVIII se establece un sistema de escuelas estatales en Prusia, y desde finales del siglo XIX cada vez se habla más de implantar una educación para todos, pero lograrlo ha requerido muchos años y todavía hay muchos países en el mundo que están lejos de haber conseguido escolarizar a todos sus niños y jóvenes. Por ejemplo, en España, aunque el propósito es antiguo, sólo empieza la escolarización universal durante un periodo de ocho años a partir de 1970.

Si examinamos la situación de la enseñanza en la actualidad podemos ver que se han logrado enormes progresos, entre otras cosas porque se ha visto que el nivel educativo tiene una gran influencia sobre el desarrollo económico y social de un país y hay estudios que muestran como el aumento de la escolaridad repercute directamente sobre la renta per capita.

Más educación, además, suele garantizar mejores perspectivas laborales desde el punto de vista individual. La persona que ha estudiado más tiene mejores posibilidades de conseguir trabajo, muchas veces no en lo que ha estudiado, pero más posibilidades de conseguir trabajo, y hoy los países realizan enormes esfuerzos para tener escolarizada a toda la población, a los niños y las niñas durante muchos años.

Entonces la prolongación de la escolaridad es un hecho característico de nuestro tiempo: en muchísimos países la escolaridad obligatoria supone permanecer en la escuela durante 10 o 12 años, desde los 6 años de edad hasta los 16 o los 18. Además se tiende a ampliar la escolarización también por abajo en la llamada educación preescolar, o escuela infantil.

Así pues hay un movimiento que lleva a extender el periodo de escolarización incluso desde los 2 años por abajo, y luego por arriba se sigue

extendiendo también, de tal manera que dentro de unos años probablemente la gente terminara de estudiar a los 30 años, haciendo una licenciatura, un doctorado, estudios postdoctorales, es decir que se pasará buena parte de la vida en los centros educativos.

Algunas dificultades

Todo esto nos tiene que llevar a ser optimistas respecto a los cambios que se han producido en la educación, pero al mismo tiempo no debe hacernos olvidar que siguen existiendo una serie de dificultades que voy a mencionar aquí rápidamente, como, por ejemplo, el abandono escolar, el escaso aprendizaje de los contenidos que se transmiten en la escuela, el aumento excesivo de contenidos escolares, (que es algo realmente preocupante pues cada vez hay más cosas que estudiar). Se van introduciendo nuevas materias, se va hablando de los temas transversales, idiomas extranjeros, educación para el consumo, educación vial, tecnologías de la información, educación para la salud, educación sexual, educación para la igualdad y la tolerancia, y podríamos seguir añadiendo temas, porque cada vez que hay algún asunto que tiene importancia social se intenta llevarlo a la escuela y convertirlo en una materia escolar.

Pero la pregunta que nos tenemos que hacer es: ¿estamos proporcionando una educación que sea realmente democrática? Respecto a esto querría comenzar con una reflexión, y es que las escuelas, como señalábamos hace un momento, han aparecido en sociedades que no eran democráticas. Esas escuelas se han consolidado durante mucho tiempo funcionando al servicio de la preparación de los ciudadanos en esas sociedades, y sabemos que la función de la educación, como había señalado el gran sociólogo francés Durkheim, es la socialización sistemática de la generación joven. La educación consiste pues en socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran unas características parecidas a las de los miembros adultos de la sociedad.

Entonces hoy podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, porque las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, y que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas y que preparen, para que los individuos funcionen en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos.

Las reformas educativas

Continuamente se habla en los diferentes países del mundo de la necesidad de hacer reformas educativas. Creo que podemos decir que en este momento habrá varios países en el mundo que estarán implicados en una reforma

educativa, y las reformas educativas se suceden unas a otras.

Apenas se completa una reforma ya esta empezando la siguiente, incluso muchas veces sin que siquiera se acabe la anterior, porque las reformas educativas constituyen siempre procesos muy lentos que demoran muchos años, y cuando todavía no se ha conseguido que la reforma alcance a todos los cursos escolares ya hay nuevos cambios en marcha.

Ahora cuando se habla de reformas educativas, casi siempre, en casi todos los países aparecen dos temas constantes que inspiran esas reformas que son proporcionar una **educación de calidad** y proporcionar una educación que contribuya a **formar ciudadanos** concientes y responsables, y lo que nos podemos plantear es si vamos realmente por ese camino, eso es lo que me gustaría discutir con ustedes.

Uno de los graves problemas con los que nos encontramos en las escuelas es que muchos alumnos aprenden poco. Al cabo del periodo de escolaridad obligatoria, incluso de la que ya no es obligatoria, muchos no han adquirido conocimientos que podemos considerar que son esenciales. Lo que se ha aprendido se olvida muy rápidamente, y además hay muy poca capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en situaciones concretas, en situaciones practicas. Los conocimientos que se adquieren no ayudan a entender el mundo en el que se vive y los profesores están descontentos y están agobiados por el tipo de trabajo que tienen que hacer.

Respecto a la utilidad que tienen esos conocimientos y cómo se recuerdan, voy a mencionar aquí un estudio que han hecho unas compañeras de Barcelona, Genoveva Sastre y Montserrat Moreno (*Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa, 2002), que también son bien conocidas en México, pues han dado conferencias con frecuencia. Preguntaron a estudiantes de primer año de la universidad qué recordaban de lo que habían estudiado anteriormente El 56 % de los que encuestaban señalaban que no recordaban nada de la física que habían estudiado en la escuela, y un 42 % afirmaba que nunca había utilizado los conocimientos que habían adquirido en la escuela.

Pero cuando se indagaba por conocimientos concretos, por ejemplo, se les preguntaba por la raíz cuadrada, el 90 % decían que nunca la habían usado fuera de la escuela, y el 75 % no recordaban ríos o accidentes geográficos que habían estudiado y que habían aprendido en la escuela. Esto es algo que nos tiene que hacer reflexionar: ¿para que se estudian las cosas, si poco tiempo después, porque eran estudiantes de primer año de la universidad, ya no se recuerdan?

Quizá la función por la que esos conocimientos se enseñan, aprendiendo algo que no se entiende, no es para recordarlos, quizá sea otra función, como la de

realizar un acto de sumisión y obediencia, pero ahora no vamos a entrar en esto.

Entonces, la tercera revolución que tendría que tener lugar en la escuela es la revolución consistente en alcanzar una escuela democrática y una escuela en la que se aprenda lo que se enseña. ¿Cuáles serían los ideales, cuales serían los objetivos de este tipo de escuela?

Podríamos decir que el ideal sería tener escolarizados a todos los niños y niñas durante muchos años, con sus necesidades materiales satisfechas, de tal forma que asistieran a una escuela en la que recibieran una formación que les permitiera ser felices, desarrollarse armoniosamente, convertirse tanto en adultos provistos de los conocimientos necesarios, para insertarse en el mundo social de una forma productiva, como ciudadanos dispuestos a cooperar con los demás, a participar activamente en la vida colectiva. Que fueran capaces de elegir las formas de gobierno más convenientes para todos y que conduzcan a su sociedad, y a la especie humana en general, hacía un mundo más justo, más libre, en el que todos vivamos en paz, en el que no se produzcan actos de agresión ni por parte de los individuos ni por parte de los gobiernos. Creo que estos podrían ser algunos de los efectos ideales de la formación en la escuela, en los que muchos podríamos coincidir.

Las condiciones materiales

Llegados a este punto yo querría hacer una pequeña digresión sobre un factor que afecta mucho al trabajo de los profesores, sobre el efecto de las condiciones materiales. Creo que tener una educación de calidad y tener una educación democrática requiere disponer de unas condiciones materiales aceptables en los centros de enseñanza.

Porque muchos centros educativos, en muchos países, presentan graves carencias de infraestructura o respeto a las condiciones en las que se trabaja, no disponen del material adecuado para llevar a cabo el trabajo escolar, tienen horarios que podemos considerar que son inadecuados; muchas veces el número de alumnos por aula es excesivo, lo que dificulta mucho el trabajo de los profesores.

A esto podríamos añadir la situación material de los profesores, que frecuentemente están mal pagados, realizan una actividad muy sacrificada que en este momento es poco reconocida socialmente, con un trabajo enorme, muchas veces impartiendo clase en más de un turno. Por tanto, podemos decir que la mejora de las condiciones materiales es un prerequisite indispensable para poder suministrar una educación de calidad.

Pero a esto yo querría añadir que es una condición necesaria, pero no es una condición suficiente, porque podemos tener una escuela que esté perfectamente dotada desde el punto de vista material, en la que se proporcione una educación que sea tan inadecuada, tan autoritaria y tan antigua, como en

una escuela en la que se carece de los mínimos indispensables. Por tanto, disponer de escuelas mejor dotadas es una reivindicación muy justa, una reivindicación necesaria, pero a partir de aquí es donde comienza el auténtico trabajo de reforma del funcionamiento de las escuelas.

La felicidad

Volviendo a los **objetivos de la educación** creo que el primer objetivo que nos deberíamos plantear en la educación es la felicidad. Quizá pueda parecer muy amplio e impreciso decir que ese es el objetivo primordial, pero creo que es un determinante último de como hay que trabajar dentro de las escuelas. No debemos olvidar que ya Aristóteles señalaba que el objetivo de la vida de los seres humanos es la felicidad y, por tanto, también debería serlo de la escuela, que es una parte importante de la vida.

Ser feliz creo que es encontrar un equilibrio entre nuestras expectativas y la realidad, pero no sólo de nuestras expectativas egoístas, sino las expectativas de toda la humanidad, de todo el género humano, porque creo que en esto tenemos que ser universalistas, siguiendo el camino que nos mostró Kant. El gran filósofo alemán nos propuso que tenemos que actuar de tal manera que nuestra norma de conducta pueda convertirse en norma universal, y el principio general del funcionamiento moral sería ese, que nuestras acciones podamos contemplarlas como normas universales.

Por eso la solidaridad es un componente fundamental de la felicidad, la felicidad sólo para uno mismo, sólo para un grupo reducido, para la propia familia, es poca cosa: la realización de uno mismo tiene siempre que tener en cuenta a todos los demás y creo que esto se podría resumir en esa frase del poeta latino Terencio que decía: *homo sum: humani nihil a me alienum puto*, que podríamos traducir como soy un ser humano y nada humano me es ajeno, es decir, todo lo humano debe ser uno de nuestros problemas, de nuestras preocupaciones.

Autonomía

Y junto a la felicidad podemos considerar también la **autonomía**, que creo que está unida. La autonomía es la capacidad de pensar, de decidir, de actuar por uno mismo, de acuerdo con las propias convicciones sin verse aplastado por el peso de la autoridad o por el peso de la tradición. Ser autónomo es, pues, estar gobernado por uno mismo, pero no por las pasiones del momento, por las tradiciones o por el poder, sino por principios universales que valgan para todos.

Por ello ser autónomo no consiste en actuar o en pensar con independencia de los demás, sino justamente teniendo en cuenta las opiniones de los otros y, tras evaluarlas, aceptarlas o rechazarlas. Es decir, una persona autónoma no es

una persona que funciona con independencia de los demás, sino alguien que llega a tomar sus propias decisiones después de haber tenido en cuenta, de haber examinado, de haber evaluado las opiniones ajenas. Desde este punto de vista podemos hablar de que hay dos aspectos principales en la autonomía: la **autonomía intelectual**, que consistiría en ser capaz de pensar sobre las cosas en el ámbito de la naturaleza o en el ámbito de la sociedad, analizando los problemas en toda su complejidad con independencia de juicio, pero teniendo en cuenta las opiniones de los otros. Y la **autonomía moral**, que consiste en actuar y en evaluar las propias acciones y las de los otros respecto a los problemas de la libertad, la justicia, el bienestar y los derechos de los demás, que es lo que constituye el objeto de la moral.

Así pues el individuo autónomo es aquel que adopta una posición tras haber evaluado las de los otros y haber decidido cuál es la mejor. Y fomentar la autonomía debería ser uno de los fines fundamentales de la escuela y la esencia de una escuela democrática. Creo que sin autonomía no hay posibilidad de democracia.

Entonces, tendríamos que decir que nuestro objetivo en la educación es que **se formen individuos que sean felices, que compartan su vida con los demás, que no vean a los otros como antagonistas, sino como colaboradores en una empresa común que todos compartimos, que contribuyan a la vida social como actores y no como simples espectadores, que no abandonen la gestión de los asuntos públicos a individuos que únicamente están ávidos de poder y son presa fácil de la corrupción, que no vivan alienados en el trabajo, que no se dejen idiotizar por los medios de comunicación y por el deporte, que entiendan lo que sucede en la vida social y en la naturaleza, que tengan ideas propias, que sean autónomos, que no sean clones, (como en este momento parece que procuran los medios de comunicación), y que sean capaces de gozar, de disfrutar con el arte, con la cultura y con la convivencia con todos sus congéneres.**

Por el camino

Ustedes se preguntarán, todo eso está bien, pero ¿cómo se hace? ¿cómo podemos llegar hacia una escuela que cumpla esas funciones, qué tendríamos que hacer en las escuelas para poder encaminarnos hacia la formación de individuos que tengan este tipo de características. No pretendo resolver aquí esos problemas pero voy a tratar de bosquejar algunas ideas en relación con como serían estos cambios necesarios.

Creo que el paso previo es establecer con precisión los objetivos educativos y adecuar las actividades a la consecución de esos objetivos. Por eso es muy

importante ponerse de acuerdo sobre qué queremos conseguir por medio de la educación: si queremos hacer individuos autónomos, felices, responsables es un objetivo. Pero tal vez interese producir trabajadores eficaces y obedientes, o súbditos que gocen de una vida material confortable y que consuman. Esos serían objetivos distintos.

Si optamos por fomentar la existencia de individuos felices y autónomos hay que comenzar por emprender una serie de reformas y entre ellas cambiar la organización social de la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior.

En segundo lugar, hay que cambiar los contenidos que se enseñan, pero sobre todo, la manera de enseñar esos contenidos y en tercer lugar, hay que cambiar la vinculación de la escuela con el entorno en el que se encuentra, las relaciones de la escuela con la sociedad.

A continuación les querría hablar de estos tres puntos, situándome en la perspectiva utópica de hacia dónde deberíamos movernos, cuál sería nuestro horizonte, conscientes de que el horizonte siempre se va alejando a medida que nos vamos acercando, siempre esta más lejos, siempre tenemos que llegar más allá. No es algo que se vaya a producir mañana; pero propongo que es hacia dónde debemos caminar.

La organización social de la escuela

Respecto al primer punto, la organización social de la escuela, creo que es fundamental conseguir la participación de los alumnos y las alumnas en la gestión de los centros y en la gestión de las aulas. Es decir, no tienen que ser asistentes pasivos, sino que tienen que ir convirtiéndose en actores. Eso nos llevaría a propiciar el paso de la heteronomía a la autonomía, que constituye un aspecto fundamental del desarrollo social.

Permítanme que me refiera una vez más a Durkheim, que en esa obra suya tan sugestiva que se llama "*La educación moral*" ya había señalado como el individuo, en la escuela, tiene que pasar de estar sometido a las normas que le dan los otros, de ser heterónimo, a estar regido por sus propias normas, las normas que están en su conciencia, las normas que ha interiorizado.

Durkheim decía que a través de la autoridad del profesor el individuo va consiguiendo realizar ese paso de la heteronomía a la autonomía, pero esto resulta difícil de entender. Precisamente el libro de Piaget, "*El juicio moral en el niño*" es un intento de mostrar como esa explicación es insuficiente: si el alumno está dependiendo de las normas que da el maestro, que para Durkheim es el representante de la sociedad en el interior del aula ¿cómo podemos hacer que se haga autónomo, cuando lo que está haciendo es seguir las normas que le da el profesor?

Piaget lo que propuso es que hay otra fuente de la moralidad, hay otra fuente de la autonomía, que son las relaciones con los compañeros, las relaciones con los pares, con los iguales. Entonces es la conjunción de esas normas que vienen de la sociedad, representada en la figura del profesor y de las normas que hay que establecer en la convivencia con los que son iguales, esas normas que hay que llegar a negociar, y que Piaget estudió a través de los juegos, lo que permitiría a los individuos caminar hacia la autonomía.

En una escuela como aquella hacía la que nos deberíamos dirigir, las decisiones sobre lo que se hace tienen que justificarse y discutirse entre todos, y no venir impuestas desde arriba. Naturalmente el grado y la forma en que esto puede hacerse depende de la edad de los alumnos.

Hay que dar una importancia grande al trabajo cooperativo y crear un clima de convivencia adecuado entre todos los que están implicados en la educación: los alumnos, los profesores, los padres, los directivos y la sociedad en general, y uno de los aspectos fundamentales de esta organización social es la atención que se presta a los conflictos que se producen en el interior de la escuela, la resolución de los conflictos.

Los conflictos

Los conflictos constituyen un elemento consustancial e inevitable de la vida social. Siempre que hay dos personas hay conflictos: uno quiere hacer una cosa y otro quiere hacer otra. Uno desea lo que el otro está usando en ese momento... Cualquier convivencia supone la existencia de conflictos, y los conflictos no deben negarse porque están ahí y son inevitables, es como la gravedad, no podemos prescindir de la fuerza de la gravedad, aunque queramos.

Pero, ¿qué es lo que sucede con los conflictos que cotidianamente se están produciendo en las escuelas?: el alumno que no atiende, el alumno que molesta a sus compañeros, el que le quita el lápiz al otro, el que se come la comida de su compañero, el que insulta, el que le raya el coche al profesor, el que roba.

Todos esos son conflictos que se están produciendo cada día, y ¿qué es lo que sucede más habitualmente? Que los profesores tenemos terror a los conflictos, y lo que procuramos es que los conflictos no aparezcan, que no se manifiesten, y actuamos de una manera autoritaria, para tratar de que los conflictos permanezcan ocultos. Un profesor considera que lleva bien su clase cuando hay orden, cuando los conflictos no se manifiestan, cuando todo parece una balsa de aceite.

Pero si los conflictos acompañan inexorablemente la vida social, que no afloren no quiere decir que no existan, a lo mejor no se manifiestan en ese momento, pero se manifiestan en el recreo, a la salida del colegio, se manifiestan

en el momento en que no se está mirando para los alumnos. Sabemos perfectamente desde hace muchos años a través de los estudios sobre grupos, que los grupos autoritarios funcionan bien cuando la autoridad está presente, pero en el momento en que desaparece se produce el caos, mientras que los grupos democráticos funcionan bien dentro de su propia dinámica.

Entonces los profesores deberíamos prestar una mayor atención a esos conflictos que están ahí, sin tratar de ocultarlos, sino todo lo contrario, haciéndolos explícitos, convirtiéndolos en objeto de reflexión dentro de la propia clase, preguntándonos ¿por qué se ha producido esto?, ¿por qué un alumno se comporta de una determinada manera?, ¿por qué realiza actividades que podemos considerar antisociales que dañan el funcionamiento del grupo y que dificultan el trabajo de los otros?

Reflexionar sobre ello es una fuente de aprendizaje muy importante para convertirse en un buen ciudadano, porque los alumnos tienen que aprender a lo largo de su convivencia en la escuela a convivir con los demás y a resolver los conflictos mediante la negociación. Generalmente cuando hay un conflicto no hay uno que tenga toda la razón y otro que no tenga ninguna, que es como tienden a ver el mundo los niños más pequeños, sino que puede haber partes de razón en cada una de las posiciones.

A los niños pequeños les gustan mucho, los cuentos maravillosos, los cuentos de hadas, en los que hay personajes que son buenos, buenísimos, y personajes que son malos, malísimos, unos que tienen toda la razón y otros que no tienen ninguna, y de lo que se trata es de premiar a los buenos y castigar a los malos. El lobo en Caperucita Roja es malo, y Caperucita es buena. Entonces la solución de esa situación es que se mate al lobo, que es tan malo. Pero eso no es la vida real. En la vida real hay individuos que tienen una parte de razón, individuos que tienen otra parte de razón, aunque algunas de las razones puedan ser equivocadas, y lo que hay que hacer es mover las posiciones hasta encontrarse, hasta hallar un punto de encuentro. En eso debe consistir la vida social, y eso debería ser la política, aunque desgraciadamente tengamos que asistir continuamente a intentos de resolver los conflictos mediante la violencia, cuyo peor ejemplo son las guerras.

Ser capaz de negociar requiere la capacidad de ponerse en la mente de la otra persona, intentar entender las razones del otro para llegar a ese compromiso, y eso es algo difícil, que supone un importante desarrollo cognitivo, por lo que los pequeños no lo van a conseguir de entrada, pero los mayores sí, si les preparamos para ello, y les ayudamos a analizar las causas de sus conductas y sus motivaciones. Creo que este es uno de los caminos para combatir la intolerancia, y el fanatismo que consiste en creer que uno tiene toda la razón, toda la verdad, y los demás carecen de ella.

Los profesores estamos escasamente preparados para enfrentarnos con los conflictos que se producen entre y con nuestros alumnos, y por eso tratamos de esquivarlos. Aprender a lidiar con los conflictos es una práctica que escasamente entra a formar parte de la preparación de los profesores, pero que resulta fundamental para la formación de nuestros alumnos.

Los contenidos escolares

El siguiente aspecto que mencionaba que tiene que cambiar es el de los contenidos escolares, lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela. Los contenidos escolares deberían tener como objeto primordial la vida en su conjunto, y se debería tratar de todo lo que afecta a los individuos.

Al enseñar hay que partir de las necesidades y de los intereses de los alumnos, y crear primero la necesidad de saber y luego transmitir el conocimiento. Nosotros, como adultos, tenemos una idea de las ciencias, de las disciplinas que están constituidas: las matemáticas, la física, la geografía, la historia, y esas disciplinas tienen un cuerpo bien establecido de conocimientos. Pero esas disciplinas son el producto de un larguísimo proceso que ha seguido la humanidad y han servido para resolver problemas. Muchas ciencias tienen un origen práctico, han servido para resolver problemas prácticos en su origen y poco a poco se ha ido elaborando un cuerpo teórico. Pero en la enseñanza escolar generalmente tratamos de transmitir a nuestros alumnos el cuerpo teórico y las soluciones a los problemas, sin haber partido primero de los problemas concretos a los que se trata de encontrar solución.

¿Y eso a que conduce? Eso conduce a que los alumnos vean el conocimiento como algo muerto, como algo inerte, que no sirve para nada práctico, cuya utilidad y cuyas aplicaciones no están claras. La única cosa para la que entienden que puede servir aprender esas cosas difícilmente comprensibles es para seguir en la escuela, para pasar de año, para aprobar los exámenes, para que el profesor o los padres estén contentos, pero no ven ninguna relación con resolver problemas de la vida cotidiana. Por eso creo que habría que partir mucho más de problemas y desde esos problemas llevarlos hacia la teoría.

Habría que hablar además de los problemas que afectan a las gentes, los problemas de la vida, de las relaciones humanas, de la televisión, del deporte, de la vida política y social, y todas estas cosas y convertirlas en temas de reflexión y en tema de análisis, y eso es lo que la escuela tiene que enseñar fundamentalmente: a analizar los problemas.

Hay que aprender a ver la ciencia y la cultura no como una acumulación de conocimientos, sino como una actitud. La actitud de interrogar a la naturaleza, de interrogar a la sociedad, y de buscar explicaciones que den cuenta del cómo y del por qué, esa actitud de investigación que va unida nacimiento de la ciencia moderna, a partir de Galileo, a partir de Newton, desde el siglo XVII.

Hoy la cantidad de conocimientos acumulados es verdaderamente abrumadora. Es imposible recordar todos los conocimientos y tampoco es útil, porque los conocimientos están por todas partes, están en las enciclopedias, están en internet. Lo importante es saber buscarlos, saber usarlos, darles un sentido, poder utilizarlos. Eso es lo que resulta más importante, y entonces hay que transmitir la idea de que la ciencia y el conocimiento sirven para resolver problemas, para mejorar la vida y para encontrarle un sentido, y los contenidos de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, que son los que más relación tienen con esta formación ciudadana, con esta educación democrática, de la que tanto se habla y tan poco se practica, son especialmente inadecuados.

La escuela como objeto de análisis

En efecto, los contenidos de las disciplinas sociales se presentan como asuntos básicamente memorísticos, donde hay que recordar la división de poderes, la división administrativa del estado, los sectores de la producción, la distribución de la población, nombres de países y capitales, fechas y personajes históricos, datos y hechos que no son significativos si no se pueden utilizar, si no se relacionan con la experiencia cotidiana. Por eso me parece que uno de los puntos de partida para entender la sociedad y para establecer una educación democrática, sería reflexionar sobre el propio funcionamiento de la escuela.

La escuela es una institución social, como otras muchas en las que participamos, una institución que tiene todas las características de otras instituciones sociales y en la que el niño esta inserto, donde esta viviendo, donde pasa un buen número de horas. Además en ella se plantean los mismos problemas, conflictos semejantes, a los que existen en otras instituciones sociales.

¿Por qué empezar a hablarles de la Constitución y no comenzar por enseñarles a analizar el funcionamiento de la propia escuela, reflexionar sobre lo que pasa en ella? Decíamos que en la escuela se plantean fenómenos semejantes a los que existen en las instituciones políticas: hay que establecer una serie de normas de funcionamiento, que sería lo que correspondería al **poder legislativo**; hay que tomar decisiones, lo que corresponde a la tarea del **poder ejecutivo** y hay conflictos, violaciones de las normas y, entonces, es necesario recurrir a sanciones, es necesario un arbitraje, que sería lo que correspondería al **poder judicial**.

Los alumnos pueden constituir un cuerpo legislativo que crea normas, que establece las reglas que deben regir muchos aspectos del funcionamiento en el interior de la clase. Pero esas normas hay que ejecutarlas y las puede ejecutar el profesor en función de máximo jefe del poder ejecutivo o un grupo de alumnos elegidos para ello y además se producen conflictos y la violación de las normas que tiene que ser sancionada de alguna manera y ahí también pueden

participar los alumnos. Como decíamos las violaciones de las normas puede constituir un objeto de debate dentro de la clase, o dentro de la escuela, y reflexionando sobre estas cosas los alumnos entenderán mucho más fácilmente los problemas de la organización de una sociedad.

Sin duda, cuando estos problemas se trasladan a instancias más amplias de la sociedad resulta más difícil de entender. Por ello los alumnos pequeños piensan que en realidad no hace falta ninguna división de poderes, porque el Presidente es el más bueno, es el más sabio, es el que dispone de todos los recursos, entonces, todo lo demás sobra, él hace las leyes, él las aplica, él castiga y no sería necesario el establecimiento de esas distintas opciones y eso es lo que piensan los niños pequeños.

Pero cuando los problemas se relacionan con su propia experiencia, con su propio funcionamiento en el interior de la escuela, entonces, pueden ver esos asuntos de otra manera distinta y más realista y a partir de esa experiencia tendrá mucho más sentido enseñarles sobre el funcionamiento político, sobre la historia, ver como han ido cambiando las formas de gobierno, las formas de dominación en la historia, etcétera.

Las relaciones con la comunidad

El tercer aspecto al que me había referido que tendría que cambiar en las escuelas democráticas se refiere a las relaciones entre la escuela y la comunidad. Creo que aquí también nos podemos plantear un horizonte utópico que muchas veces ya se ha empezado, sobre el que hay muchas experiencias positivas realizadas en escuelas, pues hay escuelas que funcionan de modo parecido a lo que voy a mencionar. Pero se trataría de generalizarlo, disponemos de experiencias interesantísimas sobre el funcionamiento de las escuelas, pero siempre están reducidas a una escuela, en algún sitio y nunca se generalizó, nunca se extendieron esas reformas, esos cambios educativos.

Hemos de tomar conciencia de que la escuela ha venido siendo un centro replegado sobre sí mismo, en el que se mantiene a los niños para evitar que salgan fuera. Realizando unas actividades que se refieren a la propia escuela se proporciona un saber intemporal que los alumnos tienen la impresión de que siempre ha existido, pero cuya utilización en la vida práctica es muy limitada. Mientras que los problemas de los que se habla cada día los intereses de los alumnos apenas tienen cabida, no constituyen un objeto de los contenidos escolares.

Creo que esto es algo que tendríamos que modificar, para que la escuela se convierta en un centro de cultura, en un centro de conocimiento, en un lugar de intercambio, en un centro social abierto a toda la comunidad en que está inserta. Deberíamos tener unas escuelas mucho más vinculadas con el entorno

en el cual están situadas, con los habitantes que viven alrededor de la escuela, de tal manera que la escuela no fuera un espacio restringido únicamente a los niños, sino que estuviera abierto también a los adultos.

En muchos países las escuelas están abiertas solo unas pocas horas al día y disponen de instalaciones excelentes, tienen bibliotecas, tienen talleres que no se utilizan más que durante muy poco tiempo, que podrían estar abiertas, en las horas que no se utilizan, no sólo a los niños, sino a todos los adultos que lo deseen que forman parte de la comunidad, para que pudieran asistir los jóvenes y cualquier otro miembro de la comunidad. Esto tiene especial sentido cuando hablamos cada vez más de una formación continua, de que la formación es algo que tiene que prolongarse, que se prolonga durante la vida entera, que en este mundo cambiante no se acaba la formación a los 15 años, a los 18 años o incluso cuando se termina una licenciatura en la universidad, sino que tenemos que seguir aprendiendo continuamente.

Habría pues que tratar de vincular con la escuela a los adultos del entorno para que vengan a aprender, pero también para que vengan a enseñar, para que vengan a contar sus propias experiencias, cómo realizan su trabajo, cuáles son los obstáculos que encuentran en su actividad; en charlas, en sesiones que podamos organizar para contárselas a los niños. A todo el mundo le gusta hablar de lo que hace y con la ayuda de un profesor, que puede estar encargado sólo de esas actividades, se pueden preparar esas exposiciones para contar en que consisten las distintas profesiones, los distintos trabajos, las distintas experiencias.

Hay que contribuir igualmente a la formación de los padres, a los que muchas veces los profesores ven como problemáticos, porque interfieren o no entienden bien la dinámica escolar. Bastantes padres no recibieron ninguna formación, o recibieron una formación muy corta, y dado que la vida y las relaciones con los hijos han cambiado tanto en tan poco tiempo, se les puede hablar respecto al aprendizaje, respecto al desarrollo de sus hijos, a las necesidades de estos, a sus formas de entender las cosas. Pero frecuentemente cuando se llama a los padres a las escuelas, es simplemente para explicarles lo que se va a hacer a lo largo del curso y nada más, sin ofrecerles ningún otro tipo de participación. Por ello resultan cada vez más necesarias las escuelas para padres.

Por tanto, se debería constituir la escuela como un foro de discusión ciudadana, un lugar de encuentros, que ofrece talleres que pueden ser utilizados durante algunas horas por jóvenes o adultos, una biblioteca también abierta, unas instalaciones deportivas que podrían ser también utilizadas por todos.

Por supuesto también hay que sacar a los alumnos, en la medida de lo posible, fuera de la escuela para que, como ya se hace en muchas escuelas, visiten instituciones, fábricas, museos, y entren en contacto sistemáticamente, guiados por el profesor, con la vida social.

En definitiva, hay que traer la sociedad hacia la escuela y llevar la escuela hacia la sociedad.

Entonces estos tres serían, hablando en términos muy generales, los cambios necesarios en la escuela. Ahora querría decir unas palabras sobre el papel del profesor.

El papel del profesor

¿Cuál debería ser el papel del maestro en estas instituciones escolares hacia las que deberíamos tender? Porque el profesor me parece que es la pieza central del funcionamiento de la escuela, y si no cambia la función de los profesores no habrá ningún cambio educativo, ni será posible ninguna reforma educativa.

Todas las reformas educativas creo que fracasan porque se hacen leyes, se hacen reglamentos, se hacen libros de texto pero parece olvidarse que es el profesor el que tiene que administrar todo eso, y si el profesor continua desarrollando la misma practica que ha realizado durante toda su vida, entonces no habrá cambios que vayan al fondo del problema, sino que adaptará las nuevas normas a su propia práctica, y seguirá con sus rutinas habituales.

Para empezar el profesor tiene que tener una conciencia clara de que él no enseña, porque hablando con rigor es una ilusión pensar que estamos enseñando. **Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad;** porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el profesor lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia practica, de su propia actividad.

La función del profesor es extraordinariamente difícil. Creo que los profesores deberían ser de los profesionales mejor pagados en la sociedad porque es una de las tareas realmente más difíciles de realizar. Y hay que proporcionarles los medios para realizar su tarea. Muchas veces los profesores desean cambiar la practica que realizan, pero no disponen de instrumentos, de conocimientos o de los medios necesarios para poder llevarlo a cabo.

El profesor tiene que ser **un modelo** porque muestra cómo hay que pensar y cómo hay que comportarse, un modelo que sus alumnos puedan imitar.

Tiene que ser un **arbitro** que aplica las normas ayudado por los alumnos y que va poco a poco transfiriendo su autoridad a la autoridad del colectivo. Es decir, la función del profesor es, a lo largo del desarrollo de los alumnos, de su escolaridad en la escuela, renunciar a su autoridad para transferirla al grupo. En eso consiste la democracia, en un gobierno en el que todos están participando, no en el que hay uno que es el que decide lo que hay que hacer.

Además el profesor tiene que ser un **animador social** en el sentido de

que crea situaciones de aprendizaje, impulsa la realización de esas actividades, pone en marcha las actividades e incita a que los alumnos las desarrollen, las lleven adelante, y les ayuda y orienta en las dificultades.

Los obstáculos

Para terminar querría mencionar, aunque sea necesariamente de forma breve, cuáles son los principales obstáculos que encontramos en este camino hacía esta escuela democrática, y que prepare para vivir en una sociedad democrática. Como decía la escuela es una institución que está muy enraizada en la sociedad en la que se encuentra, por lo que las relaciones entre la escuela y la sociedad son relaciones muy estrechas, y muchas veces se ha señalado que cada sociedad tiene la escuela que le corresponde, y que no es posible que exista un divorcio entre una y otra.

A una sociedad autoritaria le corresponderá una escuela autoritaria, y sería difícil cambiar la sociedad empezando por cambiar la escuela. No es la escuela el lugar desde el que podamos cambiar la sociedad. Se pueden promover modificaciones, hay cambios que se pueden introducir, y que contribuirán en el futuro a que la sociedad cambie, pero la escuela es una parte de la sociedad, y por tanto dependiente de ella.

No se pueden provocar grandes cambios si la escuela tiene que desenvolverse un medio social en el que predominan valores que son contrarios a los que promueve. Podemos estar predicando determinado tipo de valores, pero si los que predominan en la sociedad son contrarios, apenas conseguiremos modificar esos valores en nuestros alumnos.

Entonces hablando en términos generales, ¿cuales son los obstáculos que se oponen a que tengamos una escuela verdaderamente democrática?

Lo primero son las propias deficiencias del sistema democrático. La democracia, lo sabemos perfectamente, no es un estado en que una sociedad se encuentre, sino que es un camino, un proceso y no podemos decir que una sociedad es perfectamente democrática.

No. Hay sociedades más democráticas que otras, menos democráticas, o nada democráticas, y siempre nos tenemos que ir moviendo, la democracia es algo que siempre tenemos que estar perfeccionando. Nunca encontraremos una sociedad que sea perfectamente democrática, como nunca encontraremos el estado perfecto, ni la ciencia que lo explique todo. Pero ¿cuáles son las sociedades que son más democráticas? Esas sociedades en las que los ciudadanos participan y deciden, pero participan no sólo mediante las votaciones, que simplemente constituyen un acto ritual, pues no basta con elegir a los gobernantes si luego no tenemos formas de controlar a esos gobernantes.

En el siglo XVI y XVII se escribían libros sobre la “educación de los

príncipes”, la educación de los gobernantes. Y hace poco tiempo escuchaba en una conferencia a mi amigo Fernando Savater, de quien muchos de ustedes habrán oído hablar, decir que para cambiar la educación tenemos que dar una educación de príncipes a todos los ciudadanos, lo que me parece una hermosa forma de expresar la idea de que para ser libres todos tenemos que ser gobernantes. Y esa sería una sociedad en la cual estaríamos más próximos de la democracia.

La democracia es, pues, una forma de funcionamiento, y una dirección en la que tenemos que movernos, pero encontramos frecuentemente en muchos países, creo que desgraciadamente en casi todos, sino en todos, que los gobernantes se preocupan más por mantenerse en el poder que por las cosas que puedan realizarse a través de disponer de ese poder. Entonces, mejorar el sistema democrático participando todos en ello, es algo necesario, y las deficiencias en el sistema democrático son dificultades para tener una escuela democrática.

El segundo punto que me gustaría mencionar es la independencia que existe actualmente en el poder económico, porque en las sociedades que se dicen democráticas a nuestros gobernantes finalmente, los elegimos y podemos no elegirlos. Pero al poder económico no lo elegimos, el poder económico es un poder completamente oculto. Es decir, las grandes empresas transnacionales no están bajo el control de los ciudadanos, puede haber algunas leyes que limiten ciertas formas de funcionamiento, pero en definitiva son bastante autónomas y fuera de ese funcionamiento democrático.

Tienen un enorme poder y creo que cada vez más, y el neoliberalismo propugna en definitiva que las empresas funcionen sin estar sometidas a reglas, sin estar sometidas al poder político, que sería el democrático. Como señala un autor que se ha ocupado mucho de la democracia, el tratadista italiano Norberto Bobbio, la democracia no depende fundamentalmente de cuántos votan, sino de dónde se vota, es decir, en qué tipo de ámbitos sociales existe un control por parte de los ciudadanos. Entonces se trata de que la democracia llegue no sólo a las instituciones políticas, sino al funcionamiento económico, a las escuelas, a los sindicatos, a las asociaciones, a los clubes de fútbol. La democracia solo existirá cuando se extienda a todos los lugares, cuando los ciudadanos participen de la toma de decisiones, y del control de lo que se hace en todos los lugares.

Los medios de comunicación, creo que hay mencionarlos, y merecerían que les dedicáramos mucho más tiempo, porque los medios de comunicación y sobre todo la televisión, constituye en este momento uno de los obstáculos graves para el funcionamiento democrático. ¿Por qué digo esto? Porque muchas veces se afirma que la escuela es una institución que transmite conocimientos y que transmite valores. ¿Y que hacen los medios de comunicación? Igualmente

transmiten conocimientos y transmiten valores; o por lo menos transmiten informaciones, pero además lo hacen de una manera mucho más eficaz que las escuelas, porque resulta mucho más divertido. Es decir, si le damos a elegir a un chico entre ir a la escuela o ver la televisión, hay pocas dudas de que se quedará viendo la televisión, y no irá a la escuela. Pero la diferencia esencial es que la televisión no facilita reflexionar sobre lo que se está haciendo, no facilita el pensamiento reflexivo sino que más bien lo inhibe, y esa es la tarea que tiene que realizar la escuela.

Además la televisión presenta personajes que son modelos de lo opuesto al trabajo escolar. Casi todas las personas que aparecen en la televisión no son individuos que están ahí porque son muy sabios, porque han realizado una larga escolaridad y han tenido muchos éxitos en ese terreno, sino que justamente suele suceder lo contrario: son personas que han triunfado rápidamente en el deporte, en la canción, que son artistas, que son famosos; incluso cuando hablan los políticos tampoco se señala precisamente que son sus triunfos escolares o su formación, la que les ha llevado ahí.

Entonces, siguiendo esos modelos, los jóvenes lo que quieren es ser famosos, aparecer en los medios de comunicación. Los muchachos y muchachas se plantean: ¿para qué estudio, si realmente lo que yo querría hacer no lo voy a conseguir a través de la escuela sino a través de otros medios? O sea que desde muchos puntos de vista la televisión, y más en general los medios de comunicación, también la radio, los periódicos, etcétera, aunque en una medida mucho menor, están ejerciendo una influencia importantísima contraria a la escuela. Por eso ésta no debería ignorarlos, en contra de lo que sucede actualmente, pues la escuela en este momento funciona como si no existiera ese competidor importantísimo. Si concebimos que la escuela debe ser un laboratorio desde el que aprender a analizar el mundo uno de sus objetivos debería ser ayudar a desentrañar las características de los mensajes televisivos, algo que ya se está proponiendo en los programas de secundaria actuales, principalmente en el área de lenguaje. Eso es algo positivo que posiblemente no debería quedar simplemente reducido al ámbito del lenguaje. Pero parece importante que los alumnos en las escuelas analicen los programas de televisión, realicen programas, informativos. En este momento cada vez son más accesibles las cámaras de vídeo y se pueden utilizar en el interior de las escuelas. Todo esto es algo que debería quedar incorporado al trabajo que se realiza en las escuelas.

Querría finalmente mencionar todavía dos obstáculos más para el pensamiento autónomo, aunque a primera vista puedan no parecerlo: uno el nacionalismo, y otro el deporte.

El **nacionalismo** puede tener elementos positivos, pero también entraña muchos peligros, porque generalmente es un arma manipulada desde el poder.

Se utiliza el sentimiento nacional de la gente para el beneficio de algunos pocos, y hemos visto desgraciadamente como los movimientos de liberación que se produjeron sobre todo en África en los años 60 y 70, no han llevado generalmente a que esas sociedades se hayan hecho más prosperas y más democráticas, sino simplemente a que cambien los que están en el poder, y ellos llegaron apoyándose en el nacionalismo.

En la escuela creo que hay que desarrollar ante todo el sentimiento de pertenencia a la humanidad y no fomentar la existencia en oposiciones con otros, cosa que está en el origen de las guerras, y que frecuentemente son manipuladas de una forma muy ideológica por parte de los gobernantes. Promover el sentimiento de que todos formamos parte de una misma especie y del mismo género humano, creo que es algo muy importante y el nacionalismo, como toda mala hierba, se desarrolla por sí sólo, sin necesidad de cuidados especiales. Fomentarlo se opone al establecimiento de una escuela verdaderamente democrática.

Por ultimo, mencionarí el **deporte**, lo que también puede resultar chocante. El deporte es una actividad muy beneficiosa, que contribuye al desarrollo físico, y que puede tener también unos efectos importantes en la formación moral. Pero al mismo tiempo ha pasado a convertirse igualmente en una forma de fanatismo que muchas veces se fomenta y que da lugar a conflictos sociales, incluso a crímenes, y se habla de la violencia en el deporte. Para muchos produce una identificación apasionada y poco reflexiva como el nacionalismo, que puede llevar al fanatismo, y al odio al diferente. Naturalmente no estoy hablando del deporte como una practica saludable, sino del deporte como una institución que mueve además una gran cantidad de dinero, que se mueve por unos intereses económicos gigantescos y con frecuencia oscuros (pensemos, por ejemplo, en los grandes clubes de fútbol).

Lo que quiero decir para terminar es que tenemos una tarea muy grande por delante, pero que ya disponemos de muchas experiencias muy valiosas, que muestran caminos por los que es posible transitar. Muchas de las cosas de las que estamos hablando se han experimentado y son practicas que funcionan. Hay muchísimas experiencias muy valiosas, pues desde principio del siglo XX, con la escuela nueva, la escuela moderna, la escuela activa que introdujeron cambios muy fructíferos en la escuela, pero cambios que desgraciadamente no se han generalizado, y sólo se han aplicado parcialmente.

Hemos de tener presente que los cambios que precisamos son muy globales, es decir que tienen que afectar a muchas cosas al mismo tiempo, no podemos limitarnos únicamente a un aspecto. Y sobre todo debemos tener claro que los cambios educativos no son puramente cambios técnicos, no se trata de cambiar un poquito los programas, de cambiar un poquito las formas de

enseñanza, sino que tenemos que referirnos a todo el conjunto de lo que supone la escuela que, como una institución social, es algo muy complejo con unos participantes, con unas relaciones, con unos objetivos, y que sirve a unos intereses. Y todo eso forma como una red en la que, en el momento en que se nos rompe uno de los nudos se nos puede empezar a desmoronar toda entera.

Tenemos necesariamente que trabajar desde distintas perspectivas.

En definitiva creo que es una gran tarea la que tenemos por delante los educadores, pero que vale la pena empeñarse en ella. Tenemos que ser optimistas, porque aunque la tarea sea enorme y vayamos más despacio de lo que desearíamos, vamos avanzando. Pues nada más, y muchas gracias por su atención.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS COM CICLOS¹

THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT IN SCHOOLS WITH LEARNING CYCLES

Elba Siqueira de Sá BARRETTO²

Resumo: *O artigo aborda os desafios enfrentados pelas redes escolares que adotaram a política de ciclos em relação ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento do currículo. É ressaltada a importância do Projeto Político Pedagógico para o atendimento dos objetivos propostos pela escola no sentido de assegurar a aprendizagem e a formação dos alunos. Para tanto, é necessário atentar para flexibilidade que as escolas com ciclos devem ter para trabalhar com a diversidade, seja ela cultural, étnica, econômica e especialmente do “tempo” de aprendizagem de cada aluno. Apresenta também a contribuição dos estudos de Marcel Crahay, autor que discute, com base em evidências de pesquisa, medidas pedagógicas que proporcionam melhores resultados para se combater o fracasso escolar, dentre elas, classes homogêneas ou classes heterogêneas; o tamanho das classes e por fim, grupos homogêneos em turmas heterogêneas.*

Palavras-chave: *projeto político pedagógico; ciclos; currículo.*

Abstract: *This article approaches the challenges faced by the public schools that adopted the policy of learning cycles with age promotion regarding pedagogical planning and curriculum development. The importance of the Political-Pedagogical Project has been pointed out as one of the means to reach objectives proposed by the school in order to assure the students' learning and formation. Therefore it is necessary that all schools with learning cycles take into consideration flexibility in order to work with diversity, be it cultural, ethnical, economical and especially each students learning “time”. This article also presents contribution from Marcel Crahay's studies, which is discussed based on research evidence. Pedagogical measures that provide better results to combat scholar failure,*

¹ Este texto foi originalmente apresentado como palestra realizada no Curso Projeto político-pedagógico e a organização da rede em ciclos: o que podemos e o que precisamos fazer?, patrocinado pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP – Sinpeem. São Paulo, 10 de março de 2007.

² Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

such as, homogenous classes or heterogeneous classes; class size and finally homogenous groups in heterogeneous classes.

Key words: *Political-Pedagogical Project; learning cycles; curriculum.*

No discurso educacional o projeto político-pedagógico (PPP) é uma peça-chave da escola. Em princípio é nele que se projetam as ações educativas que se quer implementar, com base em uma discussão compartilhada pelos quadros do magistério, que parte de um diagnóstico da clientela (suas características, necessidades e aspirações) e dos recursos disponíveis na escola, tanto materiais quanto humanos.

Na maioria das escolas o texto oficial do PPP costuma ser, no entanto, um documento formal, que é, em grande parte, copiado ano a ano, com pequenas alterações.

Na prática isso não quer dizer que não exista de fato um projeto político-pedagógico na escola. Significa simplesmente que o seu projeto traduz uma visão fragmentária do ensino, em que grande parte do processo educacional é levada a efeito pelos professores isoladamente, sem uma reflexão sistemática e conjunta daqueles que com ele estão envolvidos.

Meu convite é para que façamos um exercício de reflexão sobre os desafios colocados pelos ciclos ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento do currículo, atentando particularmente para certos dispositivos pedagógicos que circunscrevem esse desenvolvimento.

Quem são as crianças que estão chegando ao ensino fundamental nas nossas escolas? O que elas sabem, o que as famílias gostariam que aprendessem, o que nós, professores, achamos que deverão saber após os anos de permanência no primeiro ciclo? Quem são, por sua vez, os alunos do segundo ciclo que não conseguem se alfabetizar plenamente, aqueles reprovados? Que cor eles têm, qual é a sua origem social, de que sexo são?

Se, para além daquele diagnóstico geral da clientela que é reproduzido anualmente, apurarmos o olhar, talvez seja possível encontrar, entre as populações que freqüentam nossas aulas, formas valiosas de preservação de culturas tradicionais. Esse é o caso, por exemplo, de uma etnia indígena que migrou de Pernambuco para a cidade de São Paulo e que, na favela Paraisópolis, no Morumbi, onde reside, continua zelando pelos seus ritos e preceitos. Quantas artesãs e quantos artífices, quantos puxadores de jongo, dançarinos de escolas de samba, quantas cozinheiras e costureiras, contadoras de histórias, cantoras de coros de igrejas, farão parte das famílias que mal conhecemos?

Falo em todos eles porque é preciso valorizar essa diversidade que faz parte da vivência de nossos alunos e não enxergar neles apenas os traços magros da pobreza de nossas periferias. Quanta sabedoria nas vidas dessas

famílias não poderia, de certo modo, ser catalizada pela escola para criar um ambiente mais favorável àqueles que são mais vulneráveis ao ensino. Um ambiente em que eles não se sentissem tão ameaçados, em que fossem mais acolhidos e valorizados, como no caso dos pretos e pardos, duplamente prejudicados pelo preconceito de cor.

Quando nos damos conta de que os meninos ficam mais para recuperação do que as meninas, talvez tenhamos de rever nossos critérios de avaliação, que misturam frequentemente comportamento com rendimento, o que leva os mais agitados e rebeldes a serem empurrados para os agrupamentos em que a falta de estímulo pode terminar criando diferenças de rendimento que se tornarão cada vez mais difíceis de superar. Há muitos alunos que sabem ler e escrever mas, “considerados difíceis”, são relegados às turmas dos que não aprendem satisfatoriamente.

O que é feito pelas crianças que fracassam na escola, quando se sabe que quanto mais pobres e desprovidos os alunos, mais a contribuição da escola é decisiva para a sua aprendizagem? Sobre quem recai a responsabilidade de trabalhar especificamente as suas dificuldades? Além da leitura e da escrita, que outras formas de conhecer a realidade, o mundo físico e social, podem e devem ser desenvolvidas pela escola ao longo do ensino fundamental?

Objetivos básicos e currículo flexível nos ciclos

Houve um período em que os professores eram atormentados para transformar os conteúdos curriculares em objetivos que pudessem ser claramente observados nos comportamentos do aluno. Tanto se criticou o ensino por objetivos, porque ele não correspondia ao que de fato acontecia no processo educacional, que falar em objetivos na educação passou a ser sinônimo de uma visão tecnicista.

Não obstante, toda educação implica uma projeção do tipo de formação que se oferece. Por isso é importante que na escola o corpo docente chegue a um acordo a respeito do que se pretende que as crianças aprendam durante o período em que a frequentam, e, portanto, que objetivos bem gerais, que aprendizagens básicas e que formação é preciso assegurar aos alunos.

Digo objetivos bem gerais porque, em se tratando de ciclos, se começarmos a detalhar muito, vamos nos enredar terrivelmente, pois os tempos pessoais e culturais dessa clientela, que é representativa dos mais diferentes estratos sociais da população, são muito diversificados. À medida que detalhamos muito, tendemos a classificar e a querer selecionar de forma prematura os pretensamente “bons” e os pretensamente “fracos”, que não acompanham. Assim a história da seletividade continua nos ciclos, disfarçada ou não, contribuindo para estigmatizar crianças desde muito pequenas.

Essa foi a orientação quanto aos objetivos que Perrenoud e sua equipe deram às escolas que introduziram ciclos em Genebra, mais ou menos no mesmo período em que os ciclos foram disseminados em larga escala nas redes públicas de São Paulo, nos anos 90 (PERRENOUD, 2004).

Como estamos trabalhando em escolas com ciclos, em princípio temos mais tempo e podemos nos valer de um modo de funcionar que pode e deve ser mais flexível para atender à diversidade. Esse tempo não significa deixar a criança entregue aos seus próprios recursos, à espera de que a natureza opere o milagre do “amadurecimento”. É antes um tempo de enriquecimento deliberado da experiência em suas mais diversas formas, para que se criem condições objetivas para que o aluno consiga “dar a volta por cima” das dificuldades.

Com a admissão das crianças de seis anos no ensino fundamental, teremos um intervalo de tempo de cinco anos em que as crianças serão atendidas basicamente por uma professora com formação em curso de magistério ou pedagogia, o que representa um período relativamente longo de trabalho com os alunos e que não sei como será dividido em cada rede que adota o regime de ciclos. Está intrínseco, porém, na própria concepção de ciclo, que esse trabalho deve assegurar a continuidade das aprendizagens. Ora, sabemos que em muitas escolas da rede é freqüente que mudem tanto os professores, que a cada começo de ano parece que se trata de uma nova escola. Quem retoma o fio da meada, sobretudo com os alunos que apresentam dificuldades? Se uma certa clareza em relação aos objetivos básicos que se quer alcançar nos ciclos não for permanentemente alimentada, os projetos de cada turma e de cada professor terminam por se enredar por um caminho errático.

Talvez por isso se tenha proposto em algumas redes uma programação tão detalhada ano a ano, como nas séries, ainda que não seja admitida a retenção dos alunos ao longo do ciclo. Se isso ajudar os professores a desenvolver bem o currículo, pode haver ganho por parte das crianças. O risco, no entanto, é o de arrastar um número muito grande de alunos, nesse esquema, para os atendimentos “remediativos”, as turmas de apoio, muitas das quais não funcionam direito, seja porque os professores que se encarregam delas são menos experientes e ou não têm contato suficiente com os docentes das turmas regulares, seja porque nelas se oferece “mais do mesmo”, seja porque os alunos não comparecem às turmas que funcionam no contra-turno, seja porque elas funcionam em períodos limitados e descontínuos, ou por motivos outros. Sem contar ainda as situações em que, por falta de espaço, as escolas mais populosas sequer têm condições de oferecer esse tipo de atendimento previsto pela organização em ciclos (BARETTO e SOUSA, 2005). Assim, criam-se na própria escola os processos que constróem as identidades partidas dos alunos, os quais começam a experimentar o fracasso desde cedo, e passam a sofrer por isso.

Projeto político-pedagógico e investimento nos professores: o exemplo da Escola Plural

Trago aqui, para pensarmos juntos, a experiência da Escola Plural, de Belo Horizonte, que criou ciclos de formação de três anos cada um, mantendo a proposta curricular bem flexível. Um diferencial dos ciclos em Belo Horizonte é que não foram formalizados dispositivos fixos na rede para atender à diversidade da clientela, tais como recuperação paralela e salas de apoio.

Partindo do compromisso de que é possível proporcionar uma formação relevante a todos os alunos, sem exceção, e atacar firmemente os fatores de exclusão, a proposta da Escola Plural se propõe a superar a tradicional relação do professor exclusivamente com uma turma e considera que o conjunto de professores de um ciclo é responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não elimine o professor de referência, que tem um contato mais prolongado com a classe.

A proporção de profissionais para dar conta de um mesmo contingente de alunos foi, então, aumentada. Para cada duas salas de aula há três professores que podem atender às turmas do jeito que acharem mais proveitoso, de acordo com o PPP específico daquela escola. As possibilidades são inúmeras. Às vezes dois professores atendem a grupos maiores de alunos por um período, enquanto outro fica com um grupo menor e com mais dificuldade; em outras ocasiões, os alunos são enturmados em grupos bem heterogêneos e assistidos pelos três professores e até pelo coordenador, que tem funções múltiplas. Ou, ainda, um professor alfabetizador pode atender àqueles com mais dificuldade, durante certo tempo no horário regular de aulas, e depois esses alunos se reintegram à turma.

As escolas também desenvolvem projetos que envolvem atividades variadas e promovem a possibilidade de integrar melhor alunos com competências e habilidades diferentes. Dos projetos podem participar alunos da mesma classe, da mesma idade mas de turmas diversas, alunos de várias turmas de idades diferentes e alunos de toda a escola. Em algumas escolas os alunos escolhem os projetos dos quais querem participar.

Formam-se também turmas-projeto, menores, sem uma duração prévia determinada, em que os alunos com dificuldades se envolvem em atividades variadas com vistas a superar necessidades específicas.

Nem tudo é maravilha na Escola Plural. Entretanto, a atenção especial aos anos iniciais e, especificamente à alfabetização, procurando fazer do ensino da leitura e da escrita uma prática social integrada à realidade vivida pelas crianças, tem levado a bons resultados. Comparando a proficiência dos alunos de 10 anos de idade em Língua Portuguesa na Escola Plural e nas demais escolas da região sudeste, Mendonça (2007) verificou, em 2001, que os

resultados obtidos pela rede da capital mineira eram bem melhores que os das outras redes

Mas, poder-se-ia dizer, na nossa rede não é assim, não temos esse tanto de professores, essas condições de trabalho. É certo. Entretanto, há um aspecto importante do projeto da Escola Plural que é preciso reter: a multiplicidade dos arranjos para atender melhor aos alunos é feita de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola, o que, de algum modo, pode também ser mais explorado nas escolas de qualquer rede. Além disso há, em várias redes, a possibilidade de contar com estagiários e ou com alguns professores substitutos, quando se quer tentar uma abordagem mais ousada, ou diferenciada. Nem tudo nas escolas está inteiramente prescrito e nós, professores, a exemplo do que está sendo feito em outras redes, também devemos exercitar nossa capacidade de propor e de pressionar as gestões, na direção do que achamos que é possível realizar.

Processos de agrupamento dos alunos nas escolas com ciclos

Falar em projeto político-pedagógico significa, portanto, pensar no currículo e também nos processos de agrupamento dos alunos nas escolas com ciclos. Sobre este último aspecto, gostaria de discutir alguns resultados de pesquisa apresentados por Marcel Crahay, um pesquisador europeu profundamente empenhado em demonstrar que, embora haja muita resistência da população e dos próprios educadores aos processos de progressão continuada, em muitos países, os resultados de rendimento dos alunos nas escolas que os adotam não são um desastre como, se imagina.

Gosto de começar, quando cito Crahay (2006), contando que ele comparou o rendimento dos alunos de 15 anos, obtido no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), no ano 2000, referente a países que adotam promoção automática (Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega, Reino Unido e Suécia) e países que não a adotam (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França, Itália, Grécia, Luxemburgo e Portugal). E chegou à conclusão que a média nacional na escala de compreensão de texto, nos países que adotam a promoção automática, é maior do que nos demais (31,9 contra 21 respectivamente)!

Esse autor também comparou numerosos estudos feitos em diferentes países, chegando à conclusão que a repetência, via de regra, não traz aos alunos os ganhos que se costuma esperar. Pelo contrário, diminui as suas possibilidades de prosseguir nos estudos com sucesso, pois o aluno fraco que repete, na maioria das vezes progride menos do que o aluno fraco que, nas mesmas condições, é promovido.

Recentemente, Marcel Crahay disponibilizou para o público brasileiro

outro estudo: *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?*, publicado nos Cadernos de Pesquisa (CRAHAY, 2007), no qual procura analisar, também à luz de pesquisas, as medidas pedagógicas que produzem melhores resultados no combate ao fracasso escolar. Vejamos algumas delas.

Classes homogêneas ou heterogêneas

Apesar do discurso pedagógico que apregoa a conveniência de se constituir classes heterogêneas, muitos professores acreditam que o desempenho dos estudantes poderia melhorar se as classes fossem constituídas com alunos com nível de desempenho semelhante. Nas classes muito heterogêneas, em princípio, todos perdem, pois o ritmo do professor é considerado muito rápido para os alunos mais fracos, que não conseguem segui-lo, e muito lento para os mais fortes, que são refreados.

Na realidade, os resultados desses agrupamentos homogêneos, ainda frequentes nas nossas escolas, é que as classes dos mais fracos são as mais prejudicadas. São atribuídas geralmente aos professores com menor poder de escolha, que costumam ser os menos experientes. Nelas se acumulam alunos com problemas da mais variada ordem e o ensino tende a ser de menor qualidade; o conteúdo é menos desenvolvido que nas outras turmas, os encorajamentos são mais raros e os exercícios de repetição mais numerosos.

Pois bem. Ao comparar a evolução de alunos de nível inicial equivalente, em classes homogêneas e heterogêneas, com base em cerca de 30 rigorosos estudos realizados nos Estados Unidos, que procuraram assegurar o mesmo programa de estudo e o mesmo empenho dos professores nas classes dos dois tipos, Crahay afirma que não se pode concluir que o agrupamento em turmas homogêneas beneficiaria os melhores. Ou seja, os alunos fortes não são prejudicados pela companhia de alunos fracos e médios. Tampouco se pode concluir, nessas circunstâncias, que as classes homogêneas prejudicariam os mais fracos.

Assim sendo, as comparações com conteúdo e qualidade equivalentes de ensino indicam que não há efeito significativo da composição das classes no rendimento escolar, isto é, se a qualidade e a quantidade de ensino permanecerem constantes, a maneira como os alunos são agrupados não afeta o rendimento, seja dos mais fortes, seja dos mais fracos. Entretanto, quando não são mantidas semelhantes a qualidade e a quantidade de ensino nas diferentes classes, o que costuma acontecer é que, ao se constituírem trajetórias diferentes dos alunos, essas classes são valorizadas de maneira diversa, ou seja, o ensino oferecido varia conforme o prestígio social atribuído a elas, o que torna a tarefa educativa desigual.

O tamanho das classes

Tenho cansado de ler referências a estudos que afirmam que o rendimento dos alunos não é afetado pelo tamanho das classes. A própria análise dos resultados da Prova Brasil, aplicada em 2005 em todas as escolas do país, tende a confirmar essa afirmação, embora os professores intimamente continuem a achar que classes menores favorecem a aprendizagem dos alunos.

Só o tamanho da classe, muitas vezes, pode não ser decisivo para o rendimento da turma. Mas fiquei contente ao constatar, neste último texto de Crahay, que na revisão de 77 pesquisas de tipo experimental feitas nos Estados Unidos sobre os efeitos do tamanho das turmas na eficácia pedagógica, em pelo menos 14 delas o aumento do rendimento ocorre na seguinte proporção: é maior se forem eliminados 5 alunos numa classe de 15, do que se eliminarem 5 alunos numa turma de 20. Outros 60 estudos mostraram, ainda, que a redução do número de alunos surte mais rapidamente efeitos positivos sobre a motivação e o clima da classe do que sobre a aprendizagem propriamente dita.

Esses resultados foram amplamente confirmados por um vasto programa de pesquisa com 6.500 alunos e 79 escolas, desenvolvido nos anos 80, também nos Estados Unidos, que acompanhou os mesmos estudantes desde o início da escolarização até o ensino superior, tendo avaliado os benefícios, a longo prazo, da frequência a uma classe de tamanho pequeno, durante 4 anos (do 3º maternal ao 3º ano primário).

Entre os resultados obtidos, registro alguns que reputo muito significativos.

- 1- São as crianças desfavorecidas (negras, hispânicas e provenientes dos bairros “difíceis”) que mais se beneficiam da redução do número de alunos nas classes. A vantagem é duas ou três vezes maior para os alunos vulneráveis do que para os brancos de classe média, constituindo uma forma de discriminação positiva capaz de corrigir certas desigualdades decorrentes do meio social de origem.
- 2- Os efeitos são cumulativos e se consolidam com o tempo. Os alunos que freqüentaram classes pequenas durante os quatro anos iniciais da vida escolar apresentam um avanço de seis a nove meses em relação aos seus colegas no 4º ano. No 8º ano o avanço corresponde a mais de um ano de escolaridade, embora a experiência nas classes pequenas tenha sido limitada aos três primeiros anos do curso primário.
- 3- Os alunos das turmas menores são mais bem sucedidos no ensino superior.

Na França um estudo chegou a conclusões análogas.

Grupos homogêneos em turmas heterogêneas.

Seguindo a orientação de flexibilizar o funcionamento das turmas, os resultados das pesquisas revisadas por Crahay evidenciam que as classes heterogêneas com poucos alunos devem ser privilegiadas no início da escolarização. Em classes pequenas se poderá evitar que os alunos fracos sejam insuficientemente atendidos e os fortes sejam pouco incentivados no seu desenvolvimento. A partir dessas classes heterogêneas é interessante fazer uma combinação com grupos de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, respeitando algumas condições básicas:

- o grupo homogêneo ocupa um tempo menor da criança do que o grupo classe; é neste último que as crianças passam a maior parte do tempo;
- a constituição dos grupos homogêneos é feita com base na avaliação de uma competência específica e não sobre uma capacidade ou aptidão geral;
- os grupos são flexíveis e podem ser organizados de acordo com os progressos dos alunos.

Mesmo com todos esses cuidados, é bom lembrar que os processos de enturmação, assim como os demais procedimentos pedagógicos da escola são presididos por diferentes lógicas educativas que, facilmente, podem render-se à tradição seletiva que permeia a cultura da escola.

Um estudo da trajetória de alunos que não conseguiram aprender a ler e escrever, durante os nove ou mais anos de permanência na Escola Plural (MENDONÇA, 2007), indica que, cedo, os que foram relegados seguidamente às trajetórias “menos dignas” dos grupos de apoio, ou grupos de recuperação, se dão conta da sua posição desprestigiada na escola, posição que a própria escola produz e alimenta.

Por isso é sempre bom ter presente a necessidade de manter viva a reflexão sobre o compromisso da escola e dos docentes com a democratização do saber, pois ele é o único indicativo que poderá auxiliá-los na correção de rumos.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. de S; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP. v.35, n.126, p.659-688, set. dez. 2005.

CRAHAY, M.arcel. É possível tirar conclusões a respeito da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.36, n.127, p.223 –246, jan./abr., 2006.

_____. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.37, n.130, p.181-208, jan./abr.2007.

MENDONÇA, Patrícia. Moulin. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**. São Paulo SP, 2007. (Dissertação de Mestrado.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

“FREEDOM QUILTS”: AN ETHNOMATHEMATICAL WAY OF COMMUNICATION TOWARDS LIBERATION

“QUILTS DA LIBERDADE”: UM MODO ETNOMATEMÁTICO DE COMUNICAÇÃO EM DIREÇÃO À LIBERDADE

Milton ROSA¹

Resumo: Os “Quilts da Liberdade” podem ser considerados como uma ponte entre a matemática, a história, a etnomatemática e a importante arte de quilting. O tema quilt é uma maneira de integrar matemática, artes e história numa abordagem interdisciplinar. Este artigo combina uma perspectiva etnomatemática-histórica através da elaboração de um projeto relacionado com a Underground Railroad. Este trabalho permitirá que os professores desenvolvam projetos que podem auxiliar os alunos a ter um melhor entendimento da geometria, especialmente, dos conceitos de simetria e transformações. Um dos objetivos deste projeto é estimular o interesse e a criatividade do aluno, pois os quilts podem ser considerados como expressões cultural e etnomatemática que estão presentes na vida dos alunos.

Palavras-chave: quilts da liberdade; underground railroad; matemática; etnomatemática; geometria.

Abstract: “Freedom Quilts” may be considered as links between mathematics, history, ethnomathematics, and the importance of quilting as art. The theme quilt is one way to integrate mathematics, arts, and history in an interdisciplinary approach. This article blends an ethnomathematics-historical perspective by elaborating a history project related to the Underground Railroad. This article will allow teachers to develop classroom projects that may help students have a better understanding of geometry, especially symmetry and transformation concepts. One of the objectives of this project is to stimulate student’s creativity and interest, because quilts can be considered as cultural and mathematical expressions which are part of the students’ daily lives.

Key Words: freedom quilts; underground railroad; mathematics; ethnomathematics; geometry.

¹ Master in Education, Curriculum and Instruction, Mathematics - California State University, Sacramento. Encina Preparatory High School – San Juan Unified School District – 1400 Bell Street, Sacramento, California – Phone: (916) 971 7544 – email: milrosa@sanjuan.edu

Introduction

Throughout time, quilts have been created as a vehicle for sharing family history, a moral message, or as a reflection of historical and cultural events. The focus of this paper is on one important form of communication as used on the *Underground Railroad* by African-Americans escaping slavery before the United States Civil War. The term “Underground Railroad” has come to us from a story of a farmer chasing a runaway who testified that the slave vanished on some kind of “Underground Railroad” (BURNS & BOUCHARD, 2003). Underground Railroad “was used to describe the network of abolitionists and safe houses that helped slaves escape to Ohio and Canada. Safe houses along the way were known as “stations”, those who guided the escapees were called “conductors” and the runaways themselves were called “passengers” (BURNS & BOUCHARD, 2003, p. 32).

The *Underground Railroad* was organized by former slaves, freed blacks, and sympathetic whites for the slaves to find shelter, food, drinking water, safe hiding places, and safe paths to follow as they moved to the free states of the north and Canada. The quilts are referred to as *Freedom Quilts* and they were often hung over a clothes line, porch, or balcony to symbolize what to do or where to go by using different designs that indicate safety, danger, clues, and landmarks to guide the slaves to freedom. The quilts were sewn to serve as a coded map for runaway slaves to memorize. In this perspective, slaves followed symbols on *Freedom Quilts* that were hung out during the day to give guidance, directions or dangers that lay ahead. This method of communication was very effective, because bounty hunters never caught onto the quilts and their messages.

Definition

According to *The Random House Dictionary of the English Language* (1973), quilt is defined as “a coverlet for a bed, made of two layers of fabric with some soft substance, as wool or down, between them and stitched in patterns or tufted through all thicknesses in order to prevent the filling from shifting” (pp.1180). The word quilt probably originates from the Latin *culcita* or *culcitra*, which means a stuffed sack or cushion. However, quilt word only came into the English language from the old French word *cuilte* that was developed around the 13th century, which means mattress (THE RANDOM HOUSE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE, 1973).

A Short Quilt History

The earliest known quilted garment is on the carved ivory figure of a Pharaoh of the Egyptian First Dynasty about 3400 B.C. that features the king wearing a mantle that appears to be quilted (COLBY, 1971).

Crusaders brought quilting to Europe from the Middle East in the late 11th century and in accordance to Colby (1971), in medieval Europe, around 13th century, quilted cloth was part of a soldier's armor. Quilted garments were also very popular in the Middle Ages and at that time knights wore quilted garments under their armor for comfort and to protect the metal armor from the rain, snow, and the sun.

The earliest bed quilts were made in the 17th century in Holland and England and were subsequently brought to America by European immigrants. In the 18th century, quilted clothing was fashionable in Europe. The art of quilting flourished during the 19th century and by the beginning of the 20th century American textile manufacturing had grown to the point that a wide variety of quality fabrics were readily available to the homemaker.

Today, quilting is a form of self-expression that provides occasion for socializing because women often get together to work on a quilt projects. Seen in this context, quilting is and has always been a social event. Currently, there is a renewed interest in quilts and quilt-making with a combination of traditional methods and designs and innovative ways of quilting.

Quilt and Ethnomathematics

Studies involving quilts provide a concrete links for students between contemporary life and history because they serve as artifacts acting as tools that help to retell family stories and past events.

At this time, quilts are passed down from one generation to another. The original material often comes from scraps of clothing and articles from the home. There is a sense of personal heritage and history evident in the quilt that comes through when they are shared by the owner.

The study of quilts values the history of ordinary people and every day experiences. It allowed this researcher to understand the practice of quilting as an art form that is both historically and currently done by many women, in many countries. Women have also used quilts in order to have a voice; to express their political, social, and religious beliefs. This is a very important aspect of an ethnomathematics program because the validation of the mathematical practices of this cultural group that is often deemphasized or left out of history of people (D'AMBROSIO, 1990).

The focus on the origin of the fabric, that is, where it comes from, is also another important ethnomathematical perspective. For example, during the

colonial period, in the United States, fabric stores were not well established and they were not accessible to people from all socio-economic levels. Fabrics were very expensive because fibers from plants and animals used in quilting had to be gathered, cleaned, spun, and woven. Seen in this environment, by looking at these processes allows for a deeper understanding and comprehension about the roles people had in colonial times, also it allows for an appreciation for the ease with which people obtain manufactured fabric products today. Besides their use as warm blankets, quilts reminded immigrants as well, of their family, friends and those who remained behind. From an ethnomathematical perspective, the study of quilts provides historical connections between the everyday lives of ordinary people to events that were important at that time in history.

Another perspective to be considered is that the secret codes in quilts are part of a longstanding tradition that goes back to Africa and the encoding of textiles there. The African precedent is that in these textiles, all of the designs have a meaning. During the time of slavery in the United States, everything that was African was forbidden. In so doing, “enslaved Africans were prohibited from drumming, speaking in their native languages, or learning to read and write in English” (WILSON, 2002, pp. 5). They were also not allowed to place an African design in a quilt. Instead, what was shrewdly done by those who wanted to communicate was to take American quilt patterns and give these patterns meaning.

Quilts, on another level could be used to transcend the problems of one’s immediate environment because they can warm the body and the spirit by using colors “that had special meanings, represented the heavens, their ancestors, the spirits, the land, the people and/or secret societies from different tribes” (WILSON, 2002, pp. 6). This was one way of bringing a new form of life into slave cabins or into the lives of those who were enslaved. The quilt patterns, and especially those that we called improvisational, are composed of fragments, remnants of cloth; so fractured cloth comes together and creates something new. This is like a metaphor, which certainly addresses what happened during the time of slavery because in spite of the difficulty, in spite of families being torn apart, there was always a coming together to lead to liberation.

The Ethnomathematics of the Freedom Quilts

Quilts were used both as a means of signaling and providing travel instructions on the Underground Railroad. Quilts were made by enslaved women who used different symbols or pictures to communicate with runaway slaves. They were often displayed in window-sills to convey messages.



Figure 1: Freedom Quilt Displayed on Window-sill

Seen in this context, one may picture a slave hanging a quilt on the fence on a farm of 18th century Southern plantation. The quilt was hung with other items to be aired out so most people believed that quilts were just a kind of bed-covering that needed to be aired. However, to those people who knew how to identify the secret codes in the quilt pattern, this meant the difference between life and death. Since slaves were not taught to read or write in English, they developed an intricate system of secret codes, signs, and signals to communicate with one another along the routes of the *Underground Railroad*. In so doing, in order to memorize the whole code, a sampler quilt was used. The sampler quilt included all necessary patterns that were arranged in the order of the code. Freed slaves traveled from one plantation to another to teach to other slaves the translation of the codes of the sampler quilt patterns (WILSON, 2002).

Freedom Quilts contained ties with knots that were often used to indicate the date the slaves were ran away from their working plantation. For example, five knots in the cord meant that they should escape on the 5th day of the 5th month (WILSON, 2002). The ethnomathematical perspective of this context is to study the mathematical practices of this specific cultural group in the course of dealing with their environmental problems (D'AMBROSIO, 1990). For example, if a quilt showed a house with smoke coming out of the chimney, it meant that the house was safe. Thus, according to Rosa & Orey (2006), the quilt codes may be considered as mathematical techniques (*tics*) used by the slaves (*ethno*) who were trying to manage problems and activities that arose in their own social-political environments (*mathema*).

In the light of these facts, quilts present us with an ingenious, indeed highly creative and complex way in which to communicate between slaves and safe houses because they did not show any connection to slavery. The Freedom Quilt codes of the Underground Railroad were transmitted to the members of the slave's families, by their ancestors, through generations. In this context, it is necessary to emphasize the importance of Ozella McDaniel Williams, an African-American woman who made and sold quilts in South Carolina. She told about the quilt codes to tourists who visited Charleston. She also affirmed that there were ten patterns used in the quilt code and each quilt signaled a specific action for slaves to take at a particular time. She also mentioned a number of secondary patterns (BURNS & BOUCHARD, 2003). Usually, the code had two meanings:

1. Signal to slaves to prepare to escape, and to
2. Give clues to indicate safe directions on the journey.

In this context, *Freedom Quilts* are presented as a link between mathematics, ethnomathematics, and the very tactile craft and art of quilting, in order to stimulate student's creativity and interest, because quilts may be considered as cultural and mathematical expressions of student's daily life.

Ozella's Underground Railroad Quilt

In the early 1990, Ozella revealed most of the *Freedom Quilt* codes to the authors Tobin and Dobard who wrote part of Ozella's story in the book *Hidden in Plain View*, in 1999. Unfortunately, Ozella died in 1998, before the publication of the book (WILSON, 2002).

The message in the Ozella's Underground Railroad Quilt (TOBIN & DOBARD, 1999) below may be interpreted as:

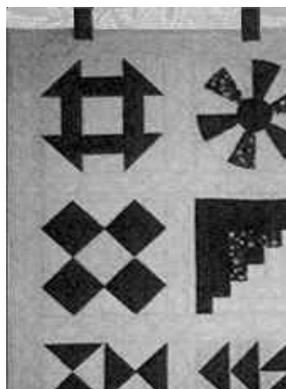


Figure 2 - Ozella's Underground Railroad Quilt

	<p><i>The monkey wrench...</i> Slaves knew it was time to gather and pack away whatever tools they needed for the long journey to freedom. They also had to be prepared and hone their mental and spiritual tools, because they needed to be deceptive.</p>
	<p><i>...turns the wagon wheel...</i> Slaves knew that they should pack enough provisions to fit in a wagon and to be used in their long journeys. It was time to move on because the situation was getting dangerous.</p>
	<p><i>...towards Canada on a bears paw...</i> Slaves knew that they had to follow the bear tracks through the woods, in order to remain safe, which would also lead them to water and food.</p>
	<p><i>...trail to the crossroads.</i> Slaves knew that they had to meet at the crossroads of Cleveland, Ohio because it was a destination that offered several routes to freedom. They also knew that they had to wait there to receive further instructions.</p>
	<p><i>Once you get to the crossroads, dig a log cabin on the ground.</i> Slaves knew that this symbol drawn on the ground indicated that a person was safe for them to get instructions. It also advised that slaves were seeking for shelter. According to Brackman (2006), this symbol also indicated that slaves should “establish a permanent residency in a “free” area” (pp.84).</p>
	<p><i>Shoofly told them to dress up in cotton...</i> Slaves knew that Shoofly was someone to be trusted or was someone among friends or a friendly guide who is nearby and could help them.</p>
	<p><i>...and satin bow tie.</i> Slaves knew that they had to dress up in different clothing to resemble free</p>
	<p><i>Flying geese stay...</i> Slaves knew that gluing geese were cardinal directional code because they had to follow the geese northward in the spring or the directions in which pattern indicated.</p>
	<p><i>...on the drunkard's path...</i> <i>Slaves knew that they had to</i> walk in an unusual manner. They should follow a zigzag trail in order to make their tracks difficult for slave hunters to follow.</p>
	<p><i>...and follow the stars.</i> Slaves knew that this symbol directed them to look for the constellation drinking gourd (Big Dipper) which pointed to the North Star, which lead them to the north and Canada. According to Brackman (2006), the slaves should follow the drinking gourd, because the road to freedom was on the other side of the Great Lakes.</p>
	<p><i>The Tumbling Blocks was the tenth quilt pattern. It was the code for Niagara Falls, the final landmark before crossing into Canada and freedom. This code was also associated with “packing up and moving on”.</i></p>

The Freedom Quilt Project

A quilt theme is a great way to begin one's work by integrating mathematics, art, history, and reading in an interdisciplinary approach. As a result of this context, prepare lesson plans that combine an ethnomathematical-historical perspective by elaborating a history project related to the *Underground Railroad* allows teachers to develop classroom activities and projects that help students to better understand history and geometry, especially concepts of symmetry and transformations.

- **Learning Objectives**

In this project the students will:

1. Learn about the history of the *Underground Railroad*.
2. Identify and be able to construct basic *Freedom Quilt* patterns.
3. Learn the art of communication as expressed through *Freedom Quilt* patterns.
4. Learn the concepts of transformations: reflection (flips), translation (slides), rotation (turns), and symmetry.
5. Explore how shapes reflect, translate, and rotate by using pattern blocks.
6. Write a description of the mathematics, art, and design elements used to create the *Freedom Quilt* patterns.
7. Design a class *Freedom Quilt*.
8. Perceive the interdisciplinary connections between mathematics, geometry, and history.

- **Mathematical and Geometrical Quilts**

A mathematical quilt may be considered as a marriage between the most abstract of the sciences and the very tactile art of quilting. All quilts are mathematical in nature, but some quilts present more mathematical concepts than others. In so doing, imagine that a quilt as a plane. In geometry, when a shape is moved in a plane it is called a *transformation*. Some special types of transformations are called *isometries*. The following are three common *isometries*:

1. **Translation:** It “slides” an object a fixed distance in a given direction. The original object and its translation have the same shape and size, and they face in the same direction. The word “translate” in Latin means “carried across”. Translations are also called slides.
2. **Reflection:** It can be seen in water, in a mirror, in glass, or in a shiny surface. An object and its reflection have the same shape and size, but the figures face in opposite directions. In a mirror, for example, right and left

are switched. A reflection can be thought of as a “flipping” of an object over the line of reflection or line of symmetry.

- **Line symmetry:** It occurs when two halves of a figure mirrors each other across a line. The line of symmetry is the line that divides the figure into two mirror images. Another name for the concept of line symmetry is line of reflection.
- 3. **Rotation:** It is a transformation that turns a figure about a fixed point called the center of rotation. An object and its rotation are the same shape and size, but the figures may be turned in different directions. Rotations are also called turns.

- **Methodology**

Students should have some prior knowledge about the history of the *Underground Railroad*. If they are not aware about this historical fact, teachers must give them some in-depth background information. Since many slaves could not read, they used songs and symbols to guide them to freedom. In so doing, they found another method of communicating safely by using the coding of quilts.

Brainstorm with the students:

- Do people still develop and use secretive symbols or signs?
- How do shapes and patterns on a quilt communicate information?

There were ten patterns that gave messages to the runaway slaves. Students will work with or make these patterns. Throughout the project they will learn stories that describe the patterns, their meanings and messages they conveyed.

Display a *Freedom Quilt* design *Flying Geese*.

- Can students find evidence of translations, reflections, and rotations in the design?
- What is symmetry? Is this pattern symmetrical?
- Where is the line of symmetry? How many lines of symmetry does this design have?
- What geometric figures are visible in the design?
- What compass rose positions are visible in the design?

Display all ten quilt patterns. Create a chart on the board and distribute the Quilt Chart handout. The students work independently to identify what kind of transformation was used in each pattern to create each design.

Students work in groups. Each student on the team completes one pattern. Have students label the quilt design in a short paragraph. The label should have information to describe the name of the pattern, what was done to create them, and includes mathematical, geometrical, historical, and design terms. Place the card on the back of the finished piece. Then connect all of the pieces for a class quilt.

For the final project, students will create their own quilt designs to guide the runaway slaves, in order to create a class *Freedom Quilt*. They then, write a description of the significance and meaning of the design of the piece that must include any mathematical, geometrical and design elements they used to create them.

Conclusion

Slaves followed symbols on the quilts that were put out during the day to give guidance on the directions or dangers that lay ahead of them. Both mathematics and design elements were used in creating these directional quilts. In the light of these facts, *Freedom Quilts* do not only teach students about people and places of the past, but also provide a positive link between school, academic mathematics, ethnomathematics, and history. By sharing these quilts teachers and students are also recognizing and appreciating the diversity of the backgrounds within the class.

In general, quilts also provide “real world” examples of geometry concepts because they often use translations, reflections, rotations, and lines of symmetry. In order to study and make a quilt students have to measure, plan of the layout by using spatial relation, and recognize shapes and patterns.

Through this investigation, students will design patterns, manipulate polygons, and work with transformations, and tessellations. Geometry concepts, when standing alone, can be seen as abstract concepts for students, but by analyzing actual *Freedom Quilt* patterns and by being surrounded by examples, they are able to see their relevance to the study of history and geometry. They will also be focusing on the content areas of mathematics (especially geometry), language arts, science, and design by connecting history and ethnomathematics perspective into the mathematics curriculum in order to value this very important aspect of this specific cultural group.

REFERENCES

BRACKMAN, B. **Facts & fabrications:** unraveling the history of quilts & slavery. Lafayette: C & T Publishing, 2006.

BURNS, E. & BOUCHARD, S. **Underground railroad:** Sampler. San Marcos: Quilt in a Day, Inc., 2003.

COLBY, A. **Quilting**. New York: Charles Scribner's Sons, 1971.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo, SP: Ática, 1990.

ROSA, M. & OREY, D. C. Abordagens atuais do programa etnomatemática: delineando-se um caminho para a ação pedagógica. **BOLEMA**, 19(26), 2006, p. 19–48.

STEIN, J. **The random house dictionary of the english language: the unabridged edition**. New York: Random House, Inc., 1973.

TOBIN, J. L. & DOBARD, R.G. **Hidden in plain view: the secret story of quilts and the underground railroad**. Doubleday: New York, 1999.

WILSON, S. S. The Secret Quilt Code. **Traditional quiltworks**, 79(1), 2002, p.6–9

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

THE CONTINUED EDUCATION SYSTEM IN THE STATE OF SÃO PAULO: A POSSIBILITY OF EXPANDING EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Debora Cristina JEFFREY¹

Resumo: *O presente artigo retrata o processo de implementação do regime de progressão continuada adotado na rede estadual paulista, a partir de 1998, e sua possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais no ensino fundamental. A partir da descrição do contexto da política educacional constituída, desde 1995, no Estado de São Paulo, fundamentado por três eixos de ação: racionalização, descentralização e qualidade de ensino, a proposta do regime de progressão continuada é apresentada como uma medida inovadora, com o intuito de contribuir para a correção do fluxo escolar e ampliar as oportunidades educacionais. Problemas no processo de implementação da proposta, resistência de parcela significativa do corpo docente e falta de condições para a concretização da medida no interior da escola são apontados, a partir de alguns estudos de caso, como aspectos negativos da medida que, se beneficiam o acesso de parcela da população ao ensino fundamental, por outro lado dificultam o acesso ao conhecimento, constituindo novas formas de exclusão, aspecto a ser abordado pelo artigo.*

Palavras-chave: *progressão continuada; fluxo escolar; oportunidades educacionais.*

Abstract: *This article portrays the process of implementing the continued evaluation system adopted in public schools in the state of São Paulo since 1998, and its possibilities of expanding educational opportunities in elementary education. As of 1995 the political context in education constituted in the state of São Paulo is described, which has its fundamentals on three axles of action: rationalization, decentralization and quality education. Within this context the continued evaluation system proposal is presented as an innovative measure. The intention is to contribute to correct grade flow and expand educational opportunities. Based on some case studies problems were observed in implementing the proposal. Such as, teachers presenting significant*

¹ Doutora em Educação (USP). Pedagoga e Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de São José do Rio Preto – Curso Licenciatura e Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP) – Curso de Pedagogia. E-mail: crisdebi@hotmail.com

resistance and the schools lacking conditions to set forth the proposal were pointed out as negative aspects of the proposed measure. Even though the measure benefits the access to elementary education to part of the population, it is still difficult to access knowledge. Therefore new kinds of exclusion have been constituted, which is approached in this article.

Key words: *continued education; grade flow; educational opportunities.*

As escolas da rede de ensino estadual de São Paulo, entre os anos de 1995 e 2001, vivenciaram mudanças significativas no âmbito administrativo e pedagógico, diante da proposta do governador do Estado, Mário Covas, e da secretária de Educação, Rose Neubauer, de garantir a melhoria da qualidade de ensino.

Assim, a partir de 1995, a política educacional que orientará as unidades escolares será norteadada pela valorização da eficácia, eficiência e produtividade da rede de ensino e, principalmente, pelo processo de aprendizagem dos alunos.

Essa nova orientação contribuiu para que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) incentivasse a organização de um novo perfil de escola que, além de ter uma “Cara Nova”, fosse capaz de garantir a aprendizagem de todos os alunos, ao longo de 8 anos de escolaridade no ensino fundamental, pois, de acordo com a SEE (2000):

A escola de cara nova é muito mais que um slogan. É a afirmação da nova realidade da educação em São Paulo, fruto da verdadeira revolução que se faz no sistema de ensino fundamental do Estado. É o resultado de uma política educacional preocupada em oferecer ensino de qualidade, dentro de princípios pedagógicos constantemente atualizados, com a contribuição de técnicas e tecnologias modernas e em escolas que atraiam e estimulem o aluno (SEE, 2000).

Viabilizar de fato essa escola de Cara Nova, sem correr o risco de fracassar, segundo Souza (2002), dependeria não somente da boa vontade e iniciativa das unidades escolares, mas da constituição de novas dimensões administrativas pela própria SEE, que resultaram nas seguintes ações pontuais:

- *Distribuição eficiente dos recursos* destinados à educação através de medidas como o enxugamento da máquina estatal (SEE) – **janeiro de 1995** e a reorganização da rede de ensino² - **agosto de 1995**, que fundamentaram o

² A proposta de reorganização da rede de ensino, implantada no ano de 1995, teve como objetivo dividir as escolas a partir da idade-série correspondente, ou seja, em unidades escolares de séries iniciais, 5ª. a 8ª. série e ensino médio, contribuindo, assim, para o fechamento de inúmeras escolas no período noturno, o que representou uma economia significativa à SEE.

processo de racionalização administrativa;

- *Desconcentração administrativa*, a partir da extinção de órgãos que apresentavam duplicidade de funções, caso das antigas Divisões Regionais de Ensino (DREs)- **janeiro de 1995**;

- *Descentralização da gestão educacional*, realizada através dos acordos de parceria da SEE com os Municípios, tendo em vista o processo de municipalização das escolas de séries iniciais da rede de ensino - **fevereiro de 1996**;

- *Controle eficaz da produtividade* das instituições escolares, com a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – **abril de 1996**;

- *Correção do fluxo escolar* mediante a adoção de medidas de combate à evasão e reprovação escolar, com a implantação do projeto *classes de aceleração* (**abril de 1996**), da *recuperação de férias* (**janeiro de 1997**) e instituição do *regime de progressão continuada* (**janeiro de 1998**), cujo propósito foi conter o desperdício de recursos públicos, com tais problemáticas, e impedir o comprometimento da auto-estima do aluno durante o processo de escolarização.

Para Souza (2002), a constituição de novas dimensões administrativas pela SEE resulta na combinação de uma lógica centralizadora, envolvendo o controle direto do órgão de questões pedagógicas, como o rendimento escolar dos alunos da rede através da aplicação do SARESP, com uma lógica descentralizadora, configurada a partir da estruturação de mecanismos de financiamento e gestão educacional.

Essa combinação da lógica centralizadora com a lógica descentralizadora, apontada por Souza (2002), permitiu uma reestruturação na rede estadual de ensino de São Paulo, de modo que as mudanças propostas e realizadas favoreceram, segunda a autora, a:

[...] criação de unidades descentralizadas, as escolas, com autonomia e conectadas à Secretaria de Educação, que exerce o controle da definição dos parâmetros curriculares (conteúdo do trabalho docente), das informações educacionais, da distribuição dos recursos e das formas de alocação do trabalho docente (contratação, quantidade de trabalho, remuneração, etc.) (SOUZA, 2002, p.82).

Portanto, se as novas configurações administrativas resultam na constituição de uma dupla lógica (centralização-descentralização), por parte da SEE, como, então, as escolas públicas estaduais, tidas como unidades descentralizadas do ponto de vista da gestão e do financiamento, mas controladas em sua estrutura curricular e de pessoal, puderam organizar-se pedagogicamente

para corrigir o fluxo escolar, tornando, desse modo, produtivo e eficaz o processo de aprendizagem?

O regime de progressão continuada: uma possibilidade de organização pedagógica para a correção do fluxo escolar

Uma das alternativas encontradas pela SEE, a partir do ano letivo de 1998, para garantir a correção do fluxo escolar, foi a implementação do regime de progressão continuada, que propõe o estabelecimento de uma organização escolar em ciclos (Ciclo I - 1ª à 4ª série; Ciclo II - 5ª à 8ª série), tendo em vista a redução dos índices de repetência e evasão, com a garantia da progressão contínua da aprendizagem intraciclos, contribuindo para a permanência de 8 anos no ensino fundamental.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo 9/97, que institui o regime de progressão continuada no sistema de ensino do Estado de São Paulo, já indicava as possibilidades de benefício desse processo de mudança que, por um lado, evidenciaria novos desafios, e, por outro, contribuiria para a resolução de antigos problemas existentes na rede pública estadual paulista.

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família. (CEE-SP, Deliberação 9/97).

Esse Registro, apresentado pelo Conselho Estadual de Educação (9/97), evidencia o direcionamento e, conseqüentemente, a compreensão dada para justificar a adoção do ensino de progressão continuada, na rede estadual paulista:

a economia de recursos, em prol de uma suposta qualidade de ensino, centrada nas condições físicas e administrativas.

Para Sousa (2000, p. 41), a normatização da progressão continuada com a extinção da repetência, para fins de economia de recursos por parte do Poder Público, não é capaz de garantir, em si, a redução do “custo individual e social da reprovação, caso não sejam garantidas as condições para a aprendizagem escolar e a vivência da avaliação em seu sentido constitutivo”.

As conseqüências desse processo de normatização podem ser observadas pelos inúmeros questionamentos, tanto na comunidade escolar como na própria sociedade, sobre a viabilidade da proposta de progressão, em virtude da incompreensão das novas orientações introduzidas nas escolas. Esse fato, sem dúvida, acabou permitindo a construção de um consenso negativo dos objetivos, da relevância e das concepções pedagógicas que envolvem o regime de progressão continuada.

Jeffrey (2001), ao realizar um estudo das implicações do regime de progressão continuada na relação professor-aluno, em escolas públicas estaduais do município de Campinas- São Paulo, constatou, durante as entrevistas, que, para os docentes, a medida havia sido introduzida nas unidades escolares somente para reduzir, drasticamente, os índices de repetência existentes na rede. Além dessa interpretação, os entrevistados destacavam que o regime de progressão continuada desresponsabilizaria os alunos de seus estudos, pois a nota não seria um fator determinante para a sua promoção ou reprovação ao final do ano letivo.

Guimarães (2001), ao destacar, em seu estudo, o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir da implantação da progressão continuada, e Magalhães (1999), ao retratar a transição de paradigmas na educação, nessa forma de organização escolar, em escolas públicas estaduais do município de São Carlos- São Paulo, concluíram que a medida acabou sendo internalizada no discurso apresentado por alguns docentes, sendo totalmente desconsiderada durante o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

As pesquisadoras acima destacadas compreenderam que esse tipo de postura, por parte dos docentes analisados, é conseqüência de alguns problemas na implantação do regime de progressão continuada, cuja ênfase, apresentada pela Secretaria de Educação, teria focado aspectos mais técnicos do que pedagógicos, deixando em segundo plano a preparação dos professores.

Com relação ao conhecimento escolar desenvolvido e produzido a partir da adoção do regime de progressão continuada, Freitas (2000), em seu estudo envolvendo uma análise da cultura escolar e do currículo sob o enfoque da progressão continuada, esclarece que:

[...] o Sistema de Progressão Continuada não melhorou a educação das crianças e jovens marcados pela pobreza, discriminação e exclusão, pois não está contribuindo para construir uma cultura escolar que possibilite a estes/as educandos/as utilizar os recursos e oportunidades da cultura. Além disso, à medida que não propôs uma discussão dos conteúdos culturais informadores do conhecimento escolar, o sistema de Progressão Continuada mantém um conhecimento escolar que é uma das principais razões para a ocorrência dos fracassos escolares. É um conhecimento escolar que manifesta referenciais culturais que não expressam significados para a aprendizagem dos/as educandos/as marcados pela discriminação” (FREITAS, 2000, p.118).

Frehse (2001), através de um estudo etnográfico, em uma escola pública estadual, no município de São Paulo, ao discutir o processo de democratização na perspectiva do regime de progressão continuada, pôde verificar que, ao garantir o acesso e a permanência de uma clientela heterogênea na escola, essa reorganização do ensino tem proporcionado uma resistência entre os profissionais da educação, principalmente diante da necessidade de se realizar um trabalho pedagógico diferenciado, capaz de respeitar as diferenças e permitir o acompanhamento das dificuldades e avanços dos alunos.

Alavarse (2002), ao propor a discussão do papel social da escola, a partir do sistema de ciclos implantado no município de São Paulo - São Paulo, em 1992, compreende que, apesar da organização curricular ter sido idealizada em uma estrutura de ciclos, é possível evidenciar a predominância de disciplinas isoladas e a continuidade da seriação no espaço escolar, principalmente em virtude da valorização da cultura da seriação.

Bertagna (2002), ao analisar as possibilidades e limites do regime de progressão continuada, sob o enfoque da avaliação, envolvendo a análise dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e o acompanhamento da implantação da proposta, em uma escola da rede estadual do município de Campinas, pôde concluir que a seletividade escolar ainda prevalece, agora através da avaliação informal (comportamento e atitudes), pois a centralidade da avaliação formal (notas) é alterada e formas alternativas de exclusão e seletividade passam a surgir, através da “exclusão branda” e da “eliminação adiada”.

Através desses estudos, pode-se evidenciar que, embora o regime de progressão continuada proponha a intenção de reorganizar a escola e suas atividades para atender à heterogeneidade da população escolar, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, a proposta não se concretizou da maneira como foi anunciada pela Secretaria de Educação, na realidade escolar, dando continuidade a um processo de exclusão e seleção

escolar, cujo foco central torna-se a aquisição de conhecimento.

Para Gather Thurler (2001), o fracasso das reformas educacionais propostas pelos governos, caso do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, resulta das:

[...] expectativas desmedidas sobre as estratégias de persuasão e de mobilização, por meio da informação, da formação e do controle. Investem, pois, exageradamente, em uma tentativa de influência direta sobre a construção no sentido de uma reforma, preocupando-se, em compensação, muito pouco com as condições, as culturas e o funcionamento preexistentes a ela, ao passo que estes pesam bem mais do que os discursos ministeriais ou as incitações da noosfera ou dos movimentos pedagógicos.” (GATHER THURLER, 2001, p.21).

O regime de progressão continuada, no entanto, não conseguiu alcançar uma dimensão política e pedagógica, no interior da rede de ensino estadual, pois a falta de condições estruturais, o pouco envolvimento dos profissionais da escola e, principalmente, a desconsideração das diferentes realidades educacionais contribuíram, somente, para melhorar os indicadores de qualidade, que até 1998, destacavam altos índices de reprovação e repetência. No entanto, o impacto mais incisivo da proposta foi permitir a permanência dos alunos por 8 anos na escola, para fins de conclusão no ensino fundamental.

Este fato coloca em questão a ampliação das oportunidades educacionais para segmentos da população até então excluídos.

O regime de progressão continuada e a ampliação das oportunidades educacionais

Apesar de o regime de progressão continuada, adotado na rede pública estadual, não conseguir atender a sua proposta inicial, que era promover a ruptura com uma cultura escolar de seletividade e classificação, um processo de ampliação das oportunidades educacionais é constituído, pois, de acordo com Azanha (1987):

A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. (...) Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p.41).

No entanto, por não conseguir superar a sua condição de variável pedagógica para social, mesmo com a implantação do regime de progressão continuada, o processo de democratização (ampliação das oportunidades educacionais) tem se demonstrado contraditório, pois, segundo Bourdieu e Champagne (1998, p. 221):

[...] no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (...) em termos mais claros, embora menos exatos, e portanto, mais perigosos, essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da democratização. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.221).

Portanto, ter a permanência na escola garantida, por meio de uma organização escolar que favoreça o avanço contínuo do aluno, caso do regime de progressão continuada, não tem sido uma condição essencial para que a seriação, a seletividade e classificação dos alunos pudessem ser substituídas por novas práticas pedagógicas, formas de tratamento do conhecimento e da heterogeneidade discente, pois, nas atuais condições de oferta do ensino, corre-se o risco de estabelecer, de acordo com Oliveira (2001, p. 119):

[...] uma oferta dual nos sistemas públicos de ensino, que podem estar produzindo formas ambivalentes de educação que se caracterizam principalmente pela diferenciação de acesso às condições materiais necessárias ao bom desempenho. (OLIVEIRA, 2001, p.119).

A constituição e o fortalecimento dessa dualidade, na oferta de ensino nos sistemas públicos, apresentam uma repercussão direta no desempenho e trajetória escolar dos alunos, principalmente, da rede estadual, pois, embora reconheça que o seu acesso esteja garantido, o aumento do tempo de sua permanência na escola poderá fazer, segundo Bourdieu e Champagne (1998: 221), com que:

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.221).

Essa “imensa decepção coletiva”, expressa por Bourdieu e Champagne (1998), pode ser compreendida pela criação de novas formas de exclusão que, segundo Freitas (2002), agora são brandas, já que a atenção volta-se para o ensino das disciplinas, e não, necessariamente, para a formação do indivíduo.

Gramsci (1978), ao fazer referência à escola de massas, contrariamente ao posicionamento existente na realidade escolar, destaca que, para de fato a inserção das massas se concretize no espaço escolar, é preciso contemplar uma formação humanista ou de cultura geral, a fim de permitir a superação da divisão social e intelectual existente na sociedade.

Além disso, de acordo com o autor acima destacado, seria preciso uma transformação da atividade escolar, ou seja, de sua organização prática (prédio, material didático, corpo docente, etc.), que anteriormente se encontrava estruturada, para proporcionar a formação intelectual somente de um determinado grupo social, reconhecido como “homens superiores”.

Portanto, para Gramsci (1978), constituir e organizar a escola pública que tem como objetivo a formação das massas, é preciso reconhecer que:

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1978, p. 136).

Garantir uma formação capaz de conduzir os indivíduos para pensar, estudar e dirigir, seja a si mesmos ou a um determinado grupo, parece que não se tem configurado como um papel desempenhado pela escola pública, pois, ao longo de sua trajetória escolar, o aluno encontra-se envolvido em um processo de juízos de valores fortalecidos pela prática avaliativa (formal/ informal), o contato com trilhas diferenciadas de progressão e de exclusão branda, que

acabam por influenciar, diretamente, o seu desempenho escolar no ensino fundamental.

Para Freitas (2002), ao propor uma reflexão sobre a internalização da exclusão dos alunos, a partir da implantação do regime de progressão continuada, pode-se compreender que:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas “trilhas de progressão diferenciadas” na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe (Bourdieu e Passeron, 1975), ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas. (FREITAS, 2002, p.311, grifos do autor).

Evidenciam-se, através da reflexão de Freitas (2002), alguns entraves que orientarão o desempenho escolar dos alunos no ensino fundamental: a valorização do esforço pessoal, da bagagem cultural e social do aluno, realizada, principalmente, pelas diferentes formas de avaliação, que se constituem por mecanismos de exclusão subjetiva, onde, juntamente com as condições de ensino-aprendizagem e do tipo de escola freqüentada, contribuem para a construção de diferentes trilhas de progressão, às quais terão acesso, e deverão aproveitar a oportunidade concedida, pois, caso contrário, corre-se o risco de ser uma vítima da “exclusão branda” ou da “eliminação adiada” (BERTAGNA, 2002).

Sousa (1998), ao analisar o significado da avaliação na organização escolar do ensino em ciclos, adverte que, na ausência de uma reflexão coletiva e de novas propostas educacionais no espaço escolar, os ciclos, uma medida potencial para garantir a democratização do ensino, correm o risco de serem traduzidos em “descompromisso” com o processo de aprendizagem escolar.

Atualmente, reflexões coletivas e a construção de novas propostas ou de respostas que ofereçam subsídios parecem ter esvaziado a proposta inicial do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, que, diante da comunidade escolar ou da sociedade em geral, tem sido interpretada como uma

iniciativa político-educacional, de fato, caracterizada pelo descompromisso com o processo de aprendizagem escolar.

Desse modo, é preciso analisar, diante das constatações de que o regime de progressão continuada, além de representar um descompromisso com a aprendizagem, tem contribuído para a configuração de novas formas de exclusão: (subjéctiva, do conhecimento, e até mesmo social), diante das diferentes escolas, trilhas de progressão e condições de ensino-aprendizagem oferecidas e constituídas ao longo da trajetória escolar dos alunos no ensino fundamental.

Considerações Finais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, representa um avanço significativo para a educação brasileira, ao garantir uma gestão democrática, a possibilidade de descentralização das competências, através da flexibilidade administrativa, e autonomia dos sistemas de ensino.

Porém, no estado de São Paulo, a legislação da educação contribuiu para a consolidação de uma gestão educacional, por parte da Secretaria de Estado da Educação, voltada para os princípios da eficácia e eficiência.

Desde 1995, a racionalidade, a eficiência e eficácia parecem orientar a constituição de uma política educacional que preza pela qualidade técnica, representada pelos indicadores de qualidade, que apresentam como principais objetivos: a regulação dos sistemas de ensino e o controle dos recursos financeiros.

A criação de sistemas de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP têm o intuito de regular o sistema, pois, através de seus indicadores de qualidade, as propostas de intervenção do Estado nos sistemas educacionais ganham vida, oferecendo novas orientações curriculares, administrativas e até pedagógicas, que mesclam a descentralização dos serviços, com a centralidade administrativa e a autonomia decretada.

No estado de São Paulo, esse processo evidenciou-se, claramente, e alguns estudos como os de Cortina (2000) e Souza (2002) apontam para a orientação que se seguiu, a partir de 1995: políticas de racionalização, descentralização e desconcentração que, na área educacional, converteram-se em mudanças profundas no modelo de gestão educacional, e até mesmo nas propostas educacionais encaminhadas, caso da progressão continuada, no ano de 1998.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) analisa a educação na perspectiva de que o sistema educacional paulista enfrenta uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade, mais do que uma crise de universalização de direitos. (SOUZA, 2002, p.79).

A partir do exemplo da implementação do regime de progressão continuada, pode-se compreender que a força da proposta, o seu prestígio, os acordos que o envolveram e a forma de apoio organizada foram fatores essenciais para que fosse contestada no principal alvo a ser atingido, a escola, embora burocraticamente e legalmente tenha sido legitimado.

O consenso, ou seja, a tolerância dos atores educacionais, traduziu-se no “descompromisso com a aprendizagem” (SOUSA, 1998), uma forma de resistência ao poder hierarquizado exercido pela SEE. Os custos financeiros foram equacionados com a redução do número de reprovações, aspecto destacado por Neubauer (1999), em seu estudo, porém, com relação aos custos sociais, estes parecem estar penalizando, agora mais socialmente e em termos de conhecimentos adquiridos, toda uma geração, fato que para Oliveira (2000, p.13):

fará com que, em breve, todos tenham oito anos de escolarização, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão do Ensino Fundamental, não a exclusão do acesso ao conhecimento. Modifica-se apenas a forma de explicitação dessa discussão. (OLIVEIRA, 2000, p.13).

A previsão apontada por Oliveira (2000, p.13) é um indicativo que o processo de exclusão nas redes de ensino, especialmente no Estado de São Paulo, não é mais uma questão que envolve o acesso, mas a permanência e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento adquirido pelos diversos grupos sociais que passam a freqüentar o ensino fundamental, sendo necessária a realização de ações mais efetivas na melhoria das condições oferecidas para a concretização de um trabalho pedagógico que contemple a heterogeneidade da população escolar.

Referências

ALAVARSE, O .M. **Ciclos:** a escola em (como) questão. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

AZANHA, J. M. P. **Educação:** alguns escritos. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1987.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada:** limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2003.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 217-227.

CORTINA, R. L. **Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998)**: uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, SP: Dominus Editora, 1966.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. v.23, n.80, p. 301-327, set.2002.

FREHSE, E. **Democratização em xeque?** Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

GATHER THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, M. N. N. **Práticas pedagógicas em época de progressão continuada**: um olhar sobre a avaliação. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

JEFFREY, D. C. **Humanização e qualidade de ensino**. Uma estratégia (de) política educacional para educar o cidadão. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MAGALHÃES, C. R. **Políticas públicas e sala de aula**: avaliando na transição de paradigmas. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1999.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C (org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo, SP: FUNDAP/ Cortez, 1999, p. 168-187.

NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-43.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M; OLIVEIRA, R.P. (orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 77- 94.

OLIVEIRA, S. R. F. **Formulação de políticas educacionais**: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação 9/97 .

SÃO PAULO. **A Construção da Proposta Pedagógica da Escola**: A Escola de Cara Nova/ Planejamento 2000. São Paulo, SP : SEE, 2000.

SOUSA, S.Z.L. O significado da avaliação na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, vol. 09, n. 3 (27), p. 84-93, nov. 1998.

SOUZA, A .N. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n.1(37), p. 78-91, jan./ abr. 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL – CRIANÇAS, ARTE E COMUNIDADE

ENVIRONMENTAL EDUCATION – CHILDREN, ARTS AND COMMUNITY

Margareth Brandini PARK¹

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo problematizar uma proposta de educação ambiental infantil na Área de Proteção Ambiental (APA) de Sousas-Joaquim Egídio-SP (Campinas, SP). Contemplando um currículo por projetos, o texto apresenta fragmentos de um processo educativo que ocorre através da arte e educação e do envolvimento da comunidade, assumindo a criança enquanto sujeito social privilegiado.

Palavras-chave: *educação ambiental; projetos; arte e educação; crianças enquanto indicadores ambientais.*

Abstract: *The main objective in this article is to put in evidence problems concerning an infantile environmental education proposal in an Environmental Preservation Area in Sousas-Joaquim-Egídio- Campinas - SP. Considering a curriculum based on projects the article presents fragments from an educational process. This is developed through arts and education and involves the community, which assumes the child as a socially privileged being.*

Key-words: *environmental education; projects; art and education; children as environmental indicators.*

Introdução

O processo de esquecimento produz o deixar de existir, enquanto que a lembrança carrega o potencial de existência. Somos quem somos por causa daquilo de que nos lembramos; é isso que nos confere identidade e que permite o nosso reconhecimento por um outro. (FERNANDES, PARK, 2006, p. 40).

¹Doutora em Educação pela FE-Unicamp. Pedagoga pela mesma universidade. Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp. Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Unicamp. Autora de vários livros na área educacional. E-mail: margareth.park@gmail.com

Como filha de pescador, minhas memórias da região da APA (Área de Proteção Ambiental) dos subdistritos de Sousas e de Joaquim Egídio, em Campinas, SP, centram-se inicialmente no Rio Atibaia, no verde de vários tons das matas de suas margens, nos diversos tipos de peixes - dourados, curimatás, tilápias, bagres, cascudos e lambaris - que esse rio nos oferecia.

Caminhando pelas matas da fazenda Sant'Ana, localizada em Sousas, marjeando o rio Atibaia, assim como as fazendas bucólicas da região em passeios intermináveis, possíveis naquela época, final da década de 70, a uma menina, a educação de meu olhar deu-se pela imersão cotidiana em locais matizados por tons derivados de uma cor: o verde. Verde que preenchia os espaços, múltiplo, indo do cinza-verde ao verde-musgo, oferecendo nuances inúmeras presentes em copas de árvores, touceiras, arbustos e forragens. Tal educação do olhar deu-se no cotidiano, em um tempo que chamaria de vagaroso, nas andanças a pé a observar e fazer jogos e brincadeiras com a matéria-prima que a natureza nos oferecia e oferece nessa área de proteção ambiental.

Reconhecer tons era reconhecer ciclos: das imensas floradas do rosa-flor do capim ao verde esmaecido pela seca e, posteriormente, ao verde vivo dos brotos trazidos pela primavera. Ciclos do humano que também brota, viceja e seca, deixando suas sementes. As plantas e seus caprichos temporais ensinavam que vida e morte são pontos de um mesmo círculo.

Os peixes do rio Atibaia me ensinaram estética, desde a primeira vez que um raio de sol pousou mansamente nas escamas de um dourado fígado na Fazenda Três Pontes, por meu pai.

Os quintais das casas ofereciam também pequenos recortes da matéria-prima do entorno, folhas, flores e frutos de hortaliças, legumes e frutos. Cheiros, texturas, tonalidades extremamente cambiantes a nos ensinar o movimento e as marcas do tempo no dia-a-dia.

Nas margens do Atibaia circulavam aves de várias espécies, patos, marrecos e pássaros. Seriemas, pacas, tatus e lagartos variados também andavam por ali, espreitando e fazendo barulhos estranhos.

Educar o olhar, lição e proposta que hoje carrego como pedagoga depende da permissão para a imersão em um tempo que se contrapõe à pressa e à velocidade da sociedade pós-moderna. Imersão essa que poderá ser instigada pela leitura de imagens feitas das telas, tornando-as acessíveis aos indivíduos que habitam esses lugares assim como àqueles que por ali transitam em finais de semana, contribuindo para o estabelecimento de um imaginário mobilizador a partir do conhecimento, apreciação, estética, reflexão sobre o cotidiano de ações de recuperação/preservação tão necessárias nessa região.

Os trabalhos embasados na memória têm demonstrado, conforme Park

(2001, 2003, 2004), imensas possibilidades para o fortalecimento de laços comunitários, assim como para a re-significação das práticas culturais da população, constitutivas de suas identidades.

Basear-se na memória enquanto eixo de trabalho significa, segundo nossos pressupostos, assumi-la enquanto trabalho, apropriando-nos do conceito tão bem desenvolvido por Ecléa Bosi em seu livro “Memória e sociedade - lembranças de velhos”. “*A memória não é sonho, é trabalho; sendo assim, o passado não se presentifica tal como foi*” (BOSI, 1994, p. 55). Sem o trabalho da reflexão e da localização, segundo a autora, a memória seria apenas imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que não seja uma repetição do estado antigo, mas, sim, uma re-aparição.

Os trabalhos com a memória portam possibilidades que têm em seus interstícios representações, esquecimentos, mesclas de “verdades” e “mentiras”. Ou seja, lugares da subjetividade, trabalhos com versões que necessitam sutileza interpretativa e diálogo de fontes.

O clima criado com o enfoque do passado/presente tem se mostrado extremamente instigador. As pessoas se envolvem partindo de suas histórias, de suas experiências, sempre portando grande dose emotiva. Pensando no mito grego, Mnemosyne não se intimida e enfrenta bravamente Chronos. Representante da memória personificada, filha do Céu com a Terra, une-se a Zeus e gera as nove musas. Será, pois, a memória, que poderá possibilitar o enfrentamento com o Tempo (Chronos), o qual devora seus filhos, gerando marcas, deixando pegadas - formas de existir que resistem ao apagamento. Buscamos-nos para não nos perdermos.

A APA DE Sousas e Joaquim Egídio

A APA é uma categoria de unidade de conservação instituída no Brasil pelo Artigo 8, da Lei Federal n. 6.902, de 27/04/1981.

A APA de Campinas, centro-leste do Estado de São Paulo, localiza-se a 100 km da capital do estado, entre os rios Atibaia e Jaguari. Engloba totalmente os subdistritos campineiros de Sousas e Joaquim Egídio e ainda os bairros Carlos Gomes, Jardim Monte Belo e Chácaras Gargantilha. Foi criada em maio de 1993 pelo Decreto Municipal n. 11.172.

Essa região concentra 48% dos remanescentes vegetais do município. Os maiores fragmentos de matas nativas estão na Fazenda Sant’Ana (97 hectares), na Fazenda Ribeirão Cachoeira (223,7 hectares). Entre as espécies de árvores encontradas na área da APA, encontram-se cedros, peroba-rosa e jequitibás.

A captação de água do rio Atibaia, na APA, responde por cerca de 80%

da produção de água da SANASA que abastece a cidade de Campinas e de cidades de seu entorno, dado demonstrativo da premente necessidade de medidas, inclusive educativas, para a preservação da qualidade desse tipo de recurso natural. A decretação de uma APA tem por objetivo a conservação da diversidade de ambientes, espécies e processos naturais, através da adequação de atividades humanas desenvolvidas nesse território. Por serem permitidas propriedades privadas em seus limites, orienta-se a comunidade para o desenvolvimento local, alertando para questões predatórias e dilapidadoras do patrimônio natural envolvido.

Vivem nessa região animais em extinção, como demonstram os estudos decorrentes do levantamento realizado nos anos de 2001 a 2003, pela pesquisadora Denise Gaspar, para seu doutorado no Instituto de Biologia da Unicamp (SP). Ele aponta uma lista de espécies localizadas nos 230 ha da Mata Cachoeira, localizada em Sousas; dentre elas, encontram-se predadores ameaçados de extinção, como o Lobo Guará, onça-parda, jaguatirica e o gato-maracajá (Santos, 2005).

O imaginário social² da APA representa um amálgama dos resquícios da vida em fazendas e pequenas vilas, valorizando um universo rural repleto de costumes religiosos, festas típicas e comidas rememoradas de antigos fogões à lenha. O setor turístico aposta em atividades esportivas que valorizem e respeitem a área de proteção ambiental, capturando adeptos, principalmente nos finais de semana. As “comidas caipiras” são oferecidas pelos vários restaurantes, cada vez mais lotados, com longas filas de espera, acompanhadas de música de raiz cantada/tocada por duplas de músicos que ajudam a configurar esse cenário bucólico-rural.

O turismo local conta com sedes preservadas de fazendas, usinas hidrelétricas (Salto Grande, Jaguari e Macaco Branco) e, ainda, edificações que apresentam valor histórico e arquitetônico.

Entendemos que um trabalho voltado à cidadania³ e sustentabilidade local requer mecanismos de participação que fomentem o reconhecimento, a fruição/apreciação e conscientização/reflexão para, daí, promover a mobilização, o comprometimento e a inserção dos habitantes e de pessoas que freqüentem o local, com o objetivo de solidificar o sentimento de pertencimento local. Toro (apud RABELO, 2002) afirma que para mobilizar pessoas há necessidade de construir e divulgar imaginários, gerando processos de coletivização. Segundo

² Assumimos aqui o conceito de imaginário social como sendo a “teia de significados tecidos pelo homem ao longo de sua história” (GEERTZ, 1978). Seria o conjunto de produções culturais que foi acumulado pela sociedade sob formas variadas, tais como mitos, literatura, iconografias, músicas e provérbios, sempre reinterpretado pelos grupos sociais que costumam significados de seu cotidiano às mais diversas informações, inclusive via mídias diversas.

o autor, uma das maiores dificuldades para isso deve-se ao fato de que os sentidos de identidade se dão mais por interesses que por territórios.

“Portanto, mobilizar pessoas desterritorializadas exige um imaginário comum, que é a explicitação de um propósito... o imaginário torna-se uma referência, um objetivo que se quer alcançar, um acordo que faz pessoas diferentes compartilhar propósitos comuns. Ao mesmo tempo em que trabalha com a emoção e desperta para a utopia...”(p. 41).

Utopia que assumimos como saudável e necessária para vãos em direção ao que ainda não exista no momento, mas que carregue a esperança de existir em outro momento, em outros lugares. Tratando-se de formação, ela, a utopia, poderá nos impulsionar as buscas pelas diferentes formas de enxergar o ato formativo a que nos propomos.

O autor citado acima postula que um artista, dentre outros profissionais, *“... tem o poder de transmitir ou negar conteúdos, criar sentido e modificar as formas de sentir e atuar de seu público...”* (p.42).

O fluxo de pessoas que procuram os distritos nos finais de semana altera seu cotidiano, exigindo de moradores, comerciantes e poder público ações que garantam a qualidade de vida local, fomentando práticas que não desrespeitem esse entorno especial que caracteriza uma APA, sensibilizando essas pessoas para uma convivência que respeite desejos e necessidades, criando vínculos que possibilitem a sustentabilidade local baseada em sua identidade.

A região de Campinas era coberta por uma floresta latifoliada tropical e cerrados localizados. O primeiro nome para essa região denota desse contexto, “Nossa Senhora da Conceição das campinas do Mato Grosso”, nome dado à freguesia criada em 1774. O surgimento de seus núcleos urbanos deve-se a dois fatores, respectivamente o assentamento de novas roças e o pouso aliado ao comércio nas rotas de exploração (CARPINTERO, 1996).

Campinas tem seu território modificado ao longo do tempo. Primeiramente, houve a modificação ambiental, causada pela cultura da cana-

³ O termo cidadania encontra-se bastante esvaziado, dada sua atual utilização de forma indiscriminada. Por ser de ordem politicamente correta, tem aparecido com constância absurda nos discursos educacionais, sejam eles no campo do ensino formal ou do não-formal. Enfatizamos que esse conceito porta um movimento, representando coisas diferentes em momentos históricos diferentes. Marshall classifica os direitos da cidadania em três tipos: civis, sociais e políticos. Gostaríamos de trazer para a presente discussão o conceito de cidadania cultural, trabalhado por Jelin (1996): “Trata-se, obviamente, de bens simbólicos, do direito a ter uma identidade coletiva, de pertencer a uma comunidade. Na realidade, os seres humanos pertencem não apenas ao gênero humano, mas também a comunidades específicas. Nesse sentido, as comunidades e as culturas, em sua diversidade, são os ingredientes básicos de sua humanidade, que dão sentido e conteúdo ao princípio abstrato da igualdade. A igualdade reside, na realidade em ser membro de culturas diversas e particulares” (p.21).

de-açúcar; posteriormente, a do ciclo do café no século XIX. O impacto das alterações produzidas na região, em termos populacionais, decorrentes da quebra da Bolsa, em 1929, e, conseqüentemente, na “ruptura” da cultura cafeeira, pode ser encontrado no documento abaixo:

“Para se ter uma idéia do efeito daquela crise sobre a produção rural do município de Campinas, basta dizer que a população de Sousas, que em 1929 era constituída por cerca de 25.000 pessoas, teve no período subsequente seu contingente reduzido a 5.000 habitantes, segundo dados da Monografia Histórica e Estatística do Distrito de Sousas” (*CAMPINAS de Gestão da APA, 1996, p. 28*).

O desmantelamento econômico, explicitado acima, levou muitas fazendas de café à exploração da pecuária; decorrente disso a paisagem passa a se configurar enquanto pastagens para criação extensiva do gado. Essa situação se estende pela maior parte do século XX, sendo que, no final desse período, percebe-se a tendência para a comercialização dessas terras, através de loteamentos que utilizam em suas propagandas um apelo centrado no imaginário da APA. Comercializa-se um *ethos* próprio, e nele estão presentes um ar puro, a presença de animais no entorno, uma vegetação remanescente de Mata Atlântica, um tempo vagaroso para fruir, comidas de fogão a lenha, modas de viola e antigas festas religiosas e comunitárias.

Apesar de tantos atrativos configura-se, atualmente, uma situação em que convivem espaços tipicamente rurais pressionados por uma vizinhança urbana que acarreta todos os tipos de problemas que esse tipo de convivência traz, tais como saneamento, poluição, destruição e modificação de habitat.

Mesmo que medidas sejam tomadas para minimizar ou mitigar os impactos dessas atividades, per si, isso não é o suficiente. Assumimos que a Educação Ambiental pode assumir uma importante atuação na construção de conhecimentos com a comunidade, levando-a ao conceito discutido por Bosi (2003), de “comunidade de destino”, conceito este que possibilitará sentimentos de pertencimento às pessoas que ali vivam ou circulem.

A implantação de uma APA necessita muito mais do que leis e decretos para a efetivação de suas propostas; necessita da participação de todos os setores, do poder público, dos comerciantes, dos habitantes locais, das escolas e seus educadores, e ainda, dos demais espaços educativos.

Educação ambiental

Personagem cômica e melancólica, o sonhador Marcovaldo não tem olhos adequados para semáforos, cartazes ou vitrines, signos da vida urbana e da sociedade de consumo. Mas está atento aos cogumelos que brotam no ponto do bonde, ao mofo nas bancas de jornal, às aves migratórias, ou às possibilidades de caçar e pescar dentro da cidade, enfrentando as mudanças da estação e descobrindo as misérias da existência. (*Ítalo Calvino, 1994, p. 7*)

Acreditamos que a educação ambiental pode capacitar as pessoas do entorno a tomar decisões em parceria voltadas à implantação de ações que possibilitem sentimentos de pertencimento local e de identificação/identidade com os do local e os de fora. Tal pertencimento pode impulsionar desejos e facilitar a pertinência de propostas contribuindo para o sucesso dos empreendimentos.

A importância da educação ambiental em uma região de APA, caracterizada por um acervo ambiental e cultural rural importante, segundo Oliveira (2003)

“... assume destaque no contexto mundial pós 1992 (ECO 92). Uma propriedade rural desempenha importantes funções no sistema ecológico: preserva corredores ecológicos para a fauna e a flora; conserva o solo e os recursos hídricos; combate o aquecimento do planeta com a absorção de carbono atmosférico pelas árvores em crescimento; contribui com o bem-estar das pessoas... Tudo isso, claro, desde que esteja seguindo princípios sustentáveis de produção e uso” (p.79),

e continua seu argumento “...a *idéia de natureza ganhou uma forte ligação com a diversidade sócio-cultural e estimulou a idéia de etnoconservação e etnodesenvolvimento...*” (p.80)⁴.

Segundo Spazziani (2003),

“A educação ambiental, conforme o segundo artigo da Lei 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental) é componente essencial e permanente da educação brasileira, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (*grifo nosso - p.69*).

⁴ O próprio autor afirma que a *idéia de ecodesenvolvimento* consegue reconhecimento em 1992, com os trabalhos do pesquisador Ignacy Sacks, em que ele postula que esse conceito envolve os aspectos: ambiental, social, econômico, político e cultural.

Por educação não-formal entendemos uma prática flexível, sem rotina rígida e conteudista, sem avaliação hierarquizada e quantificada, realizada em ambientes prazerosos e envolventes, em tese, visando, as relações sociais, ao crescimento pessoal e ao bem-estar dos grupos envolvidos, em que os trabalhos são desenvolvidos de acordo com o centro de interesses dos grupos envolvidos e, o mais importante, é como fazer e não o que fazer. Alguns autores, como Afonso (1989), por exemplo, assumem que a educação não-formal precisa trazer superações de condições sociais; Trilla (1996) assume que esse seria um campo educacional como um outro e, assim sendo, pode ou não oportunizar superações de condições sociais.

Por educação formal entende-se o sistema escolar hierarquizado, com suas avaliações, normas, padrões, obrigatoriedade, controlada pelo Estado ou instituições que se submetem às suas normas.

De forma alguma a educação não-formal tenta complementar, substituir ou concorrer, a princípio, com a educação formal. Ela ocorre cada vez mais vinculada ao Terceiro Setor, que na cidade de Campinas mobiliza 1640 ONG's, movimentando 50 milhões de reais por ano, só perdendo para as grandes capitais de nosso país. Todo esse sistema funciona e se sustenta com o trabalho de 30 mil voluntários, além de funcionários contratados. A grande maioria oferece atividades em horário contrário ao escolar, proporcionando lugares seguros, apoio e muitas vezes bolsas para minimizar a precariedade encontrada em grupos da periferia, considerados vulneráveis.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo Terceiro Setor encontramos com grande frequência aquelas envolvendo temáticas ambientais e as vinculadas com a arte e a educação. Park, Fernandes e Simson (2001, 2005) discutem esse universo teórico em duas obras, respectivamente “Educação não-formal: cenários da criação” e “Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos”.

O trabalho proposto, de formação e reflexão, focaliza diversos públicos e lugares, crianças, adolescentes e adultos em espaços públicos, tanto institucionais formais quanto não-formais.

Educando com Arte

As cidades, grandes ou pequenas, têm seus pintores, escritores, artesãos, dançarinos, cantores, contadores de causo, músicos, palhaços, e eles esperam mansamente que ‘os olhos de ver’ os reconheçam enquanto parceiros da construção da identidade local (PARK, IÓRIO, 2004, p. 51).

Discorreremos, a seguir, sobre o projeto por nós coordenado, elegendando o envolvimento das comunidades, o envolvimento dos artistas locais, a educação

ambiental e as crianças enquanto indicadores ambientais.

O projeto que coordenamos na região de APA, resultado da parceria do Centro de Memória - Unicamp com a Prefeitura Municipal de Campinas, iniciou-se em 2003 e finalizou-se em 2005. O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Alexandre Sartori Faria, localizado na APA-Joaquim Egídio, foi escolhido por sua credibilidade pedagógica e sua grande inserção comunitária além de trabalhos voltados à arte e à educação. O eixo escolhido para o projeto foi “Memória, cultura popular e meio ambiente”. Durante esse período, várias atividades foram realizadas, e também produtos gestados no cotidiano local, como quatro edições de um jornal direcionado à comunidade e familiares; quatro exposições realizadas em Salões Sociais, escolas, Casa de Cultura, Estação Ambiental; apresentação de peça teatral de título “Amigos do Rio”; e Exposições de fotos antigas cedidas por famílias durante as festas de São Roque e São Joaquim, santos padroeiros da cidade; participações em festas juninas da comunidade; participações em festas da cidade; montagem de acervo oral, com depoimentos dos velhos da cidade; parceria com a fábrica Nittow, que trabalha com papelão reciclado; colocação de placas de identificação da fauna e flora localizadas na antiga linha de bonde que fazia o percurso Sosas-Joaquim Egídio, muito utilizada para caminhadas; organização do evento “Integrando com arte” e a elaboração do livro de título “Educação infantil - Arte, memória e meio ambiente”, editado pela Árvore do Saber e lançado em 2005.

Destacamos alguns aspectos desse trabalho: o envolvimento da comunidade, a parceria com os artistas locais e a criança enquanto indicador ambiental (termo utilizado por TONUCCI, em sua obra “La ciudad de los niños”, 1996).

Envolvimento da comunidade

Várias foram as dificuldades para a participação comunitária na escola. Datas e horários foram revistos, pois representam um dos grandes motivos para a recusa. Entrevistas com pessoas do entorno, palestras com temáticas de interesse dos grupos, como enchentes, realizada pela Defesa Civil, e verminoses, realizada por médico do Sistema Público de Saúde, foram pontos de partida importantes para se pensar verdadeiras estratégias de sedução para atingir possíveis parceiros. As exposições realizadas mostraram-se atraentes e instigadoras para o público que participava para “se ver”, uma vez que era convidado a oferecer fotos, objetos e documentos. Encontrar os trabalhos dos filhos nesse espaço mobiliza muito os pais, familiares e amigos. Foi fundamental para o sucesso do empreendimento a escolha dos lugares onde seriam realizadas, centrais, com horário maleável.

O jornal editado pela escola foi um dos mecanismos de aproximação de

maior sucesso; a grande dificuldade era com os custos altos para impressão colorida e a tiragem de exemplares suficientes, problemas que foram solucionados com a parceria da empresa Nittow de papéis.

As questões de gênero também influenciam muito o resultado, como, por exemplo, a atividade para colocar placas de identificação na trilha, que presumia carregar e pregá-las, é caracterizada como masculina, pois envolve força física; assim, foi assumida pelos pais.

A parceria com a empresa Nittow foi decisiva para um contato que nunca havíamos vivenciado. Para estabelecê-la fizemos uma visita aos diretores, explicando o projeto da escola e nossos objetivos. Não queríamos donativos; pretendíamos conseguir parceiros para implementar práticas voltadas à educação ambiental, que contemplassem a comunidade do entorno. Com a sensibilização da equipe da empresa conseguimos realizar vários eventos de longo prazo, em conjunto com os funcionários da mesma. Como exemplos, o “Integrando com Arte”, na praça de Sousas, evento que trouxe os velhos do recanto Naturalis para pintar e fazer arte com as crianças, suas famílias e os funcionários da empresa. Na data foram distribuídas mudas de árvores nativas, como Murta, Ipês e Aroeira-pimenteira, para as pessoas que participaram do evento.

Atualmente, obras das crianças, feitas com papéis produzidos pela empresa decoram o interior da mesma agregando um valor estético ao material que produzem. Tal parceria culminou com a publicação do livro indicado acima. Embora o projeto de assessoria tenha oficialmente terminado, a empresa continua com a parceria no presente ano, o que demonstra a efetiva construção de um vínculo sedimentado pelo eixo da proposta, a educação ambiental.

Artistas locais

Vários foram os artistas convidados para o trabalho, de várias correntes e escolas, porém foram priorizados os artistas “catadores” do Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira, considerado referência por sua inserção na Luta Anti-manicomial. No Espaço 8, localizado em seu Centro de Convivência, trabalham vários usuários-artistas, entre eles os considerados catadores e *bricoleurs*, chamados assim por coletarem o que a sociedade considera dejetos, além de sementes, folhas, frutos secos e galhos, e compõem algo novo, criativo e inventivo, como forma de expressão pessoal e coletiva. A artista Sarita Romano (uma *bricoleur* da natureza) desenvolveu oficinas e organizou eventos com as famílias e a comunidade. Suas obras com colagens de sementes, cascas de árvores, flores secas e objetos recolhidos do lixo seduziram as crianças, que produziram várias obras expostas nos corredores da escola.

As crianças realizaram oficina com o artista catador Admir Andrade,

nas dependências do Espaço 8, utilizando o material privilegiado por ele: as garrafas *pets*.

A artista Tuca, que pinta telas *naïf* doou muitas delas, que retratam a região, para enfeitar o ateliê e os corredores da escola.

Como ampliação de repertório, o artista Aécio Sarti realizou oficina na escola e os educadores foram à sua exposição “Sonhos de Criança”.

Um dos artistas internacionais com os quais trabalhamos foi Hundertwasser considerado o pintor das “cinco peles”, cuja preocupação ambiental permeia toda sua produção. Ele considera a primeira pele a epiderme, a segunda o vestuário, a terceira a casa do homem, a quarta o meio social e a identidade e a quinta o meio global - ecologia e humanidade.

“A ecologia é a pedra de toque da sensibilidade de Hundertwasser... ele é naturalmente ‘verde’ como é naturalmente pintor, austríaco, cosmopolita e pacifista. Desde a mais tenra idade manifestou uma hipersensibilidade ao meio ambiente... (RESTANY, 2002, p. 79).

Assim como ele, as crianças produziram cartazes com técnicas semelhantes às utilizadas contendo mensagens ambientais que foram espalhadas pela escola e pelo entorno.

A criança enquanto indicador ambiental

Por que escolher a criança como parâmetro? A escolha não quer ser provocativa nem paradoxal, e tem precisas motivações psicológicas e sociológicas, importantes precedentes históricos, um elevado significado moral e também, me parece, um forte peso político (TONUCCI, 1996, p. 37)⁵.

Tomamos por base para essa discussão o trabalho e a obra de Francesco Tonucci (1996). Segundo nosso ponto de vista, a importância dos mesmos centra-se no fato de assumir a criança enquanto sujeito histórico capaz de se posicionar com precisão e pertinência sobre inúmeros assuntos e assumir a cidade enquanto lugar a ser habitado e fruído, um lócus educativo privilegiado.

Seu trabalho localiza-se na cidade de Fano, Itália Central. O grande desafio que coloca é o de pensar a cidade de um outro ponto de vista – o da criança –, cujo olhar e práticas sociais se mostram típicas e autônomas, caso nos dediquemos às crianças com atenção. Segundo ele, há um grande mal-estar nas cidades modernas, invadidas por automóveis, com centros

⁵ Tradução nossa do texto original.

considerados perigosos - lugares da delinquência - nas periferias que necessitam de equipamentos de lazer e são consideradas locais dormitório, para onde voltam os que saíram para o trabalho, ao cair da noite.

Embora esse retrato de cidade não se adequa ao distrito em questão, podemos nos aproximar dessa experiência pelo viés do olhar da criança, proposto por Tonucci, como capaz de oferecer autenticidade e originalidade de propostas e sugestões para pensarmos nossos distritos ou cidades, seus equipamentos, seu lazer, seus estabelecimentos e seus trânsitos. Se “*a cidade renunciou à condição de lugar de encontro e intercâmbio e elegeu como novos critérios de desenvolvimento a separação e a especialização...*” (1996, p. 21), quem sabe as crianças não poderão nos propor outros ideários para tal organização?

As reflexões do autor apontam para uma cidade que se esqueceu de seus velhos, suas crianças, mulheres e jovens, priorizando seus espaços e projetos para a classe adulta e produtora. Esse esquecimento penaliza em especial a criança que, diante de uma cidade perigosa, será alijada do convívio, prisioneira das grades, confinada ao espaço privado, com todas as suas mazelas e conseqüências.

Transitar pela cidade é aprender. Nós, os adultos, nos deslocamos com pressa e distraídos com as preocupações; as crianças vivem seus deslocamentos como uma sucessão de momentos presentes, cada um importante em si, cada um digno de uma pausa, de um assombro, de um contato: Então os tempos se alargam, os bolsos se enchem de pedras e papéis e a mente se povoa de imagens, de perguntas e de descobrimentos. E tudo se dá de uma vez - o belo, o novo, o conjunto e os detalhes. Tudo isso é, muitas vezes, incompreensível para os adultos, que aconselham a não perder tempo, quando é justamente sobre o tempo perdido que se cresce... (TONUCCI, 1996).

Para que a criança possa ser um indicador ambiental é necessário que a cidade se modifique, que ela tenha aliados, que se assuma, que saia dos espaços de isolamento, que seja vista enquanto sujeito capaz de opinar e sugerir. As parcerias com órgãos públicos, poder público e ações junto às famílias poderiam apontar caminhos e alianças para um viver diferente nas cidades, um viver que passe pelo crivo criativo das crianças.

Considerações finais

Pensar nas cidades e seus entornos tem sido, na maioria das vezes, uma tarefa de adultos. E os resultados decorrentes dessa escolha estão aí a nos provocar. Poucas vezes os humanos se sentiram tão desconfortáveis em suas cidades como na atualidade; os carros tomam os espaços de ruas e calçadas, a poluição cresce de forma assustadora, traduzindo-se em inúmeras doenças, as pessoas se trancam em suas casas, cercadas por grades, “optando” por vivências

virtuais. Nas pequenas localidades, como no caso da APA focalizada, ainda são observados deslocamentos frequentes de transeuntes a pé, crianças que se deslocam de suas casas até a escola, para realizarem pequenas compras, ou idas às praças para brincadeiras. Tais deslocamentos educam o olhar para o entorno, ensinam sobre o mundo, criam destrezas corporais necessárias e são imprescindíveis para oferecer um empoderamento aos nossos pequenos sujeitos históricos.

A base para o projeto desenvolvido foi a criança, enquanto ser que produz cultura e pode falar sobre o mundo, suas relações, percepções/imaginações e cujos constructos podem instigar discussões de grande pertinência e valia.

Pretende-se, com tal proposta, uma educação dos “olhos de ver” e “ouvidos de ouvir”, que possibilite o estabelecimento de laços de pertencimento e envolvimento da comunidade do entorno, através da construção de conhecimento, privilegiando determinadas linguagens, no presente caso, a arte e a educação.

As criancices dos pequenos têm muito a nos oferecer se temos como utopia viver em lugares mais confortáveis e acolhedores. Nesse mundo utópico, os ninhos dos bem-te-vis não atrapalharão as fiações elétricas, mas elas atrapalharão os ninhos, e, sem dúvida, serão as calçadas que atrapalharão as raízes de sibipirunas, nunca o contrário!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática. In: J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.). **A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Editora Afrontamento, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.

CALVINO, Italo. **MARCOVALDO**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

CARPINTERO, Carlos C.C. **Momento de ruptura: as transformações no centro de Campinas na década dos cinquenta**. Campinas, SP: Editora CMU/Unicamp, 1996.

CONTRIBUIÇÃO AO PLANEJAMENTO E GESTÃO DA APA MUNICIPAL DE CAMPINAS, SP (APA de Sousas e Joaquim Egídio). Disponível em: <http://www.apacampinas.cnpm.embrapa.br/>. Acesso em julho de 2006.

FERNANDES, Renata S. e PARK, Margareth B. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n.68, p.39-59, 2006.

JELIN, Elizabeth “Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade”. **Revista do Patrimônio**, n 24, p15-25,1996.

OLIVEIRA, José A. Memória e participação social: suportes de sustentabilidade. In: PARK, Margareth Brandini. Possibilidades de uso da fotografia na elaboração de Projetos Pedagógicos. **Revista Resgate**, Campinas, SP, CMU, n.10, p.39-58, 2001.

PARK, Margareth Brandini (Org.). **Formação de educadores-memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, p.77-84, 2003.

PARK, Margareth Brandini (org). **Formação de educadores, memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

PARK, Margareth Brandini. Tempos dissonantes: formação, cotidiano e ambiente. In: PARK Margareth Brandini (org.). In: **Formação de educadores-memória, patrimônio e meio ambiente**, Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, p.31-53, 2003.

PARK, Margareth Brandini. Entre Chronos e Mnemosyne: possibilidades da memória na formação de educadores. **Revista Resgate**, Campinas, SP, CMU, n.13, p.19-34, 2004.

PARK, Margareth Brandini, IORIO, Suely A. **Arte, educação e projetos - Tao Sigulda para crianças e educadores**. Jundiaí, SP: Editora Árvore do Saber, 2004.

PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

PARK, Margareth Brandini, IORIO, Suely A., LEÃO, Flavia, B. F., PENA, Mônica E. de A., BASSETO, Luciana (orgs). **Educação infantil: arte, memória e meio ambiente**. Jundiaí, SP: Editora Árvore do Saber, 2005.

PARK, Margareth Brandini. Educando com arte em uma área de proteção ambiental (APA). In: PARK, Margareth Brandini, IORIO, Suely A., LEÃO, Flavia, B. F., PENA, Mônica E. de A., BASSETO, Luciana (orgs). **Educação infantil: arte, memória e meio ambiente**. Jundiaí, SP: Editora Árvore do Saber, 2005.

RABELO, Desirée C. Estratégias comunicativas na construção da sustentabilidade: A Agenda 21 local de Vitória. **Revista Impulso**, Piracicaba, SP: Editora Unimep, n.30, p.35-47, 2002.

RESTANY, Pierre. **Hundertwasser, o pintor-rei das cinco peles**. Colônia, Taschen, 2002.

SANTOS, Raquel C. Paca, Tatu e onça - em plena Campinas. **Jornal da Unicamp**, Campinas, SP 11 a 17 de abril de 2005.

SIMSON, Olga R. de Moraes von, PARK, Margareth Brandini, E FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Ambiente e comunidade: Educação ambiental na escola. In: PARK, Margareth Brandini (org.). In: **Formação de educadores, memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, p.163-184, 2003.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1996.

TRILLA, Jaume Brenet. **La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editora Ariel, 1996.

O CICLO DA ÁGUA EM LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA: O CURRÍCULO PLANEJADO PARA O PROFESSOR

THE WATER CYCLE IN CHEMISTRY SCHOOL BOOKS: THE PLANNED CURRICULUM FOR TEACHERS

Maria José dos SANTOS¹
Natalina Aparecida Laguna SICCA²

Resumo: *Este trabalho aborda questões microcurriculares voltadas para o ensino de Química no nível médio da Educação Básica. Busca flagrar, no processo curricular do Ensino Médio de Química, o currículo planejado para os professores, por meio da análise de livros didáticos selecionados pela Secretaria do Ensino Básico do MEC para serem distribuídos aos alunos. Mais especificamente, visa compreender como a contextualização ambiental está sendo incorporada em livros didáticos, a partir da análise do tema estruturador “Química e hidrosfera”, de modo a perceber as aproximações e distanciamentos entre os textos dos livros e o currículo prescrito. São analisadas as unidades temáticas “Ciclo da água na natureza” e “Perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana”. Baseia-se em autores do campo do currículo que apresentam uma perspectiva crítica.*

Palavras-chave: *currículo; livro didático; ensino de química; ciclo da água.*

Abstract: *This article approaches microcurricular issues referring to chemistry teaching in secondary education. It attempts to identify the planned curriculum by the teachers within the curricular process in chemistry in secondary education. This is done by analyzing the school books selected by the Department of Basic Education from MEC which are to be distributed to the students. Moreover this article attempts to understand how environmental contextualization is being incorporated in the school books. The analysis is made as of the structure theme “Chemistry and Hydrosphere”. Therefore the intention is to notice the approximations and distances between the texts in the books and the prescribed curriculum. Two thematic units are analyzed: “Water cycles in nature” and “Perturbations in the Hydrosphere caused by human action”. This article is based on authors from the curriculum sphere, who present a critical perspective.*

¹ Mestra em Educação pelo CUML, professora do CEFET- Sertãozinho/SP e da EE Eugênia Vilhena de Moraes de Ribeirão Preto/SP.

² Doutora em Educação pela UNICAMP, coordenadora do PPGE do CUML. E-mail: nalsicca@mouralacerda.edu.br

Key words: *curriculum; school book; chemistry teaching; water cycle.*

Introdução

No Brasil, desde o início do século XX, há políticas voltadas para o livro didático, referentes ao controle de produção à distribuição e à avaliação de conceitos ou mesmo do conteúdo ideológico.

Para Freitag (1989), a história do livro didático no Brasil “não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930,” sem a participação de diferentes setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e alunos e comunidade científica) (p.11).

Um marco a ser ressaltado é a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, com o objetivo de contribuir para legitimar o livro didático nacional e auxiliar no aumento de sua produção. Desde a criação da Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD)³, em 1938, há legislações voltadas para o controle de produção e circulação dos livros didáticos no País. Encontramos momentos de maior controle sobre a produção e distribuição dos mesmos, como, por exemplo, durante o Estado Novo, quando a aprovação dos livros didáticos esteve condicionada a uma análise voltada para questões político-ideológicas, tornando-os potencialmente um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista (Bómeny,1984).

Há momentos em que o Estado passa a financiar os livros, tendo em vista a redução de custos (no governo de Jânio Quadros), ou, ainda passa a assumir a edição de livros didáticos (Governo de João Goulart). No período da ditadura militar, durante a vigência dos acordos MEC/USAID, os assessores americanos subsidiaram a elaboração, deram orientações, instruções e até mesmo fundamentação psicopedagógica à Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), visando à elaboração de livros didáticos (FREITAG, 1989). Um dos projetos coordenados pela COLTED propiciou a distribuição gratuita de livros didáticos aos estados mais carentes, por um período de três anos, conforme acordo MEC/USAID (BOMÉNY, 1984).

Para todos que estavam envolvidos na produção e distribuição dos livros didáticos esse foi um período de grande lucratividade, pois os recursos eram fartos, tendo em vista a política que visava impedir a disseminação da doutrina comunista. (BOMÉNY, 1984). É inaugurado, no período militar, o sistema de co-edição da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) com as editoras.

A partir de 1984, o Estado passa a comprar e distribuir livros didáticos, inicialmente para alunos carentes; anos mais tarde, a partir da criação do Fundo

³ Decreto Lei nº 1006, de 30/12/1938

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1996, para todo o universo do ensino fundamental e, a partir de 2003, também para os alunos do Ensino Médio.

Para Krawczyk (2002), entre as medidas preconizadas por organismos internacionais para as reformas educacionais na América Latina está a aquisição de livros didáticos e material pedagógico, apesar do alto custo, pois são considerados fatores determinantes no processo de aprendizagem. Tal fato nos leva a compreender que a expansão da distribuição gratuita de livros ao universo de alunos das escolas públicas, no Brasil faz parte das políticas neoliberais sob a égide de tais organismos de financiamento.

Dentre as políticas voltadas para o livro didático, interessa-nos neste trabalho, focalizar as referentes à avaliação de livros didáticos, que tiveram início a partir da criação da FNDE, em 1996, mais particularmente as voltadas para a análise dos livros didáticos de Química, do Ensino Médio, em 2006.

A avaliação de livros didáticos de Química, que ocorreu sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC e foi executada pelo PNLEM, teve o objetivo de analisar os aspectos conceituais, metodológicos e éticos, mais especificamente: correção conceitual, aspectos pedagógico-metodológicos, a construção do conhecimento científico, a construção da cidadania do aluno e por fim aspectos gráfico-editoriais (Brasil, 2007).

Consta da ficha de avaliação que, em relação ao ambiente, será verificado se o livro apresenta o “incentivo a uma postura de respeito ao ambiente, tanto no que se refere à sua conservação quanto à maneira como os seres vivos são tratados” (...), questões ambientais “de forma realista e equilibrada, evitando posturas alarmistas e catastróficas” (Brasil, 2007, p.65).

Foram selecionadas pela referida avaliação as seguintes coleções: *Universo da Química*, com autoria de J. C. A. Bianchi, C. H. Albrecht e D. J. Maia, da editora FTD, por nós nomeado de LDA; *Química na abordagem do cotidiano*, com autoria de F. M. Peruzzo e E. L. Canto, da editora Moderna, por nós nomeado de LDB; *Química para o Ensino Médio*, com autoria de E. F. Mortimer e A. H. Machado da editora Scipione, por nós nomeado de LDC; *Química e Sociedade*, sob a coordenação de W. L. Pereira dos Santos e G.de Souza Mol, da editora Nova Geração, por nós nomeado de LDD; *Química* com autoria de R. Feltre, por nós nomeado de LDE; *Química*, com autoria de E. R. Silva, O. S. Nóbrega e R. H. Silva, da editora Ática, por nós nomeado de LDF.

Fundamentação Teórica

Compreendemos o currículo como uma seleção particular da cultura, que é organizada na ou para a escola, ou seja, uma versão escolarizada da mesma. “A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato (...) mas versões e pacotes planejados para a escola”. Para Gimeno Sacristán (1998), existem contextos externos (social, econômico, político e cultural) que determinam as decisões curriculares. O currículo apresentado à instituição escolar, para que a mesma o desenvolva, é mediado por todos esses âmbitos e sofre outra série de modificações quando é desenvolvido em um ambiente escolar concreto, dentro de contextos designados como internos ou contextos de realização.

Moreira (1999) salienta que o currículo, enquanto seleção de cultura feita a partir de certos interesses e posturas, constitui um território de lutas e conflitos em torno de valores e significados.

Concebemos nesta pesquisa, apoiadas em Gimeno Sacristán (1998), o currículo como um processo, com diferentes fases que ocorrem em diferentes contextos que interagem entre si. Nesse sentido, para compreender o currículo temos que considerar os diferentes contextos. Para o autor, a “análise dos livros-texto, por exemplo, nos aproxima mais da realidade educativa do que os documentos oficiais que regulam e prescrevem o currículo” (p.138).

Essas fases foram assim denominadas pelo autor: currículo prescrito, currículo planejado, currículo organizado, currículo em ação e currículo avaliado. No âmbito deste texto, interessa-nos as duas fases iniciais.

O currículo prescrito é fruto das decisões políticas e administrativas que são apresentadas por meio de uma política curricular, configurada a partir de um contexto social, cultural e histórico que estabelece de forma decisiva as coordenadas de tal contexto. Essa política curricular manifesta-se dentro de uma ordenação jurídica e administrativa para governar as decisões gerais.

O currículo planejado para os professores pode ser traduzido por meio de materiais instrucionais, livros didáticos, que têm um papel importante no âmbito escolar, na medida em que são um instrumento fundamental, um recurso que direciona o currículo estabelecendo conteúdos e orientando a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a complexidade do trabalho do professor associada às condições inadequadas na atualidade faz com que os mesmos busquem apoio em “pré-elaborações do currículo para seu ensino”. “A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar”. O autor acrescenta que os meios elaboradores do currículo são dispositivos intermediários,

indispensáveis e autênticos responsáveis da aproximação de prescrições curriculares aos professores (SACRISTÁN, 2000, p.149).

Para o autor, mais do que a “missão de auxiliar os professores”, o livro didático é historicamente a forma de controlar o currículo e a atividade escolar e argumenta que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (p. 151).

No mesmo sentido, para Apple (1995), os livros didáticos são os responsáveis por estabelecer parte substancial das condições materiais e de aprendizagem do ensino, além de serem os textos desses livros que normalmente vão definir “a cultura legítima a ser transmitida” (p.81).

Ao receber um currículo elaborado, o/a professor/a perde a oportunidade de proporcionar aos seus alunos conteúdos significativos e que estejam próximo da realidade dos mesmos. O autor considera, ainda, que “pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida que o Estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual deve ser conduzido”. Existem pressões econômicas e ideológicas controlando os livros didáticos, de tal forma que os textos acabam tornando-se parte desse sistema de controle (APPLE, 1995, p.82).

Concebemos, como Lopes (2005), “o livro como um texto curricular que reinterpreta sentidos e significados de múltiplos contextos em que constitui uma produção cultural a se efetivar nas diferentes leituras realizadas no espaço escolar” (p.80).

Para Lajolo (1996), o livro didático no Brasil, devido a uma situação educacional precária, determina os conteúdos, condiciona estratégias e propicia com isso, de “forma decisiva, o que se ensina e como se ensina” (p.43).

Amaral (2006) destaca que o livro didático, apesar de continuar “sendo o mais importante” recurso didático para uma grande parte dos professores, “não é o único recurso utilizado”. Para aqueles que o consideram importante “é usado como manual completo”, em contrapartida, os professores que “estabelecem uma relação ativa com a obra” deixam textos e atividades propostas no livro para utilizar aquelas extraídas de outras fontes, como livros paradidáticos, outros livros didáticos, jornais, revistas, vídeos, CD-ROM e Internet, estes últimos com uma frequência menor.

Neste trabalho, concebendo o currículo como uma seleção particular da cultura, numa perspectiva processual, temos nosso foco voltado para a análise do currículo planejado para os professores, principalmente tentando compreender como os mesmos interpretam o currículo prescrito. A análise do currículo planejado para o professor tomou como objeto de investigação, livros didáticos de Química para o Ensino Médio, a partir do tema estruturador: “Química e hidrosfera”.

A contextualização como princípio organizador: o olhar do campo de pesquisa em ensino de Química

Realizando uma revisão na literatura verificamos que muitos pesquisadores em ensino de Química desenvolvem trabalhos que valorizam os saberes cotidianos e analisam a contextualização em documentos oficiais e livros didáticos.

De acordo com Schnetzler e Santos (2003), para educadores químicos brasileiros o ensino de química atual, no Brasil, é inútil, “não serve para o cidadão nem para quem vai fazer vestibular, não tem a menor utilidade” (p.127).

De acordo com Lutfi (2005), nos anos de 1970 surgiram os projetos americanos, que apresentavam um conteúdo com boa fundamentação teórica, contemplaram temas voltados para as questões ambientais, alimentos e tóxicos, entre outros, de modo a estabelecer relações com o cotidiano; em contrapartida, procuraram “isentar o sistema econômico, social e político” de responsabilidades pelos “problemas sociais causados pelo uso do conhecimento químico”, culpam a tecnologia, por ser mal utilizada, e não questionaram a opção feita pelo sistema desenvolvimentista industrial, o real responsável por todos os problemas tratados nos temas citados (p.19).

Lutfi (2005), num sentido diferente dos referidos projetos, propõe que se ligue o conhecimento químico ao cotidiano, no sentido de se:

considerar esse cotidiano não como uma relação individual com a sociedade, pois existem mecanismos de acomodação e alienação que permeiam as classes sociais, mas considera a necessidade de fazer emergir o extraordinário daquilo que é ordinário (...) que foge ao bom senso, e que tem uma explicação que precisa ser desvelada (...) implica em entender como o sistema econômico em que vivemos aparece em nossa vida diária (p.20-21).

Para Silva (2003), a contextualização é um dos recursos utilizados para realizar aproximações e inter-relacionar conhecimentos escolares de fatos e situações significativas do dia-a-dia dos alunos, problematizando, investigando e interpretando os mesmos de tal forma que os conhecimentos químicos apreendidos possam auxiliar na compreensão e resolução de problemas.

Wartha e Faljoni-Alário (2005) entendem que o significado da contextualização tem uma importância fundamental para estratégias de ensino e exercício da cidadania. Destacam que contextualizar é construir significados que não são neutros, porque mostram o cotidiano e possibilitam compreender os valores e problemas do entorno social e cultural. Acrescentam que a contextualização pode facilitar o processo da descoberta; porém, não pode

significar uma exemplificação e sim uma postura diante do ensino, de forma a assumir que o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.

Os autores consideram ainda que,

buscar o significado do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral é levar o aluno a compreender a relevância e aplicar o conhecimento para entender fatos, tendências, fenômenos e processos que o cercam. Contextualizar o conhecimento no seu próprio processo de produção é criar condições para que o aluno experimente a curiosidade, o encantamento da descoberta e a satisfação de construir o conhecimento com autonomia, construir uma visão de mundo e um projeto de identidade própria (p.44).

Kuenzer (2000), pesquisadora do campo do currículo, chama a atenção para aspectos necessários para a contextualização numa perspectiva crítica:

o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza, e, em consequência, do conhecimento (p.74).

Lutfi (2005) destaca que cotidiano é um termo ambíguo, que envolve vários sentidos para os professores. Alguns acreditam que trabalhar com o cotidiano é motivar os alunos com curiosidades que são apresentadas na mídia; outros utilizam ilustrações, exemplos e contra-exemplos para estabelecer ligação entre fatos da natureza e da técnica com a aula expositiva, de forma superficial, ficando apenas na citação e não estabelecendo relações mais amplas com os conceitos ensinados. Outros, ainda, levantam temas para problematizar os conceitos desenvolvidos, mas não deixam de considerar a seqüência formal dos conteúdos.

Foram realizados vários estudos na área de ensino de Química, voltados para a análise de livros didáticos, buscando compreender como tem sido concebida ou implementada a contextualização.

Wartha e Faljoni-Alário (2005) analisaram 9 livros didáticos, publicados entre 1999 e 2001, com objetivo de identificar como a contextualização do conhecimento químico é efetivada nos mesmos e verificar as concepções do termo contextualização nos livros didáticos de Química do Ensino Médio. Para os autores, contextualizar é construir significados que não são neutros, porque

mostram o cotidiano e possibilitam compreender os valores e problemas do entorno social e cultural (p.43).

Estes concluem que não há qualquer abordagem que possibilitasse ao usuário do mesmo o questionamento do “senso comum dominante na sociedade, propiciando uma mudança de atitude, ou seja, uma abordagem que proporcione ao estudante uma nova leitura do problema, ampliando-o e, de certo modo, fazendo com que o aluno se posicione, buscando uma tomada de posição” (WARTHA e FALJONI-ALÁRIO, 2005, p.46).

O estudo desenvolvido por Abreu e Gomes (2004) apresenta como foco de análise a contextualização e a tecnologia em livros didáticos de Química e Biologia, publicados após a apresentação dos PCNEM e DCNEM. As autoras concluem que a contextualização e a tecnologia nos livros didáticos estão de tal forma relacionadas que é difícil diferenciá-las. Acrescentam que diversas estratégias são utilizadas para contextualizar ou relacionar a tecnologia aos conteúdos disciplinares, tais como: inclusão de boxes com textos no final dos capítulos ou ao longo dos mesmos, inclusão de seções ao final de um grupo de módulos, abordagem temática, etc.

Argumentam, ainda, que:

as orientações sobre contextualização e tecnologias expressas nos livros didáticos de Biologia e Química são hibridizadas, valendo-se de recortes de influências dos campos científicos de referência dos textos e discursos oficiais e dos discursos sociais circulantes que valorizam princípios gerais no panorama mundial (...) (p.12).

O trabalho de Mello (2005) apresenta um estudo sobre livros didáticos da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, tendo como objetivo investigar como esses textos não-oficiais vêm incorporando o discurso da mudança e dos PCNEM e como, nesse processo de incorporação, eles mesmos constituem um discurso (re) contextualizado. Segundo a autora, foi analisado um conjunto de quarenta livros didáticos e manuais do professor, de diferentes editoras, que “afirmam terem incorporado as orientações do MEC”. Não é possível

desvincular produção dos livros didáticos da política de avaliação para o livro didático (...) o caráter prescritivo dos livros se consolida não só com o passo a passo dos conteúdos apresentados, mas também com a forma ritual de apresentar as questões do ENEM e/ou do vestibular, sempre ao final do livro (MELLO, 2005, p. 13-14).

A autora conclui que “os textos didáticos são produtos de políticas e mesmo sabendo que o professor (re)interpreta, ainda assim esse material está privilegiando determinadas concepções e idéias” (p.15).

Analisar como o discurso dos PCNEM relativo às competências é reinterpretado pelos livros didáticos é a pesquisa desenvolvida por Santos (2005). A autora analisou livros de Química de quatro editoras brasileiras, cuja contracapa continha a afirmação “de acordo com os PCNEM e/ou com o SAEB”. De acordo com a autora, o livro didático apresenta uma noção de competências a partir de imagens, fotos e boxes relacionados ao mundo do trabalho, além de fazer referências ao contexto do dia-a-dia. Conclui o trabalho destacando dois pontos: os livros didáticos, ao incorporarem o conceito de competência defendido pelos PCNEM, não propiciaram grandes alterações em relação ao conteúdo disciplinar, sendo que as competências estão relacionadas ao desempenho mensurável por meio dos sistemas de avaliação.

Dias e Abreu (2005) desenvolvem uma pesquisa para analisar o discurso do mundo do trabalho nos livros didáticos do Ensino Médio. A análise foi feita na coleção intitulada *De olho no mundo do trabalho*, da editora Scipione, nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. A escolha desses materiais se deu em virtude de a edição ser posterior à apresentação dos primeiros documentos oficiais da reforma do Ensino Médio e porque faziam referências à apropriação dos discursos dos textos oficiais. Após análise dos dados, as autoras concluem que o discurso presente nos livros didáticos sobre o mundo do trabalho restringe-se ao texto de apresentação das obras e de boxes específicos que falam sobre profissões:

não existe uma articulação maior entre os conteúdos de cada disciplina e os discursos circulantes sobre o mundo do trabalho. O direcionamento proposto pela coleção analisada concentra-se em um caráter de aplicabilidade do conhecimento e numa conseqüente valorização do conhecimento científico-tecnológico (DIAS e ABREU, 2005, p.12-13).

A pesquisa de Loquerio, Samrsl e Del Pino (2001) foi realizada ao longo de cursos oferecidos aos professores do Rio Grande do Sul vinculados ao projeto PROCIÊNCIAS. Participaram dos mesmos 198 professores que, segundo os autores, junto a outras discussões tiveram um espaço para “problematizar os livros didáticos, sua qualidade, seus usos, seus conceitos” (p.557).

Algumas questões foram levantadas para análise, propiciando aos pesquisadores verificar a dificuldade de escolha de livros didáticos pelos professores participantes dos cursos, os quais percebem a dimensão e a

influência dos livros didáticos na formação e no currículo. Para os autores, nesse trabalho foi possível “evidenciar como os professores escolhem, lêem, utilizam e constroem seus currículos com o auxílio desses livros, bem como as dificuldades que encontram de pensar novos critérios e aplicá-los nas suas escolhas” (LOQUERCIO; SAMRSLA; DEL PINO, 2001, p. 561).

As diferentes análises sobre livros didáticos de Química para o Ensino Médio contribuem para uma melhor compreensão do tema e apontam os caminhos e descaminhos escolhidos pelos autores, ao contextualizarem os conceitos químicos no processo de elaboração dos livros didáticos. Entendemos que nosso trabalho de pesquisa diferencia-se dos citados acima porque nossa análise está voltada para a contextualização, a partir do contexto ambiental, focando o estudo da água como tema unificador.

O currículo prescrito para o ensino de Química: a contextualização no discurso oficial

Neste item buscaremos analisar, nos documentos oficiais publicados após a LDB 9394/96, os referentes ao ensino de Química no nível médio da Educação Básica, buscando compreender como foi proposta a implementação de um dos eixos curriculares, ou seja, a contextualização. Mais particularmente, enfocaremos a contextualização a partir do ambiente, e neste, a temática da água.

Consta dos PCNEM que o ensino de Química deve propiciar aos alunos a “compreensão tanto dos processos químicos em si quanto a construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas”(BRASIL, 1999, p.240). Para seus autores, o conhecimento químico especializado é necessário para a compreensão do mundo físico; porém, é necessário que se estabeleçam constantemente interações com outros subsistemas. (BRASIL, 1999, p.240).

Ao analisar as competências e habilidades propostas pelo referido documento, a serem perseguidas no ensino de Química, tendo em vista a contextualização sócio-cultural, constatamos que há indicação de que devem ser desenvolvidos “aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente”, o que revela a preocupação com o contexto do ambiente (p.249).

Para Lopes (2004), a contextualização indicada nos PCNEM, para o ensino de Química, baseia-se em discussões teóricas e propostas curriculares que enfatizam a importância de se estabelecer relações entre a Química e o cotidiano, veiculadas no campo de pesquisas do ensino de Química.

Após a publicação dos PCNEM, visando complementar de modo mais detalhado as orientações aos professores, o MEC publicou os PCN+. (Brasil, 2002).

Ao analisar tal documento, concluímos que foi proposto um currículo organizado por temas estruturadores, ou seja, “um conjunto de conhecimentos de forma articulada, em torno de um eixo central, com objetos de estudo, conceitos, linguagens, habilidades e procedimentos próprios” (p.93). O referido documento salienta que não se deve estabelecer uma ligação artificial entre o conhecimento químico e o cotidiano, uma mera ilustração; ao contrário, propõe que se deve “partir de situações problemáticas reais e buscar o conhecimento necessário para entendê-las e procurar solucioná-las” (BRASIL, 2002, p.93).

Um dos temas estruturadores sugeridos para o desenvolvimento do estudo das transformações químicas foi “Química e hidrosfera”, que deveria propiciar “a compreensão do comportamento da água e de soluções aquosas nos ciclos naturais e no sistema produtivo”. O documento salienta a necessidade do uso de uma metodologia que possibilite ao aluno “buscar informações, analisar e interpretar textos e comunicações referentes ao conhecimento científico e tecnológico associado a problemas da hidrosfera; avaliar, julgar e tomar decisões sobre poluição e tratamento de água (BRASIL, 2002, p. 101).

O mencionado tema estruturador deveria ser distribuído nas seguintes unidades temáticas: Composição da hidrosfera, Água e vida, A hidrosfera como fonte de recursos materiais, Perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana e Ciclo da água na natureza (BRASIL, 2002, p.101-102).

É importante destacar que o tema água faz parte do currículo para o ensino de Química em currículos anteriores. No estado de São Paulo, por exemplo, a Proposta Curricular para o Ensino de Química - 2º grau (1986) indicou, entre os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos no então segundo grau, uma das seis unidades previstas: “A água na natureza” (São Paulo, 1992).

Em 2006, o MEC publicou outro documento voltado ao ensino de Química do nível médio da Educação Básica, intitulado “Orientadores Curriculares para o Ensino Médio, pelo MEC” (Brasil, 2006).

O referido documento assume os princípios estabelecidos para a contextualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nos PCNEM e nos PCN+ . Na mesma linha dos anteriores, elege a “contextualização e a interdisciplinaridade” como eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino de Química. Sugere, a exemplo dos PCN+, a abordagem temática como estruturadora do currículo; porém, acrescenta que os temas contextuais orientadores do currículo na escola devem ser ampliados e identificados a partir de temas locais e globais (p.122) Em relação à formação da cidadania, indica que a mesma deva ser desenvolvida “pela reflexão crítica (com conhecimento) e interativa sobre situações reais e existenciais para os estudantes”.

Constatamos que, nesse documento, a proposta em relação a contextualização voltada para a formação da cidadania apresenta como continuidade o fato de possibilitar a articulação com questões sociais, culturais, políticas, ambientais, econômicas e éticas. Amplia-se, porém, na medida em que é proposto que o ensino de Química deve propiciar

“o reconhecimento de aspectos relevantes do conhecimento químico e suas tecnologias na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente”, o reconhecimento de questões éticas envolvidas, bem como o “desenvolvimento de atitudes e valores compromissados com o ideal de cidadania planetária, na busca de preservação ambiental do ponto de vista global e de ações de redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas” (BRASIL, 2006, p.115).

Tal posicionamento assume a preocupação com a diversidade e uma posição crítica em face da globalização.

O tema estruturador “Química e hidrosfera” nos livros didáticos

Após uma análise de conteúdo⁴ dos livros didáticos de Química para o Ensino Médio, selecionados pelo PNLEM, constatamos que os autores estão procurando adequar suas obras ao discurso oficial, em relação à contextualização dos conceitos químicos a partir do contexto ambiental, com diferentes nuances.

A introdução da contextualização a partir do ambiente é apresentada de diferentes formas, em relação a: estrutura da obra, problematização, ilustração e número de páginas. Para isso os autores utilizam diversos recursos, como: figuras, caixas de textos (boxes), artigos de jornais e de revistas científicas e entrevistas com diferentes profissionais, entre outros.

Ao analisarmos os capítulos introdutórios dos diferentes livros e respectivos manuais dos professores constatamos que, nos livros LDC e LDD, está explícita a preocupação com as questões ambientais. Nos livros LDA e LDF há tal indicação apenas na introdução do livro do aluno, e no livro LDE, apenas no manual do professor. O livro LDB, apesar de não apresentar, em seu prefácio ou no manual do professor, nenhuma indicação quanto à contextualização a partir de questões do ambiente, apresenta textos, caixas de textos ou tópicos no interior e no final dos capítulos da coleção.

Como nosso objetivo foi verificar o contexto ambiental a partir do tema estruturador “Química e hidrosfera”, constatamos que, nos livros didáticos LDA, LDB e LDE, para tratar da temática da água são utilizados figuras, boxes, artigos de profissionais e textos complementares, no final dos capítulos, como tópicos ou textos complementares.

⁴ De acordo com Minayo (1998).

Abreu e Gomes (2004) já apontavam tal tendência, ao analisar a tecnologia e contextualização em livros didáticos de Química apresentados ao público após os PCNEM.

Compreendemos que nos livros LDA, LDB e LDE ocorrem aproximações e distanciamentos em relação às propostas de contextualização dos documentos oficiais.

Os autores se aproximam dos PCNEM (1999), em relação à contextualização, ao procurar relacionar tecnologia, sociedade e ambiente. Ao mesmo tempo ocorre um distanciamento dos PCN+ do Ensino Médio (2002), pois, os mesmos não introduziram a Química e hidrosfera como tema estruturador dos conceitos. Nesses livros, os conceitos são desenvolvidos ao longo dos capítulos, sendo que a temática da água é introduzida por meio de tópicos ou textos complementares, no final dos capítulos.

Os livros LDC e LDD, diferentemente dos três livros anteriores, apresentam uma proposta inovadora em ensino de Química; utilizam a temática da água para desenvolver conteúdos químicos em determinados capítulos. O LDC, no capítulo “Soluções e solubilidade”, e o LDD, na unidade “Equilíbrio Químico e Água”. Entendemos que nesses dois livros existe uma proposta pedagógica que sustenta a afirmação dos autores de estarem de acordo com as propostas das diretrizes e parâmetros curriculares, como é o caso da contextualização.

A opção dos autores do LDC, de contextualizar os conceitos das soluções aquosas em consonância com diversas perspectivas que envolvem a água, é inovadora e rompe com a forma tradicional de desenvolver os conceitos das soluções aquosas, centrada no ensino tradicional de definições e utilização de fórmulas. Nesse sentido concluímos que a proposta do referido livro abre uma perspectiva de mudança no desenvolvimento de conceitos fundamentais no ensino de Química.

É importante destacar que os autores de ambos os livros são pesquisadores em ensino de Ciências, com diversos trabalhos científicos publicados em revistas conceituadas e apresentações em congressos, além de desenvolverem trabalhos juntamente ou com professores do Ensino Médio de Química. O LDD foi elaborado por uma equipe com a presença, inclusive, de professores do Ensino Básico.

Os grupos de pesquisa em ensino de Química já apresentavam, antes dos parâmetros curriculares, materiais didáticos pedagógicos com propostas valorizadas pelos professores e pelo meio acadêmico, como nos indicou uma análise procedida por Lopes (2005).

Constatamos que o LDC e LDD assumem as propostas dos PCNEM e dos PCN+ do Ensino Médio, ao tratar dos conceitos químicos a partir dos temas ambientais. O LDC assume uma perspectiva problematizadora, indicada pelos próprios autores:

Procuramos abordar temas que julgamos fundamentais para construir uma base conceitual que possibilite uma visão de conjunto da Química; procuramos abordar esses temas de forma contextualizada, buscando articular a construção do conhecimento químico e sua aplicação a problemas sociais, ambientais e tecnológicos. A ênfase no estudo teórico-prático de fenômenos nos obrigou a abrir mão, em vários momentos, do formalismo/formulismo que caracteriza o ensino tradicional da Química (....) conhecimento é importante para o exercício da cidadania e da vida em sociedade. (MORTIMER e MACHADO, 2007, p.1).

Os autores do LDD justificam a organização da obra por meio de uma abordagem temática justificando que buscam ir além da perspectiva de ser fonte de motivação dos alunos e de informações para propiciar a reflexão e “viabilizar posturas que são importantes para uma sociedade tecnológica”. Em relação ao ambiente assim se expressam: “que se busque assegurar a preservação do ambiente em todas as escalas” (SANTOS e MOL, 2005, p. 7).

O LDF se diferencia dos demais livros porque apresenta capítulos específicos para abordar o ambiente, nos quais o tema água está posto, tendo como tópicos: consumo, reservatórios, tratamento e poluição. Ao optar por inserir no livro dois capítulos específicos para desenvolver temas ambientais, os autores assumem a relevância de tais temas, conforme observamos no prefácio do livro.

Observamos que existe uma tendência do livro LDF em desenvolver os conteúdos de ensino de Química a partir de uma abordagem temática, aproximando-se da organização proposta pelos PCN+, embora seus autores indicassem no manual do professor que não trabalham o conhecimento químico a partir de temas.

Ao analisarmos as unidades temáticas “Ciclo da água na natureza” e “Perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana” constatamos que todos os livros as abordam enfatizando as questões que envolvem as perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana. Compreendemos que esse fato decorre da importância que o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade tem atingido no campo de pesquisa em ensino de Ciências.

Unidade temática: ciclo da água na natureza

O ciclo da água é apresentado, tanto no LDA como no LDF, numa visão fragmentada, destacando apenas as mudanças de estados físicos da água. O LDF amplia essa descrição ao introduzir uma figura para ilustrar o ciclo, mas, a mesma destaca a água subterrânea na perspectiva de um lago, desencadeando no aluno um erro conceitual na compreensão de formação dos aquíferos.

O LDC não inclui uma descrição do ciclo da água na natureza, de modo a descrever ou ilustrar os diferentes reservatórios, mas enfatiza as transformações químicas que ocorrem em algumas etapas do ciclo, como, por exemplo, enfoca a formação de grutas na litosfera e trata de transformações na atmosfera. Como os livros anteriores, apresenta uma visão parcial do ciclo da água na natureza, na medida em que não considera o balanço hidrológico da água, isto é, a relação de volumes evaporados e precipitados.

O livro LDD é o único dos livros analisados que indica a contribuição do ciclo da água na distribuição dos fluxos de energia do planeta, o fato da água consumir e liberar energia nas suas mudanças de estado físico. Porém, apresenta uma visão parcial, ao não considerar os processos de intemperismo e dissolução que ocorrem na litosfera.

A dimensão apresentada pelo LDD se aproxima de Rocha (2004), que indica o ciclo hidrológico, como ciclos biogeoquímicos importantes autorreguladores da biosfera, nos quais existe uma permuta constante de matéria e energia entre a hidrosfera, a atmosfera e a litosfera.

O LDE avança na apresentação do ciclo da água, ao enfatizar os fluxos existentes entre a hidrosfera, a atmosfera e a litosfera, aproximando da visão dinâmica do ciclo hidrológico da água, proposta por Coleridge (2006), que enfatiza a interação da hidrosfera com os componentes da atmosfera, dos reservatórios e da paisagem. O livro complementa a descrição do ciclo da água na natureza com um esquema para ilustrar o processo que, mais uma vez, acaba por levar o aluno a incorrer em um erro conceitual, ao apresentar as águas subterrâneas como um “lago subterrâneo”.

Não encontramos nos seis livros didáticos analisados o balanço hidrológico no sentido de apresentar uma relação entre os volumes de água evaporados e os precipitados, o que colaboraria para que o aluno tivesse uma visão sistêmica do mesmo.

Constatamos que, nos livros didáticos analisados, a unidade temática “Perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana” foi a que teve maior incidência nas obras pesquisadas, tendo sido apresentada, numa perspectiva crítica, nos livros LDC e LDD.

O LDC trata da temática da água no capítulo Soluções, a partir de questões abertas que instigam a pesquisa, a investigação de questões voltadas para o consumo, tratamento de água, custo e ações para economizar água, o que possibilita desenvolver no aluno uma visão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos que permeiam as questões ambientais que envolvem o tema água.

Percebemos que a opção dos autores do LDD, de desenvolver os conceitos químicos dentro de uma proposta temática e introduzir questões relacionadas ao consumo, tratamento, poluição e preservação da água, inclusive

solicitando aos alunos o posicionamento e a execução de planos de intervenção, propiciou a construção de uma visão crítica.

O LDA apresenta, nos textos que abordam a temática da água, informações sobre consumo, tratamento, poluição e preservação da água dentro de uma perspectiva crítica, tendo inclusive introduzido no manual do professor sugestões de atividade que apresentam uma perspectiva reflexiva.

Não identificamos no LDB, entre os tópicos desenvolvidos o tratamento de água, uma proposta de discussão sobre a utilização da água pelo setor produtivo e suas decorrências, a decorrente poluição.

Apesar de o LDF destacar tópicos importantes sobre o tema água, que permitem uma discussão crítica sobre o modelo econômico centrado no consumo, no qual a sociedade ocidental se alicerça, observamos que os mesmos ficam apenas no nível de informações descritivas, não tendo sido incluídas questões que possam suscitar reflexão dos alunos sobre a problemática relativa ao uso da água.

Compreendemos que apenas os livros LDC e LDD suscitam aos alunos a compreensão das contradições do sistema econômico vigente, que define as políticas ambientais locais e globais.

Nosso estudo nos permitiu compreender que o contexto ambiental é tratado nos livros didáticos, selecionados e distribuídos para os alunos do Ensino Médio, com diferentes nuances, não apresentando na maioria das vezes uma perspectiva crítica, introduzindo a contextualização como mera ilustração. A abordagem temática foi introduzida de diferentes modos, na maioria dos livros, mas não sob forma de tema estruturador.

Consideramos que, embora as políticas voltadas para a avaliação de livros didáticos tenham tido vários critérios, inclusive tendo sido analisados os aspectos pedagógicos e metodológicos, faz-se necessário criar condições para que os professores tenham possibilidade de realizar uma análise mais acurada dos diferentes livros, antes de optarem pelo uso de um deles. Consideramos, ainda, que a temática da água, ao ser tratada no Ensino Médio a partir do contexto ambiental, requer uma metodologia mais cuidadosa no tocante ao ciclo da água na natureza, o qual deve ser tratado de modo que o aluno possa compreender os ciclos e fluxos e transformações da natureza, complementado pela compreensão da interferência do homem no mesmo. Quiçá essa temática possa ser tratada por meio de um trabalho interdisciplinar que inclua aspectos apresentados pelas Ciências do Sistema Terra e por pesquisas que estabeleçam a relação Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. G. de e GOMES, M. M. Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química para o ensino médio. In: VI Colóquio sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ, **Anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-Brasileiro**, CDROM, 2004.

AMARAL, I. A. do. Os fundamentos do ensino de ciências e o livro didático. In: FRACALANZA, H. e MEGID NETO, J. (org.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas, SP: Komedi, 2006.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Trad. Thomaz T. da Silva, Tina Amado e Vera M. Moreira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

BIANCHI, J. C. A., ALBRECHT, C. H. e MAIA, D. J. **Universo da química**. São Paulo, SP: FTD, 2005.

BOMÉNY, H. M. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A. (org.). **A política do livro didático**. São Paulo, SP: Summus, 1984.

BRASIL. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. **PCN+ Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.144p.

BRASIL. **Química: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**: PNLEM/2008/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.67p.

BRASIL. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.135p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Portaria nº 366, de 31 de janeiro de 2006. Divulga o resultado das avaliações dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de Física e Química, (...) PNLEM/2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 fev. 2006. seção I, P.17.

COLERIDGE, S. T. O ciclo hidrológico e a água subterrânea. In: Press Frank et al. **Para entender a Terra**. Trad. Rualdo Menegat. Porto Alegre, RS: Bookman, 4 ed., 2006, p.313-340.

DIAS, R. E. e ABREU, R. G. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. In: 28ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2005, Caxambu, MG. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**, CDROOM, 2005.

FELTRE, R. **Química**. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

FREITAG, B; MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise de prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J e PÉRES GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 119-147.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n.19, p. 43-62, jan/abr. 2002.

KUENZER, A. Z. (org). **Construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho**. São Paulo, SP: Cortes, 2000.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de ensino. **Em aberto**, v.16, n.69, p.40-49, 1996.

LOPES, A. C. O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, M. Z. C.; MOURA, A. P.(orgs). **Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa, PB: Idéia, 2005.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOQUERCIO, R. Q., SAMRSLA, V. E. e DEL PINO, J. C. A dinâmica de analisar livros didáticos com os professores de química. **Química Nova**, v. 24, n. 4, 2001, p. 557-562.

LUFTI, M. **Os ferrados e os cromados**: produção social e apropriação privada do conhecimento químico. Ijuí: Unijuí, 2005.317p.

MELLO, J. C. D. Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio. In: 28ª Reunião da ANPED. 2005, Caxambu, MG. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**, CDROOM, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo. **Química Nova na Escola**. n. 9, p.23-27, maio. 1999.

MORTIMER, E. F. e MACHADO, A. H. **Química para o ensino médio**. São Paulo, SP: Scipione, 2007.

PERUZZO, F. M. e CANTO, E. L. **Química**: na abordagem do cotidiano. 2 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

ROCHA, J. C.; ROSA, A. H. e CARDOSO, A. A. **Introdução à química ambiental**. Porto Alegre, RS: Bookmam, 2004.154p.

SANTOS, L. C. Competências nos livros didáticos de Química. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**, CDROOM, 2005.

SANTOS, W. L. P. e MOL, G. S. (coord.). **Química e sociedade**. São Paulo, SP: Nova Geração, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de química**: 2º grau. 3 ed. São Paulo, SP: SE/CENP, 1992.

SCHNETZLER, R. P. e SANTOS, W. L. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 144p.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

SILVA, E. R.; NÓBREGA. O. S e SILVA, R. H. **Química**. São Paulo, SP: Ática, 2005.

SILVA, R. M. G. Contextualizando aprendizagens em química na formação escolar. **Química Nova na Escola**. n.18, p.26-41, nov. 2003.

WARTHA, E. J. e FALJONI-ALÁRIO, A. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química Nova na Escola**. n. 22, p.42-47, Nov. 2005.

WARTHA, E. J. **O ensino médio numa dimensão político-pedagógico: o ensino de química e o livro didático**. São Paulo, SP: USP, 2002.

A QUESTÃO DA NEUTRALIDADE EM TRABALHOS MONOGRÁFICOS¹

THE ISSUE OF NEUTRALITY IN MONOGRAPHS

Fábio Antunes VIEIRA²

Resumo: *Sobre neutralidade científica, é certo que vários autores já dissertaram quanto a sua inviabilidade, uma vez que a subjetividade é um fator componente de qualquer trabalho acadêmico. Entretanto, admitindo que o assunto ainda suscita dúvidas, sobretudo nos meios discentes das universidades, é possível afirmar que a relação dicotômica entre ciência e imparcialidade continua a demandar estudos, principalmente no que concerne à realização de trabalhos monográficos, onde as indagações são mais freqüentes. Desse modo, nas linhas seguintes, algumas considerações e orientações nesse sentido serão ressaltadas, com o propósito de demonstrar que o conhecimento científico é possível, ainda que a subjetividade não possa ser totalmente excluída do processo.*

Palavras-chave: *ciência; neutralidade; subjetividade; verdade e experiência.*

Abstract: *It's certain that several authors have already discussed about scientific neutrality concerning its inviability, once its subjectiveness is a component factor of any academic paper. However, taking into account that this issue still raises doubts, mainly at University students' environments, we may state that the dichotomic relation between science and impartiality still requires studies, mainly on academic work such as monographies, when inquiries are more frequent. Thus, on the following lines, some considerations and guidelines will be emphasized with the aim of showing that scientific knowledge is possible, even when subjectiveness cannot be totally eliminated from the process.*

Key words: *science; neutrality; subjectiveness; truth and experience.*

¹ Artigo desenvolvido no primeiro semestre de 2007, a partir da observância de algumas indagações sobre racionalidade científica e subjetividade, provenientes dos discentes recém-ingressos nos cursos de História da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e do Instituto Superior de Educação Ibituruna – ISEIB, também sediado em Montes Claros, estado de Minas Gerais.

² Docente do Departamento de História da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e do Instituto Superior de Educação Ibituruna – ISEIB. E.mail: fabio.vieira@unimontes.br

Introdução

Alguns pesquisadores e professores de diversas áreas do conhecimento defendem que as discussões sobre neutralidade científica estão ultrapassadas, uma vez que vários teóricos já fundamentaram o fato comumente aceito de que tal condição não pode ser atingida. Nesse sentido, embora não encerre a questão, as argumentações do historiador inglês Adam Schaff são elucidativas. Para o autor, a neutralidade científica não pode ser atingida, pelo fato do pesquisador introduzir no processo “do conhecimento um fator subjetivo”, em função de suas ações serem condicionadas socialmente. Desse modo, Schaff entende que a subjetividade “explica as diferenças existentes não só na avaliação e interpretação dos fatos, mas também na percepção (...) e na descrição da realidade” (SCHAFF, 1995, p. 83).

Partilhando idéia afim, o sociólogo francês Pierre Bourdieu manifesta que o “sonho positivista” por um conhecimento imparcial “oculta na verdade a diferença” entre aqueles que insistem em não admitir a parcialidade no processo construtivo do conhecimento científico daqueles que, admitindo-a, “se esforçam para conhecer e dominar o mais completamente possível” seus “efeitos produzidos (...) inevitavelmente” (BOURDIEU, 1997, p. 694). Em outras palavras, diante da impossibilidade de um conhecimento desprovido do caráter subjetivo, cumpre ao pesquisador admitir seus efeitos e procurar minorá-los.

Apesar de abordarem o mesmo assunto por meio de análises diferenciadas, é evidente que, em ambos os casos, os autores manifestam opiniões contrárias à neutralidade científica, fato que possibilita tomá-los como representantes de um grupo extenso de estudiosos que compartilham idéias semelhantes. Entretanto, partindo do princípio de que o conhecimento deriva de um processo acumulativo infindo, admitir que as discussões sobre ciência e subjetividade estejam saturadas significa tomar como verdade inabalável o que já foi produzido sobre o assunto, atitude contrária à própria racionalidade científica. No mais, é importante salientar que, se a questão da imparcialidade parece não suscitar maiores indagações nos meios docentes das universidades, o mesmo não pode ser dito em relação aos discentes, inscritos em uma realidade de adaptação aos postulados da academia. Nesse sentido, embora outros profissionais possam conceber a questão de outro modo, é interessante destacar que a pouca experiência dos acadêmicos em relação ao trabalho de pesquisa, somada à dificuldade em conciliar subjetividade e cientificidade (circunstância ainda mais agravada em razão de leituras de obras que abordam favoravelmente o discurso da imparcialidade), corroboram com o argumento de que o assunto não deve ser admitido como estagnado nos centros de ensino superiores.

Relativo ao primeiro aspecto, sabe-se que o discente recém-ingresso em

um curso superior traz consigo todo um corpo de conhecimentos adquirido ao longo da vida que, certamente, tem vinculação à sua interação social. No entanto, em meio à academia, as exigências por novos conhecimentos, com vistas ao desenvolvimento intelectual e profissional, terminam por expor o discente diante de uma nova realidade de informações e dúvidas, que somente a experiência obtida gradativamente será capaz de elucidar. Tomando o exposto como um fato comumente observado nos cursos de graduação, é possível afirmar que as discussões sobre a neutralidade científica podem até estar saturadas nos meios docentes das universidades, mas não nos meios discentes, onde o assunto demanda maiores esclarecimentos.

Outro aspecto que suscita dúvidas quanto à dicotomia objetividade e subjetividade está vinculado à necessidade de leitura por parte dos discentes, de determinadas obras referenciais que, de modo implícito ou explícito, apresentam em seus conteúdos argumentações favoráveis à imparcialidade nos trabalhos que tenham por intenção a cientificidade. A título de exemplo, tomando um caso específico da História, o francês Paul Veyne, em seu livro *Como se Escreve a História*, a descaracteriza como ciência, pelo fato de considerá-la, dentre outros argumentos, subjetiva e desprovida de método, “uma vez que não pode formular sua experiência sob a forma de definições, leis e regras” (VEYNE, 1998, p. 127). É certo que algumas idéias do autor perderam respaldo no meio acadêmico, em função da difusão de novos conhecimentos que abalaram suas bases de sustentação. Todavia, a reedição e o estudo de suas obras³, bem como de outros autores que se enquadrem no exemplo proposto, demonstram que as discussões sobre o assunto ainda são cabíveis, pelo menos em relação aos discentes dos cursos de graduação.

De modo somático, outro problema vinculado à conciliação entre subjetividade e cientificidade consiste na dificuldade do discente conceber ser possível desenvolver um trabalho científico sem anular seu caráter subjetivo. Aqui, a idéia de ciência legitimada por um “método científico que tem por base a observação rigorosa e imparcial dos fatos” (REY, 1998, p. 09), presente em vários livros de metodologia científica, termina por infundir nos acadêmicos, sobretudo naqueles que estão iniciando uma monografia, o pensamento equivocado de que a subjetividade inviabiliza a execução de um trabalho que tenha por intento a cientificidade.

Racionalidade científica e subjetividade: uma relação possível

Como já evidenciado, nenhum trabalho acadêmico, nem mesmo no campo das ciências exatas, consegue atingir a imparcialidade, uma vez que a

³ Em 1998, o livro de Paul Veyne em questão encontrava-se na quarta edição.

subjetividade, embora possa ser minimizada, não pode ser anulada. Nesse sentido, a afirmação pode ser justificada a partir da consideração de que o próprio objeto de pesquisa escolhido pelo acadêmico deriva de suas preferências subjetivas, bem como a escolha do orientador e do método a ser utilizado. Claro que existe uma racionalidade no encadeamento da pesquisa, uma conciliação entre métodos, fontes e fundamentação teórica. No entanto, as escolhas que antecedem essa racionalidade são subjetivas, como é possível perceber ao verificar a diversidade de temas propostos em uma mesma turma de um curso de graduação. Aqui, é oportuno o argumento de Ciro Flamarion Cardoso, de que “o que realmente distingue a maneira de operar do conhecimento científico, é o caminho que” cada um “segue para decidir se algo é ou não verdadeiro” (CARDOSO, 1988, p.13).

Ampliando a discussão sobre subjetividade por meio de análises de casos, é possível observar mais claramente que, de fato, a imparcialidade científica não passa de uma utopia que vem sendo gradativamente desconstruída. Nesse sentido, tomando o caso da filósofa alemã Hannah Arendt, como objeto da análise proposta, seria inviável pensar que seus estudos sobre totalitarismo provêm apenas da razão cartesiana, uma vez que a autora, de origem semita, vivenciou toda a crueza do regime nazista. Igualmente inconcebível seria afirmar que a vinculação que o próprio René Descartes faz entre Deus e razão, não tem nada de subjetivo ou nenhuma ligação com o fato de ele ter estudado em *La Flèche* (um colégio jesuíta francês) entre 1606 e 1614" (DESCARTES, 1987). Ficam esses casos, dentre outros que poderiam ser mencionados, para reflexão.

Partindo para um exemplo mais cotidiano, a escolha de um tema de monografia por um aluno de graduação tem seus fundamentos na racionalidade ou na relação desta com a subjetividade? É certo que alguém, procurando defender o princípio da razão, pode argumentar a escolha de determinado assunto pelo mero acaso da disponibilidade das fontes. Entretanto, se no ato da pesquisa não ocorrer uma identificação subjetiva com o objeto de estudo, o trabalho estará comprometido. Nesse caso, é possível que o acadêmico até conclua sua monografia, porém, em detrimento dos resultados obtidos. Aqui, a própria ação, também subjetiva, de não gostar do assunto, apresentar-se-a como um fator complicador importante na condução dos trabalhos.

Conforme discutido até o momento, não é possível ao sujeito que busca o saber científico romper com a subjetividade que ele traz em si. Entretanto, embora não exista uma receita padrão sobre o melhor modo de desenvolver um trabalho científico, existem meios que o viabilizam. Nesse contexto, como o objetivo aqui é discutir a questão da neutralidade e não os procedimentos metodológicos em si, que legitimam um dado conhecimento como científico, nas linhas seguintes serão apresentadas algumas sugestões, com a finalidade

de ajudar o acadêmico a lidar um pouco melhor com o assunto ao longo do trabalho monográfico.

Em primeiro lugar, é importante salientar algumas considerações quanto à ânsia pela verdade dos fatos. É certo que a busca pelo conhecimento possui estreita vinculação com a busca pela verdade. Porém, considerando que o “objeto do conhecimento é infinito” (SCHAFF, 1995, p. 113), uma vez que não pode ser alcançado plenamente pelo homem, a verdade absoluta também termina por ser inalcançável. Como argumenta Schaff, o conhecimento “é um processo de acumulação das verdades parciais”, que tende “ao limite que é o conhecimento completo, exaustivo, total, o qual, como o limite matemático, não pode ser atingido num único ato cognoscitivo, permanecendo sempre como um devir infinito” (CARDOSO, 1988, p. 19). Além disso, é possível afirmar que o conhecimento é mutável, já que as verdades parciais ou relativas são constantemente reelaboradas ou revisadas, fato que termina por definir a própria racionalidade científica moderna, segundo Madel Luz (LUZ, 1998, p. 30).

Na mesma linha, como enfatiza Ciro Flamarion Cardoso, “os cientistas já não buscam verdades absolutas ou eternas” (CARDOSO, 1988, p. 49), uma vez que, como complementa Amado Luiz Cervo, “nenhum mortal é dono da verdade” (CERVO, 1996, p. 12). Corroborando com tal afirmação, Eva Maria Lakatos argumenta que o “conhecimento científico é falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final”, sendo, no máximo, “aproximadamente exato” (LAKATOS, 2000, p. 20). Aqui, ao contrário do imaginário constituído, incluem-se todos os campos do conhecimento, inclusive aqueles vinculados à Matemática e à Física. Quanto a essas últimas, um pequeno exemplo é significativo para demonstrar que elas também são produto das somas de verdades parciais. Em 1803, o inglês John Dalton chegou à conclusão de que o átomo era uma esfera maciça e indivisível, criando um modelo atômico que marcou seu nome por algumas gerações. Entretanto, as pesquisas não pararam de avançar e outros estudiosos chegaram a novas descobertas sobre a estrutura atômica, que resultaram na atual fase da física nuclear que, por sua vez, continua a se desenvolver gradativamente.

Como deixado explícito, a busca pelo conhecimento científico não passa pela busca da verdade absoluta (alcançada apenas no plano metafísico), mas pelo acesso às verdades parciais obtidas pela análise das fontes fundamentadas teoricamente, encadeadas por métodos aceitos pela comunidade científica. Para tanto, é válido advertir que o método não tem por função anular a subjetividade do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa, mas contribuir para que ela legitime sua validade científica. No mais, pertinente à busca pela verdade absoluta, até mesmo René Descartes, considerado o “pai da racionalidade científica moderna”, argumentou que “a razão não nos dita que tudo quanto

vemos ou imaginamos seja verdadeiro,” apenas dita “que todas as nossas idéias ou noções devem ter algum fundamento de verdade; pois não seria possível que Deus, que é todo perfeito e verídico, as houvesse posto em nós sem isso” (DESCARTES, 1987, p. 51).

No âmbito contextual da neutralidade científica, outro aspecto relevante passa pelas discussões quanto ao uso das fontes. A esse respeito, embora a atividade de pesquisa requeira a seleção de um tipo de fonte central, até mesmo para a definição do método, é pertinente salientar que o uso de outras fontes no trabalho, mesmo que de modo complementar, amplia as possibilidades de análises por parte do acadêmico em relação a seu objeto de estudo. Além disso, tal procedimento, embora não anule a subjetividade, permite minimizar seus efeitos, bem como amplia a credibilidade sobre determinada informação. Partilhando idéia semelhante, Paul Thompson, citando Jan Vansina, salienta que “toda evidência, escrita ou oral, que remonte a uma única fonte, deve ser encarada com reserva” (THOMPSON, 1992, p. 22).

Apesar do exposto, é importante deixar claro que a corroboração entre as fontes não tem por finalidade validar um conjunto de informações como verdadeiras, até mesmo em razão da verdade absoluta não estar ao alcance do saber científico, conforme discutido anteriormente. Desse modo, tomando o caso específico da História, tal procedimento tem por objetivo apenas conhecer como determinados acontecimentos ficaram registrados, pelas pessoas que os presenciaram, uma vez que são esses registros ou representações e não a verdade propriamente dita, que resultam um conjunto de condutas que move um grupo de pessoas ou a sociedade em uma determinada época, implicando seus reflexos no presente. Como define o historiador francês Michel de Certeau, “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas” (CERTEAU, 2000, p. 46).

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à inserção dos juízos de valor e das paixões políticas no trabalho monográfico. Conforme vem sendo argumentado ao longo deste artigo, de fato não há como anular a subjetividade em um trabalho científico. Porém, ao se chamar a atenção aqui quanto ao cuidado com o juízo de valor e as paixões políticas, não se pretende entrar em contradição com o que já foi exposto. Ao contrário, o objetivo é lembrar ao acadêmico sua responsabilidade enquanto pesquisador que tem por intento desenvolver um trabalho científico, que poderá ser utilizado por outra pessoa como efeito de verdade, mesmo que parcial. No que concerne à História, o francês Marc Bloch argumenta que não cabe ao pesquisador “julgar”, mas sim procurar “compreender” o objeto do seu estudo, ainda que não seja possível abster-se de suas “paixões” (BLOCH, 2002, p. 125-128).

Na mesma linha, o historiador Eric Hobsbawm argumenta que “é muito importante que os historiadores se lembrem de suas responsabilidades”, sobretudo a de “se isentarem das paixões de identidade política”, ainda que as sintam, uma vez que “também” são “seres humanos” (HOBSBAWM, 2001, p. 20). Atendo à citação de Hobsbawm, no que ela se presta aqui, claro que a pretensão não é forçar o acadêmico a anular suas concepções políticas e morais diante do seu objeto de estudo, mas sim chamar sua atenção para que ele tenha o cuidado de não manifestá-las de modo gratuito e irresponsável em seu trabalho, sobretudo no âmbito das ciências humanas.

Apesar de já ter sido argumentado que a subjetividade, em um trabalho científico, não pode ser anulada, cabe ao pesquisador procurar minimizar seus efeitos, em prol do alcance de um conhecimento mais próximo possível da verdade, ainda que seu estado absoluto não possa ser atingido. Para Schaff, admitindo-se “que o sujeito é ativo no processo do conhecimento e, portanto, que lhe introduz necessariamente um fator subjetivo, é evidente que a objetividade (...) não pode significar a mesma coisa para todos”. Ainda segundo o autor, “a objetividade é relativa e não absoluta”, assim como a verdade também não é absoluta (SCHAFF, 1995, p. 89).

Considerações finais

Pertinente às argumentações que encerram este artigo, é coerente retomar a idéia de que não existe uma receita específica para a realização de uma boa pesquisa. Entretanto, tomando o argumento de René Descartes, de que somente a razão, aplicada a várias situações, ao longo do tempo (experiência), possibilita a organização de um método capaz de encadear um conhecimento científico (DESCARTES, 1987, p. 41), é possível dizer que a experiência talvez seja, de fato, a resposta mais adequada aos problemas de pesquisa. Assim, os pontos aqui abordados são produtos de estudos e indagações de alguém que continua a buscar respostas em meio ao processo gradativo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 7.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Makron Books, 1996.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. (Col. Os Pensadores).

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

LUZ, Madel T. **Natural; racional; social: Razão Médica e Racionalidade Científica Moderna**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campos, 1998.

REY, Luis. **Planejar e redigir trabalhos científicos**. 2.ed. São Paulo, SP: Edgar Blücher Ltda, 1998.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4.ed. Brasília, DF: UnB, 1998.

O PROFESSOR FLUENTE EM LIBRAS ATUANDO COMO INTÉRPRETE DE UM ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA

A TEACHER FLUENT IN LIBRAS AS AN INTERPRETER FOR A DEAF STUDENT IN PUBLIC SECONDARY SCHOOL

Cristina Cinto Araújo PEDROSO¹

Tárcia Regina da Silveira DIAS²

Resumo: *Este estudo foi desenvolvido na interface entre a educação inclusiva e a educação bilíngüe e bicultural. A pesquisa objetivou descrever e analisar a percepção de professores do ensino médio acerca da presença de um professor fluente em língua de sinais que atuou como intérprete de um aluno surdo no ensino médio. Para tanto, realizaram-se entrevistas com cinco professores. Os depoimentos mostram as dificuldades dos professores atuarem junto ao aluno surdo e a importância de um intérprete de Libras para garantir a interlocução do aluno surdo na escola e o acesso aos conteúdos curriculares do ensino médio. Mostram, também, que o professor fluente em Libras, além de intérprete, assume também a função de professor na sala de aula, devido ao despreparo dos professores e à escola não se reorganizar na direção de uma educação bilíngüe e bicultural. Indicam, adicionalmente, que os professores assumem para eles os limites da inclusão, não percebem a dimensão política desse movimento e as responsabilidades da instituição escolar. Conclui-se sobre a importância da presença do intérprete educacional no ensino médio e que suas ações, na escola de hoje, extrapolam a simples interpretação e adentram o campo pedagógico.*

Palavras-chave: *surdez; intérprete de Libras; ensino médio.*

Abstract: This study was developed in an interface between inclusive education and bilingual and bicultural education. The objective of the research is to describe and analyze secondary education teachers' perception concerning the presence of a teacher fluent in sign language, who acted as an interpreter for a deaf student in secondary education. Therefore, five teachers were interviewed. *The depositions showed the teachers' difficulties to work*

¹ Universidade Estadual Paulista – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (UNESP – Araraquara) – mcvpedroso@netsite.com.br

² Centro Universitário Moura Lacerda – tdias@netsite.com.br

with the deaf student and the importance of having a Libras interpreter, who guaranteed the deaf student's communication in the school as well as access to curricular contents in secondary education. Moreover the depositions show that the teacher fluent in Libras besides being an interpreter is also a teacher in the classroom. This is due to the fact that the teachers are unprepared and the school is not reorganized towards bilingual and bicultural education. In addition, the depositions indicate that the teachers take upon themselves the limits for inclusion. They have not realized the political dimension in this movement nor the educational institutions responsibilities. It has been concluded that the presence of the educational interpreters in secondary education is important and that their actions extrapolate mere interpretation and affect deeply the pedagogical sphere in schools nowadays.

Key words: *deafness; Libras interpreter; secondary education.*

Este estudo foi desenvolvido na interface entre a educação inclusiva e a educação bilíngüe e bicultural. Para tanto, discorre acerca do fracasso do aluno surdo na escola de ouvintes, da política educacional que recomenda a educação dos alunos surdos nos contextos comuns de ensino, dos estudos atuais que apontam para uma escola bilíngüe e bicultural para promover educação de qualidade aos surdos e da legislação que está recomendando ações de novos agentes educacionais na escola.

As políticas educacionais (BRASIL, 1990; 1996; 1999 e 2001) favoreceram, nas últimas décadas, a entrada de novos grupos sociais no interior das escolas, anteriormente excluídos dos contextos formais de ensino. A entrada desses novos grupos na escola acaba por denunciar as injustiças, reivindicar direitos e apontar novos caminhos educacionais. Entretanto, é possível afirmar que a escola não avançou no sentido de se modificar para receber esses novos grupos (MENDES, 2002, 2003). Para Dorziat (2005), a escola está se modificando apenas no papel, mas não na prática:

[...] não tem havido iniciativas que busquem superar as atitudes de tolerância e se encaminhem para uma efetiva mudança no processo educativo como um todo, que venham valorizar as diferentes maneiras de elaborar o mundo, oportunizando, assim, igualdade de condições de desenvolvimento a todos (DORZIAT, 2005, p. 1).

O movimento de inclusão escolar é recente no Brasil e tem provocado diversos posicionamentos na sociedade, entre os profissionais, entre os próprios

sujeitos com necessidades especiais e os envolvidos no seu processo educacional: os familiares e os responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Alguns se posicionam a favor do movimento, outros contra e outros, ainda, questionam as condições de implementação dessa política. Para Tessaro (2005), “parece evidente que a inclusão é um processo sem volta, ou seja, é algo que está se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento” (p. 20). De acordo com Mendes (2002), desconsiderar esse processo significaria descartar um direito, conquistado recentemente, de acesso à educação. Para a mesma autora, o movimento de educação inclusiva representa uma conquista histórica que se justifica por princípios politicamente corretos (MENDES, 2002; 2003). Ser contra o movimento de educação inclusiva significa, então, negar os avanços na direção da sociedade mais democrática e justa. Para Mrech (2001a e 2001b), a educação inclusiva é um produto histórico de nosso tempo e exige o abandono de estereótipos e preconceitos.

Especificamente em relação ao aluno surdo, a maioria deles, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental (PEDROSO, 2001), em qualquer uma das modalidades de ensino freqüentada (sala de recursos, classe especial ou escola de surdos oralista).

A respeito do aproveitamento da escola pelo aluno surdo, Lacerda apresenta os seguintes dados:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 2).

Para a mesma autora, esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino às necessidades do aluno surdo e revelam a importância de estudos que apontem caminhos mais adequados para esses alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Ainda sobre a mesma problemática, Lacerda denuncia que:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p.10).

A literatura tem apontado como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre surdos e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação aos professores sobre as especificidades do surdo e, conseqüentemente, de procedimentos de ensino adequados (GÓES, 1996 e SOUZA, 1998).

A falta de uma língua compartilhada entre os alunos surdos, professores e colegas ouvintes é analisada por Botelho (1998) e Lacerda (2000a) como uma situação que deixa o surdo em condição de desigualdade lingüística na sala de aula e não lhe garante acesso aos conhecimentos trabalhados (TARTUCI, 2005).

De acordo com Dias (2006a) e McCleary (2006), a superação dessa desigualdade só poderá acontecer se a escola se reorganizar, visando promover o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte, ou seja, Dias (2006a) propõe a escola pólo e McCleary (2006) a inclusão de mão dupla.

Tendo em vista o panorama descrito, o presente estudo objetivou descrever e analisar a condição de uma classe comum, quando um aluno surdo no ensino médio tinha a mediação educacional de um professor fluente em língua de sinais, que atuava como intérprete em aulas de algumas disciplinas. A descrição e a análise foram elaboradas a partir da visão dos professores, obtida por meio de entrevistas.

Esta pesquisa se desenvolveu com base nos pressupostos teóricos do estudo de caso, e a escolha se deu em função da melhor adequação dessa abordagem ao objetivo da pesquisa e ao *locus* de desenvolvimento do estudo. A abordagem qualitativa representou também o caminho mais adequado à natureza desta pesquisa e aos seus objetivos, tendo em vista a subjetividade dos dados e a flexibilidade na seqüência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006).

A presente pesquisa foi realizada em uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, em uma escola pública estadual. A escola, no período da intervenção em sala de aula e da obtenção dos dados, já mostrava algumas condições diferenciadas que favoreciam sua reorganização na direção de uma escola pólo para surdos, de acordo com o proposto por Dias (2006a) e Cláudio, Dias e Pedroso (2006). Esses pesquisadores consideraram uma escola pólo para surdos aquela que apresenta: freqüência de vários surdos da cidade e região, presença da língua de sinais em atividade coordenada por professor fluente em Libras, surdo adulto sinalizador e intérprete Libras-Língua Portuguesa, bem como a presença de um educador surdo ministrando aulas de Libras na escola.

Participaram desta pesquisa um aluno surdo (denominado aluno B), cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P5) e um professor fluente em língua de sinais, que foi também a pesquisadora responsável pelo estudo. O professor fluente

em língua de sinais assumiu a função de intérprete com o objetivo de criar condições para que o aluno surdo tivesse acesso aos conteúdos das disciplinas.

As intervenções realizadas em sala de aula pelo professor fluente em Libras ocorreram durante três semestres letivos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, História e Biologia.

Após a intervenção, foram entrevistados os professores responsáveis por essas disciplinas.

Os dados receberam análise qualitativa, obedecendo à definição de Bodgan e Biklen, 1994; Lüdke e André (1986) e Triviños (2006). Os dados destacados nos depoimentos dos professores entrevistados foram analisados qualitativamente, valendo-se de referencial teórico sobre educação de surdos na perspectiva sócio-antropológica e também de estudos multiculturais.

De acordo com Skliar (1997), a perspectiva sócio-antropológica da surdez reconhece que os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária (a comunidade surda) organizada em torno do uso comum da língua de sinais e por compartilhar valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Adicionalmente, afirma que a língua de sinais se constitui no elemento identificador dos surdos. A perspectiva sócio-antropológica se opõe radicalmente à visão clínico-terapêutica, que compreende a surdez como déficit biológico e, educacionalmente, traduz-se em estratégias reparadoras e corretivas. A perspectiva clínico-terapêutica acredita que o desenvolvimento cognitivo do surdo está condicionado a seu conhecimento da língua oral.

Na seqüência serão apresentados e discutidos os dados obtidos pela entrevista, em seis questões: 1. *Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?* 2. *A presença de um aluno surdo na sala de aula provocou mudança na sua prática docente? Em que sentido?* 3. *Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?* 4. *Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?* 5. *Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?* 6. *Como você vê o rendimento do aluno surdo com e sem o intérprete em sala de aula?*

A experiência de ter um aluno surdo na sala de aula de ouvintes

As respostas à primeira questão evidenciam que eles se vêm despreparados para ensinar os alunos surdos na classe comum; não estabelecem uma interlocução com os surdos e contam com o apoio de alguns alunos ouvintes e do professor fluente em Libras. Assim eles se colocaram: [...] *não estávamos preparados, a gente contou com a ajuda da C* (professora especializada da sala de recursos), [...] *eu obtive muita ajuda mesmo dos colegas de classe* (P1), *no começo foi muito difícil*, [...] *não estava preparada*, [...] *ele é*

muito bom aluno, ele é muito interessado, ele estuda sozinho, [...] a gente não sabe como lidar, ele pede para eu explicar as coisas para ele e eu não sei como fazer (P2), [...] tem sido muito bom apesar das dificuldades (P4), [...] Experiência difícil, não éramos preparados, não tínhamos apoio, tínhamos somente o apoio da professora da sala de recursos como intérprete, [...] ele queria atenção totalmente voltada para ele e atrapalhava os outros alunos (P5).

Em relação ao fato de os professores se sentirem despreparados, o dado mostra que eles assumem a organização das condições para o aluno surdo aprender no contexto da classe comum como se eles fossem responsáveis por isso sozinhos. Dos cinco entrevistados, apenas um relacionou as dificuldades encontradas na inclusão do aluno como uma questão que requer envolvimento governamental.

Na concepção dos professores, estar preparado para a inclusão do aluno surdo significa, provavelmente, saber ensinar-lhes. O sucesso escolar exige que haja uma interlocução efetiva entre os envolvidos, neste caso, entre professores, alunos ouvintes e aluno surdo. A interlocução entre surdos que utilizam a língua de sinais e ouvintes só pode ocorrer de fato por meio da língua de sinais, o que evidencia a precariedade das condições escolares atuais.

Não é possível considerar que os professores das diferentes disciplinas sejam capazes de ministrar aulas para a classe de ouvintes e para um aluno surdo, concomitantemente, mesmo que eles sejam fluentes em língua de sinais. Nesse sentido, a visão dos professores parece equivocada e restrita, pois eles localizam na sua competência e na do aluno a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da educação do surdo na classe comum.

Apesar de todos os professores entrevistados terem relatado a experiência com o aluno surdo como uma situação difícil, não deixaram de apontar melhorias, relacionadas, provavelmente, ao fato de os professores passarem a contar cada vez mais com a *colaboração do professor fluente em Libras* na solução dos conflitos, na comunicação e no ensino para o aluno surdo e ao fato de a presença do aluno surdo na classe comum ter propiciado o *intercâmbio entre os dois grupos culturais*, surdos e ouvintes. Logicamente que o intercâmbio entre as culturas, a surda e a ouvinte, naquele contexto, foi bastante restrito, uma vez que a escola ainda não havia despertado para a necessidade de se reorganizar na direção de um currículo bilíngüe e bicultural. Nesse sentido, essa minimização dos conflitos esteve provavelmente condicionada muito mais aos esforços e à rendição do surdo à cultura do ouvinte do que às transformações da escola.

O aluno surdo na sala de aula de ouvintes incorpora o jeito de ser do aluno ouvinte. De acordo com Góes e Tartucci (2002), o surdo vive a experiência

de aprender a ser aluno e incorpora artifícios que simulam a vivência do processo de letramento, ou seja, comporta-se de maneira semelhante aos ouvintes. Assim, o comportar-se como um ouvinte pode favorecer a aceitação, mas não significa equidade de oportunidades.

A presença do aluno na sala de aula de ouvintes e a prática docente dos professores

Nas respostas à segunda pergunta do roteiro de entrevista (*A presença de um aluno surdo na sala de aula provocou mudança na sua prática docente? Em que sentido?*), é possível perceber que os entrevistados demonstram preocupação com o aluno surdo ao planejarem suas aulas e percebem que é necessário mudar a prática pedagógica comumente utilizada com os ouvintes, visando atingi-lo. Contudo, as alterações no conteúdo não são muito significativas e os incrementos empregados não dão conta de promover a aprendizagem desse aluno.

Repetir pausadamente as informações, apontar no livro o conteúdo que está explicado, escrever na lousa conceitos trabalhados e o comando do que é para fazer, contar com a ajuda dos colegas ouvintes, utilizar filmes com legendas e propor trabalhos em grupo e seminários são tentativas insuficientes para o surdo. Elas ainda estão baseadas em um entendimento oralista sobre a surdez e suas necessidades, que tem levado o surdo ao fracasso escolar (PEDROSO, 2001; GOLDFELD, 1997), e não estão fundamentadas em um conhecimento do surdo como minoria lingüística e cultural (DIAS e PEDROSO, 2002).

Em relação à segunda questão, os professores assim discorreram: [...] *provocou sim, muito. Eu fico muito preocupada em saber se ele está entendendo, se eu estou conseguindo me fazer entender para ele* (P1), [...] *pra classe dele sim, porque ele exige muito da gente. [...] eu preciso repetir várias vezes, mais pausadamente. Agora em outro sentido não, o que eu sempre dei, continuo dando. Cumprindo o mesmo programa. E ele acompanha muito bem, ele se destaca entre os melhores* (P2), [...] *a gente tem que ficar mais atenta aos alunos, podendo às vezes ter que dar uma aula individual. A matéria que eu tenho que ensinar eu não tenho mudado não, eu mudo às vezes o jeito. O B (aluno surdo) senta na frente e não fica quieto quando ele não entende, fica na cara dele que está confuso, então é difícil continuar a aula e ignorar aquela aflição dele* (P3), [...] *Eu tenho sempre a preocupação em adequar as minhas aulas. Isso tem sido muito difícil, pois o aluno surdo é muito ansioso, quer aprender, mas eu não sei bem como ensinar* (P4), [...] *sim. A intérprete ajuda na classe com a língua de sinais e alguns alunos também ajudam com a língua de sinais* (P5).

Um outra questão bem evidente demonstrada nos relatos diz respeito à aflição e ao sofrimento dos alunos surdos e de seus professores ouvintes na luta por estabelecerem uma interlocução. Pelos relatos, os professores ficam angustiados ao perceberem que não atingem o surdo com as suas aulas e que não sabem como ensinar esse aluno que se mostra também angustiado, esperando respostas às suas dúvidas.

De acordo com os relatos, os professores, embora reconheçam seu despreparo para ensinar o aluno surdo, não deixam de tentar amenizar os conflitos com a implementação de algumas estratégias de ensino. Assim procedendo, reconhecem que elas não são eficientes, mas apontam algumas situações de sucesso do aluno, sempre vinculadas, cabe destacar, à atuação da professora fluente em Libras. Esse dado evidencia mais uma vez o quanto a interlocução em língua de sinais é fundamental para a participação do aluno surdo nos contextos comuns de ensino. De maneira mais ampla, mostra a necessidade da reorganização da escola na direção bilíngüe e bicultural que pressupõe a reorganização da escola, visando criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial (GONÇALVES e SILVA, 2002). Mostra, ainda, a necessidade de se garantir a participação do aluno surdo nas decisões relacionadas à sua vida acadêmica, na organização da escola e do currículo, incluindo elementos da cultura surda e da educação dos surdos.

O ensino do aluno surdo na classe de ouvintes: dificuldades de comunicação entre ele e seus professores

Em relação à questão 3 (*Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?*), os professores responderam com as seguintes considerações: *No primeiro momento foi muito difícil. [...] eu mesma percebo que não estou atingindo ele [...] quando a intérprete está na classe fica bem melhor, eu fico tranqüila porque eu vejo ele acompanhando a aula com muito interesse. Mas quando ela não está fica complicado[...]. Ele fica perdido (P1), Ele é muito inteligente e compreende a minha matéria, o problema é explicar para ele. [...] quando ele não entende e ainda a intérprete não está aqui fica muito difícil. Ele é muito insistente e gosta de entender, ele corre atrás (P2), [...] era um aluno que a gente sentia que ele tinha uma certa facilidade. [...] ele leva a escola a sério, pena que nós não sabemos mesmo ensinar, [...] ele precisa mesmo de uma pessoa só para ele. [...] mesmo se eu conhecesse bem os sinais que momento que eu iria explicar para o B, passar a matéria para ele (P3), Sim, eu encontro muita dificuldade. [...] eu não aprendi a dar aulas para esses alunos. Percebo que o surdo tem muita dificuldade para compreender alguns conceitos e*

a própria lógica da história. Muitos temas da história envolvem muitos conceitos complexos e muitas informações. Para que o aluno surdo pudesse acompanhar a leitura de um texto, por exemplo, eu teria que parar uma aula e dar outra para o aluno surdo compreender um determinado conceito (P4), Sim, eu não estava preparada para ensinar alunos com deficiência, o B (aluno surdo) sempre quer muita atenção, não tem paciência de esperar [...], é bem interessado, inteligente, estudioso, quer fazer faculdade, tem perspectiva de crescer intelectualmente, tem notas boas, melhores até que muitos outros [...] ele fica muito perdido e ansioso quando a intérprete não está (P5).

O relato dos professores deixa evidente que a luta do aluno surdo pelo reconhecimento do seu direito de aprender e de receber as informações é vista pelos professores como algo que incomoda e altera negativamente a dinâmica da sala de aula. Entretanto, esses professores não chegam a perceber que esses comportamentos são tentativas, malsucedidas, de buscar corresponder à expectativa da escola em relação a seus alunos, sejam eles ouvintes, surdos ou com qualquer outra diferença. De acordo com os professores, o comportamento do aluno surdo é inadequado: ele não tem paciência, é desinteressado, ansioso, perdido, agitado, insistente, requisita muita atenção e é dependente da professora fluente em Libras.

Nos relatos dos professores, a partir da questão 3 do roteiro, eles mostram perceber a importância do professor fluente em língua de sinais atuando como intérprete e garantindo a interlocução entre o professor, o aluno surdo e os colegas. Os relatos mostram também que o professor fluente em Libras assume, na sala de aula, uma atuação que extrapola a interpretação e adentra no campo pedagógico, o que, conseqüentemente, favorece a aprendizagem, possibilita ao surdo o acesso aos conhecimentos.

A superação desse limite da escola em assumir uma proposta voltada para a pluralidade só será conquistada a partir da

[...] implementação de políticas públicas que visem a atingir o sistema educacional em todos os níveis, englobando desde as equipes diretivas e estudantes até a comunidade de uma forma geral (SILVA, 2003, p. 31).

O ensino do aluno surdo na classe de ouvintes

Os relatos sobre a questão 4 (*Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?*) deixam claro que eles querem ensinar o aluno surdo, mas não sabem como fazê-lo. Sobre esse aspecto, cabe considerar que os cursos de formação de professores (licenciatura), até recentemente,

não se preocupavam com a preparação dos futuros professores para ensinar os alunos surdos, pois essa era uma função das habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia e dos cursos de especialização.

Tais condições podem ser verificadas nos seguintes relatos: *Encontro sim. Eu não estou preparada [...], eu fui me adequando na medida do possível (P1), Sim, muita. O que ele fala eu não compreendo nada e o que falo ele também não compreende. Ele se utiliza principalmente da língua de sinais, mas eu não sei me comunicar por ela. Os colegas da classe [...] se comunicam melhor e me ajudam muito. Eles também não conseguem passar a matéria [...]. Esse aluno gosta muito de estudar e é interessado, então ele fica preocupado em entender a matéria, em acompanhar, ele pergunta, mas eu não consigo, isso é muito angustiante para mim e para ele também. Fico muitas vezes frustrada com essa situação (P4), Sim, pedia sempre a ajuda dos colegas que sabiam comunicar com ele com alguns sinais e para a intérprete. Eu tenho muita dificuldade e falta de tempo para parar e dar atenção para ele, conversar ou escrever (P5).*

Dias (2003), problematizando acerca da formação de educadores para atuarem na educação de surdos, afirma que ainda são poucos os cursos de formação de professores visando ao ensino de qualidade aos surdos e fundamentado nos princípios da educação bilíngüe e da inclusão.

Com o avanço da política de inclusão no Brasil, os cursos de formação de professores foram orientados a incluir, nos seus currículos, uma disciplina com o objetivo de prepará-los para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000, 2001, 2002a).

Embora essa diretriz represente um avanço no sentido da organização da escola para os alunos com necessidades educacionais especiais, não é suficiente. Especificamente em relação ao aluno com surdez, a condição mínima necessária para que ele aprenda envolve a interlocução em língua de sinais, ou seja, no mínimo a condição bilíngüe de aprendizagem. Sobre essa necessidade específica do aluno surdo, apenas muito recentemente o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002b), recomenda, no Artigo 3º do Capítulo II, a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores, como pode ser verificado no texto a seguir.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [...] § 2º A Libras constituir-se-

á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

Essa legislação representa um avanço no reconhecimento da necessidade de que os professores devam interagir em sinais, ou seja, o domínio básico dos sinais. Entretanto, é importante considerar que os sinais, adquiridos em um curso de curta duração, ainda não irão garantir a competência necessária para uma comunicação efetiva com os seus alunos surdos.

Além disso, mesmo com competência em Libras, é muito difícil, ou quase impossível, ministrar aulas em duas línguas concomitantemente. Nesse sentido, o aluno surdo precisa encontrar, na escola, professores que saibam a língua de sinais, mas também intérpretes e educadores surdos.

De acordo com Dias (2006b), na reorganização da escola para o surdo é preciso:

[...] ir além da língua de sinais, é preciso buscar um contexto educacional que favoreça a visão crítica e a emancipação do aluno surdo, superando a transmissão do saber instituído e institucionalizado e se comprometendo com a construção de novos direitos e saberes. Para isso, a comunidade surda deve continuar envolvida na implementação das novas leis, como preconizado dentro de um movimento democrático de inclusão escolar (DIAS, 2006b, p. 7).

O professor fluente em Libras atuando como intérprete do aluno surdo na classe de ouvintes

As respostas à questão 5 do roteiro (*Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?*) evidenciam que a atuação do intérprete na sala de aula é vista como uma condição fundamental para se garantir uma educação de qualidade para o surdo. De acordo com os relatos, o intérprete garante a interlocução como também assume a função de professor, como já foi afirmado. Isso ocorre porque a escola ainda não se reorganizou no sentido de consolidar o projeto bilíngüe e bicultural.

As iniciativas de organização dessa atuação ocorridas até o momento têm mostrado sua complexidade e os limites que a cultura escolar impõe a essa realização (FERNANDES, 2003; LACERDA, 1998, 2000, 2006).

Em relação à questão 5 do roteiro, os professores assim se expressaram: ***Nossa! O trabalho é outro. É outro rendimento, então coisas, por exemplo, que a intérprete ou a E (professora especializada da classe especial) fazem me auxiliam (P1), Um intérprete na sala de aula direto seria bem melhor.***

Porque às vezes ele me faz uma pergunta que eu não sei como explicar com gestos para ele. E às vezes ele entende errado. O que ajuda muito são os colegas que já conhecem muitos sinais [...]. Acho que se tivesse um intérprete ia ser bem mais fácil, como nos dias que a intérprete está na sala o trabalho corre bem melhor (P2), Eu acho que ter o intérprete seria ótimo, iria ajudar muito. Ia facilitar a comunicação, ela seria muito mais rápida [...],o aluno também tem dificuldade para entender, o que a gente escreve para ele e o que ele escreve para passar alguma coisa pra gente também é difícil entender porque a escrita dele é bem confusa (P3), Sem o intérprete acho que estamos fazendo uma exclusão dentro da inclusão, pois não damos a mesma oportunidade para o aluno surdo de aprender. Eu acho que o intérprete é imprescindível na inclusão do surdo, é fundamental. No caso das aulas de História o intérprete é essencial. Nessas áreas os conceitos são muito complexos e ele, o intérprete, poderia auxiliar na explicação para o surdo. Ele faria a mediação também entre o aluno surdo, seus colegas e seus professores (P4), O trabalho se torna mais fácil, o aluno recebe as informações com mais facilidade, diminui a ansiedade do aluno. O tempo, a aula flui bem melhor, não precisa parar tanto para dar atenção ao aluno com deficiência (P5).

Neste estudo, o professor fluente em língua de sinais atuou como intérprete, mas não teve a formação específica para a função. Essa não é uma situação ideal, mas foi a possível naquele momento, pois não havia os profissionais necessários e, muito menos, para ir além e instituir uma educação que contasse com intérpretes educacionais, professores fluentes e educadores surdos.

De acordo com os relatos dos professores, o aluno surdo, na presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete, comporta-se de maneira mais adequada, não os incomoda e fica menos ansioso. Cabe considerar que, mesmo sem a formação específica para a função e mesmo diante de todas as limitações impostas pelo funcionamento da sala de aula, a presença desse profissional na sala de aula pesquisada contribuiu para valorizar o potencial do aluno surdo e minimizar-lhe o sofrimento e o de seus professores.

O professor fluente em Libras e a sua atuação como educador

Em suas respostas à questão 6 do roteiro (*Como você vê o rendimento do aluno surdo com e sem o intérprete em sala de aula?*), os professores destacaram, principalmente, a importância do profissional fluente em língua de sinais atuando como intérprete na sala de aula para criar condições de aprendizagem para os alunos surdos. As respostas também mostram que os professores depositam, hoje, no professor fluente em Libras, a responsabilidade de ensinar o aluno surdo, excluindo-se do processo de ensino.

Uma escola organizada para alunos surdos deveria contemplar diferentes níveis de adaptação curricular, no âmbito do projeto político pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e ainda no nível individual, como proposto por Brasil (1999). Especificamente em relação à escola bilíngüe e bicultural para surdos, a sua organização deverá envolver decisões em referência, principalmente, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, ao currículo desenvolvido na sala de aula, visando uma proposta que atenda ao mesmo tempo os alunos surdos e os ouvintes.

A falta de formação do professor é apontada em vários depoimentos. Atualmente, essa formação, embora prevista nas políticas educacionais, ainda não repercutiu na realidade escolar. Por exemplo, em 2006, pelo Decreto 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), a disciplina Libras passou a ser considerada obrigatória nos cursos de formação de professores.

As análises evidenciam, ainda, que os professores acreditam no potencial do aluno surdo e o consideram inteligente, esperto, interessado, que gosta de estudar, até mesmo apontando o seu melhor desempenho, em algumas situações, com relação aos seus colegas ouvintes. No entanto, chamam a atenção para a sua dificuldade em realizar o proposto e estabelecer interlocução com os ouvintes, quando a professora fluente em Libras não está presente.

Por fim, os professores defendem a atuação do intérprete na sala de aula até porque, com ele, a aula pode ser mantida e não há necessidade de alterações, como, por exemplo, no caso de o professor precisar parar as explicações para se dirigir especialmente ao aluno surdo. Essa consideração dos entrevistados pode indicar que os professores parecem entender a educação dos surdos como uma proposta educativa que ocorre paralela ao processo de escolarização dos demais alunos.

Os professores entrevistados assim disseram: [...] *quando ele não tem o intérprete aqui na classe a gente conta sempre com a ajuda dos colegas*, (P1). [...] *Não sei como explicar a matéria para ele. Tem coisa que dá para eu adaptar, tem coisa que não dá.* (P2), *eu creio que o rendimento seria muito maior, ele poderia estar entendendo mais rapidamente qual é a dificuldade do aluno, [...] eu acho que o intérprete ajuda muito a explicar. Os professores precisariam ser preparados. [...] sem o intérprete fica muito difícil porque ele tem muitas dúvidas e nós não sabemos como ajudá-lo. [...] muitas vezes eu não consigo explicar, quando ele entende a minha explicação precisa ver como ele fica feliz e ele consegue terminar. [...] nós conversamos escrevendo muito na lousa, não funciona, não é prático.. [...] a inclusão não dará certo do jeito como tem sido feita. Ela só dará certo se a escola contratar intérpretes, diminuir o número de alunos por sala, etc... [...] sem ele, ele fica lá excluído* (P3), [...] *quando o aluno não*

estiver entendendo o que está acontecendo na aula, o intérprete teria condição de dar esse complemento sem alterar, mudar a aula ou parar a aula dos demais alunos. [...] quando o intérprete está presente o B faz seminário, faz pergunta, enfim, participa das atividades da sala de aula. [...] as informações vão fazendo sentido para ele. O B fica mais calmo, menos ansioso, pois está recebendo as informações (P4), Com o intérprete é muito melhor, fica claro que o aluno aprende porque ele mostra isso no seu comportamento, ele fica tranquilo mas consegue também participar, fazer atividades, responder questões que são propostas (P5).

Conclusão

As questões anteriormente apontadas mostram que a reorganização da escola na direção de uma educação bilíngüe e bicultural vai muito além da simples adaptação de alguns recursos pedagógicos metodológicos e da inserção de recursos tecnológicos às aulas. Ela deve prever mudanças na prática educativa e na organização da escola para garantir, além do acesso aos bancos escolares, iguais oportunidades de apropriação do conhecimento difundido pela escola. Em outras palavras, as escolas devem se reorganizar buscando garantir o acesso do aluno surdo em todos os seus níveis, o sucesso nos estudos e a interação plena entre os seus segmentos, superando a dicotomia existente nas relações binárias, como, por exemplo, entre surdos e ouvintes.

As propostas de educação inclusiva se mostram frágeis, pois os seus pressupostos são incompatíveis com a realidade brasileira: classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e quadro de profissionais sem formação adequada. Especificamente em relação ao modelo bilíngüe e bicultural, as escolas não promovem as condições necessárias para a sua implementação: presença de novos agentes educacionais (professor surdo, professor fluente em Libras e intérprete Língua Portuguesa-Libras), processos lingüísticos adequados (ensino do Português como segunda língua e a instrução em Libras) e currículo bilíngüe e bicultural, por exemplo.

Na visão dos professores, a atuação do professor fluente em língua de sinais que atua como intérprete junto ao surdo na sala de aula de ouvintes altera significativamente a condição desse aluno. Esse profissional favorece a interlocução do aluno surdo em língua de sinais com os colegas e professores e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

Os relatos mostraram, adicionalmente, que a atuação do professor fluente em Libras superou a função de intérprete e entrou no campo pedagógico. O professor fluente assumiu a função de educador e realizou também o ensino para o aluno surdo, diante da falta de preparação do professor.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Centro Gráfico, 1990.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fev. de 2002. **Institui diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica**. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 11 de abril de 2006. 2002a.

_____. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002b.

_____. Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. **Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 11 de abril de 2006.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

CLAUDIO, M.C.M.; DIAS, T.R.S. e PEDROSO, C.C.A. A produção escrita de surdos com mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, R.C.P. e GONÇALVES, M.F.C. (orgs) **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis, SC: Insular, 2006, p. 81-94.

DIAS, T.R.S. Os surdos na escola pública e o bilingüismo. **Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES.** Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006a, p. 280-286.

_____. Educação do surdo na escola pública e a inclusão escolar. **Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES.** Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006b, p. 190-197.

DIAS, T.R.S. e PEDROSO, C.C.A. Com a palavra o surdo: a sua comunicação na escola. In: SIGOLO, S.R.L. e MANZOLI, L.P. (Org.) **Educação Especial face ao desenvolvimento e à inserção social.** Araraquara: UNESP/FCL, Laboratório Editorial; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2002, p. 97-119.

DIAS, T.R.S.; PEDROSO, C.C.A.; ROCHA, P., FERRINI, C. e ROCHA, J.C.M. Educação e surdez: grupo de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. In: GONÇALVES, M.F.C. (Org.) **Educação Escolar:** identidade e diversidade. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2003, p.169-192.

DORZIAT, A. O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos. In: **28ª Reunião da Anped.** Caxambu, MG: Anped, 2005 p. 1-16.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. **Anais do Congresso Surdez e Escolaridade:** desafios e reflexões. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2003, p.83-92.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R de e TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C. HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. de e TESKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2002, p.110-119.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, SP: Plexus, 1997.

GONÇALVES, L A. O. e SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

LACERDA, C.B.F. de Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Ano XIX, nº 46, setembro, 1998.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **23ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG: Anped, 2000b. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf> Acesso: jun. 2006.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, v. 26, nº 69, maio/ago. 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

McCLEARY, L. Bilingüismo para surdos: brega ou chique?. **Anais do V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional**. Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006, p.288-293.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da educação inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S.C. (orgs.) **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

_____. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço**. Nº. 18 e 19, Dezembro/2002 – Julho, 2003, p.42 – 44.

MRECH, L. **O sujeito e os parâmetros curriculares do ensino médio**: a produção e reprodução de uma ausência. Disponível em: www.educacaoonline.com.br Acesso em: 20/05/2006. 2001^a

_____. **O que educação inclusiva?** Disponível em: www.educacaoonline.com.br Acesso em: 20/05/2006. 2001b

SILVA, G.F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.) **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003, p.17-52.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. Dissertação de Mestrado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, SP, 2001.

SOUZA, R. M. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Caderno CEDES**. Campinas, SP, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Nov 2006

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professor”: discursos e práticas na educação de surdos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP: 2005.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

TRIVIÑOS, N.S.A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA EM 2006

BERNARDI, Alexandre Cavalcanti de Melo. **A percepção sobre o ambiente escolar na construção de práticas e conceitos de educação ambiental.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani (orientadora).

Os estudos realizados no desenvolvimento deste trabalho têm por objetivo analisar percepções, conceitos e práticas desenvolvidas por um grupo de jovens de uma escola municipal da periferia de Ribeirão Preto, sobre o ambiente escolar. O programa de educação ambiental proposto pelo pesquisador desenvolve ações para a conscientização sobre a questão ambiental local, através de diferentes oficinas, cursos, atividades recreativas e esportivas. O registro e documentação deste processo têm como base os princípios da pesquisa-ação. Esta metodologia procura não limitar a investigação dos aspectos interativos entre aluno-aluno, aluno-pesquisador, aluno-meio ambiente e pesquisador-aluno-meio ambiente. Constitui-se, então, de uma forma de participação dos alunos e pesquisador, visando inserir, em seu referencial sobre meio ambiente, conceitos de preservação, integração, solidariedade e, com isto, promover a construção de conhecimentos, assumir responsabilidades, em uma visão contemporânea de preservação ambiental. Foi fundamental também para este estudo a utilização, na sua maioria, dos referenciais teóricos de Vigotski e Wallon, que enfatizam a inter-relação da criança com o meio em que este está inserida. Dados obtidos no decorrer deste estudo demonstraram que a participação direta nas ações de Educação Ambiental é mais importante para modificar os hábitos de conduta, que o simples ganho de informação. O processo de reflexão, fundamentado em questões do cotidiano do aluno, levou a mudanças em sua forma de agir, demonstrando preocupação, interesse e engajamento nos problemas ambientais. Os alunos manifestaram interesse em participar de ações e projetos que visassem a preservação da natureza e o maior conhecimento e preocupação com a preservação ambiental. Mostraram uma visão mais crítica e consciente sobre a importância do papel do cidadão e do aluno na sociedade em que vivem, e um maior interesse na conservação de recursos naturais, após o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental.

Palavras-chave: meio ambiente; educação; percepções; ensino fundamental.

BITAR, Jorjete Abdallah. **Inclusão escolar na perspectiva de gestores e professores em uma diretoria regional paulista**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora).

O movimento de inclusão estabelece uma das principais diretrizes políticas da Educação Brasileira. Tendo em vista esse quadro político educacional, o presente estudo teve por objetivo investigar como está ocorrendo a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de uma Diretoria Regional de Ensino do nordeste paulista, na perspectiva dos seus gestores e professores de educação especial e de classes comuns. O estudo procurou, também, identificar os mecanismos que o gestor tem lançado mão, como líder da comunidade escolar, para favorecer a inclusão escolar desses alunos. Para atingir esses objetivos, inicialmente, realizou-se um mapeamento geral para conhecer onde estavam e quais eram os alunos com necessidades educacionais especiais nas 26 Unidades de Ensino. Em um segundo momento, foram aplicados questionários aos gestores e professores das unidades que têm recebido esses alunos, com o objetivo de verificar a sua situação atual. A análise do mapeamento indica que a grande maioria das escolas da rede estadual de ensino estava recebendo alunos com necessidades educacionais especiais, os quais encontravam-se distribuídos entre as 21 unidades escolares. Apenas cinco escolas não apontaram atendimento a esses alunos. Foi possível observar que a rede estadual tem atendido um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais, com prevalência de alunos com necessidades especiais cognitivas que estão sendo atendidos em classes especiais, em classes comuns com apoio de salas de recursos, ou simplesmente, em classes comuns sem apoio especializado. Os resultados mostram, também, que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram-se concentrados nas escolas que dispõem de classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental ou de classes especiais. As informações advindas dos questionários mostram que a situação atual do atendimento às necessidades educacionais especiais está marcada pelo paradigma de atendimento especializado, isto é, da integração. Concluiu-se que não estão acontecendo mudanças nas escolas, como proposto pelo movimento de inclusão.

Palavras-chave: inclusão escolar; gestão escolar; necessidades educacionais especiais; Rede Estadual Paulista.

COLUS, Fátima Aparecida Maglio. **Construção Social de Dificuldades de Aprendizagem**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora).

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de professores sobre alunos com dificuldades de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. O estudo foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1961). Também foram consideradas diversas abordagens que já trataram do referido tema, como: inatismo, ambientalismo, déficit cultural e alimentar. A metodologia norteou-se pela abordagem qualitativa, e a coleta de dados apoiou-se em entrevistas semi-estruturadas. Os treze participantes foram professores da rede pública, cursistas do Programa Letra e Vida, curso de formação de professores alfabetizadores promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). Em um primeiro momento, o material das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo temática, em que foram identificados três temas-chave: “Professor”, “Aluno” e “Escola”. Em seguida, as entrevistas foram analisadas pelo programa informático ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte*), versão 4.7, que dividiu o material discursivo em cinco classes, sendo inferidos os seguintes temas: “Relação Saúde e Educação”; “O Aluno: Dificuldades na Escola”; “Trajetória Profissional do Educador”; “A Família e a Interação no Contexto Escolar” e a “Prática Pedagógica do Educador no Cotidiano Escolar”. Por último, foi retomado o contato com sete participantes para a realização de um procedimento que permitisse uma aproximação maior dos processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Observou-se que o núcleo figurativo da representação de dificuldades de aprendizagem situa-se em torno do obstáculo que envolve o educando. A representação do professor sobre o tema ancora-se em abordagens inatistas e ambientalistas. Percebe-se a tendência em deslocar para fora da escola a busca de soluções que deveriam ser oferecidas pela própria instituição escolar e, sobretudo, pelos professores. Os resultados mostraram que o que se designa como “dificuldade de aprendizagem” é, de fato, uma construção social que isenta a escola da responsabilidade do problema. A idéia construída socialmente é que os educandos têm que ser homogêneos para o professor não enfrentar obstáculo. Com base nas representações sociais dos professores, o estudo pretendeu oferecer um outro olhar para o problema de dificuldades de aprendizagem, que ultrapassa as fronteiras da escola e se inscreve na sociedade de maneira mais ampla, envolvendo dimensões históricas e psicossociais.

Palavras-chave: representação social; dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

FARAGO, Alessandra Corrêa. **A escola como lócus de formação continuada de professores:** possibilidades, desafios e percepções. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi (orientadora).

Com o objetivo de evidenciar as percepções dos professores sobre a formação continuada centrada na escola, sistematizada por um Programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizou-se um estudo de campo, de natureza qualitativa, que contou com a participação de cinco professores de uma escola da Rede Pública Estadual na cidade de Ribeirão Preto. Os dados obtidos passaram pela análise de conteúdo, através da triangulação de algumas técnicas: a observação simples, a entrevista semi-estruturada, validada por um estudo piloto com três professores que não fizeram parte da amostra, e a análise dos protocolos da entrevista realizada por Farago (2004). Além disso, realizou-se a análise documental do Regimento do Programa de Capacitação. Na percepção dos participantes da pesquisa, as atividades do programa de formação continuada desenvolvidas na escola foram adequadas à realidade do grupo, possibilitando a reflexão sobre a prática, a troca de experiência e a discussão do coletivo. Os resultados revelaram que o programa propiciou uma melhor sistematização dos HTPC's e favoreceu uma .reflexão da prática. e .sobre a prática., pautada em um referencial teórico aderente às necessidades dos professores. Esta constatação permitiu corroborar a hipótese inicial de que os programas de capacitação em serviço, que privilegiam a escola como lócus de formação continuada, viabilizam um processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; programa de capacitação em serviço; saberes da docência; formação em serviço.

GARAVAGLIA, Fernando. **Concepções de Homem e suas Implicações na Prática Docente.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora).

Os objetivos da pesquisa consistem em identificar e analisar as concepções de homem, evidenciadas por professores do ensino superior, buscando verificar em que medida as concepções de homem dos professores fundamentam sua prática docente. O percurso metodológico da pesquisa teve início com uma

pesquisa exploratória, visando selecionar professores com diferentes concepções que participariam da pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa exploratória foram um questionário para 90 professores do ensino superior de um Centro Universitário (Confessional) e análise qualitativa dos dados. Como resultado foi possível perceber que os professores apresentaram ênfase em três concepções de homem: a técnica que prioriza uma racionalidade instrumental em que o homem carrega a marca do profissional; a subjetivo-interpretativa - que concebe a interação como elemento primordial na educação e vê o homem como um ser relacional; e a crítico-dialética - que concebe a transformação da realidade mediante um conhecimento crítico-reflexivo com forte conotação política no mundo das relações de poder e vê o homem como ser histórico-social. Assim, foram selecionados três professores (representantes de cada uma das concepções identificadas como predominantes em seus discursos), que participaram da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os professores e observações em sala de aula. Os dados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo e da utilização de crônicas de entrevistas, visando uma apreensão global das concepções de homem dos professores. O referencial teórico adotado é crítico-dialético. Os resultados indicam que os professores não apresentam uma única concepção de homem e prática docente, relacionando elementos de diferentes concepções que se combinam de forma complexa. Há, no entanto, uma correspondência entre a concepção de homem predominante na fala dos professores e sua prática em sala de aula. Para a concepção técnica, o homem é indivíduo e na sala de aula ele foi considerado, no processo de formação profissional, como especialista e operacional. Para a concepção subjetivo-interpretativa, o homem é pessoa e em sala de aula o aluno foi considerado no seu processo de formação enquanto ser humano. Finalmente, na concepção crítica o homem é sujeito e em sala de aula foi considerado no seu processo de libertação política.

Palavras-chaves: Concepções de Homem; Prática Docente; Ensino Superior; Crônica de Entrevista; Concepção Crítica.

GOBBI, Maria do Carmo Marques. **A formação do professor do ensino fundamental e médio:** a importância das disciplinas pedagógicas para os licenciandos. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profª. Dra. Miriam Cardoso Utsumi (orientadora).

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções construídas pelos licenciandos de duas Instituições de Ensino Superior sendo uma pública e outra privada, a respeito das contribuições das disciplinas pedagógicas na formação do professor do Ensino Fundamental e Médio, tendo se apoiado nas contribuições de teóricos crítico-reflexivos sobre formação docente tais como Zeichner, Contreras, Tardif e Pimenta, entre outros. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de campo, que se utilizou de um questionário aplicado a uma amostra de conveniência composta de 168 estudantes do último período dos cursos de Biologia, Pedagogia, Matemática e Geografia. Os resultados mostraram que a maioria fez uma escolha consciente pelo curso por gostar de ensinar e avaliavam de forma positiva seus cursos; sabiam distinguir as disciplinas pedagógicas das específicas e encontravam mais dificuldades de aprendizagem nos conteúdos específicos, devido à falta de conhecimentos anteriores e porque consideravam que alguns professores não conseguiam transmitir a matéria com clareza. Os alunos do curso de Geografia foram os que mais assinalaram sentir dificuldades de aprendizagem nos conteúdos pedagógicos, devido à falta de conhecimentos prévios nesses conteúdos. Para os entrevistados, as disciplinas pedagógicas ainda apresentavam falhas porque não levavam em consideração a realidade da escola, havendo excesso de teoria e falta de prática. A maioria reconhecia que ambos os conteúdos, específicos e pedagógicos eram importantes para a sua formação docente, enquanto, um grupo menor do curso de Geografia e de Biologia reconhecia a importância maior dos conteúdos específicos, porém, percebiam a falta de ligação entre as teorias pedagógicas estudadas e a prática docente, devido à forma tradicional de ensino e a falta de aplicação das teorias estudadas por parte dos professores. A visão sobre o papel das disciplinas pedagógicas era restrita às técnicas de ensino e a relação professor-aluno. Embora a visão em relação ao papel das disciplinas pedagógicas ainda esteja marcada pelo viés dicotômico disciplinas específicas versus pedagógicas, tecnicista e psicopedagógico, o fato de perceber a necessidade de incluir a experiência trazida por eles, a realidade da escola, a necessidade de se trabalhar o estágio desde o início do curso, a ampliação do curso, a necessidade de romper com o modelo tradicional e a fragmentação entre essas disciplinas, mostrou que esses licenciandos percebiam a necessidade de uma reformulação curricular, onde as disciplinas e atividades do curso estivessem sintonizadas com as propostas atuais de formação docente.

Palavras-chave: formação do professor; licenciatura; disciplinas pedagógicas e específicas.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **Representações sociais do ficar:** caminhos para compreender a violência no cotidiano escolar. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora).

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais sobre o “ficar”, observando possíveis relações que podem ser estabelecidas com a violência no universo escolar. O estudo foi realizado com 13 adolescentes da 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo/SP. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) e em estudos que abordam os temas relações de gênero, sexualidade e violência. O estudo foi realizado durante o 1º semestre escolar de 2005 no período da tarde. A pesquisa de campo realizou-se em duas etapas: a primeira constituiu-se de entrevistas individuais, semi-estruturadas e a segunda de uma atividade com os participantes, em que lhes foi solicitado que expressassem, em uma folha de papel, com desenhos e textos, os assuntos abordados na entrevista que lhes vinham em mente. A metodologia de análise de dados fundamentou-se na análise de conteúdo, modalidade temática. Nas entrevistas foram definidos três temas-chave “Escola”, “Violência” e “Ficar”. Nas expressões gráficas foi identificado um tema-chave: “Relação Violência-Ficar”. Na análise das representações sociais, nas duas etapas, foi identificado um núcleo figurativo em torno do relacionamento amoroso tradicional, pautado na fidelidade. Observou-se uma ambigüidade que pode causar conflito no adolescente, visto que, por um lado, a prática do “ficar” é comum no grupo, revelando um tipo de relacionamento atual, sem envolver compromisso. Por outro lado, os valores sociais e morais desses educandos sobre relações afetivas se ancoram em uma construção social que valoriza a união estável monogâmica e o casamento tradicional. Assim, embora “fiquem”, essa prática provoca ciúme e sentimento de posse, provocando violência no universo escolar. Os resultados podem oferecer subsídios para que a escola reflita sobre seu papel quanto a abordar o “ficar”, repensando as interações que se manifestam no cotidiano escolar envolvendo o tema.

Palavras-chave: “ficar”; “relações de gênero”; “sexualidade”; “representação social”; “Ensino Fundamental”; “adolescente”.

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **O recontar de histórias em Libras por crianças surdas**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora).

O uso da literatura infantil, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, é importante para despertar a curiosidade e estimular a imaginação das crianças. Assim, é fundamental para o desenvolvimento da criança surda fazer uso da língua de sinais e assumir papéis na construção da narrativa. O recontar de histórias em Libras possibilita a criança surda organizar seus pensamentos e transmiti-los aos outros de acordo com a sua visão de mundo. O estudo aqui proposto descreve e analisa histórias contadas por cinco crianças surdas, com idade entre seis e nove anos, que frequentam um programa educacional bilíngüe, com as presenças de educador surdo, professores ouvintes, fluentes em Libras, e uma fonoaudióloga. As participantes não apresentavam qualquer oralidade e estavam em processo de aquisição da Libras. Em três dessas histórias (*Branca de Neve*, *Pinóquio* e *Chapeuzinho Vermelho*), o educador surdo contava a história em Libras com projeções referentes às mesmas histórias e logo após eram programadas atividades que se dividiam em escrita e reescrita do vocabulário empregado, numeração da seqüência, observação de filme das histórias, brincadeira com jogo de memória e ensaios e apresentação de peça teatral. Ao término das atividades, as crianças recontavam as histórias sem o apoio do livro. Nas seis histórias seguintes (*João e o Pé de Feijão*, *Rapunzel*, *A Pequena Sereia*, *A Bela Adormecida*, *O Pequeno Polegar* e *A Bela e a Fera*), houve somente o contar da história pelo educador surdo e em seguida o recontar da mesma história pelas crianças. O contar e recontar de histórias foram filmados e as atividades registradas em diário de campo. Os dados foram coletados durante um ano e meio por duas horas semanais, resultando 48 gravações: nove do educador surdo e 39 das crianças. As filmagens foram transcritas com o apoio do educador surdo adulto. A partir das transcrições e da observação sistemática das filmagens das histórias contadas pelo surdo sinalizador, foram estabelecidas no mínimo dez unidades de informações, pelo julgamento do surdo adulto sinalizador e da professora ouvinte pesquisadora, visando conhecer o quanto a criança havia compreendido da história e o quanto era capaz de se expressar. Foram comparadas as produções dos alunos em cada uma das histórias, ao longo do período observado, com as unidades de informação a partir do contar das histórias pelo educador. As histórias foram analisadas, também, qualitativamente pelo uso de classificadores, do plano discursivo¹, da ampliação da história segundo

experiências anteriores e de marcas discursivas verbais e não verbais. Os resultados mostraram que a criança com mais idade e que teve mais tempo em contato com a Libras reproduziu mais unidades de informação das histórias contadas do que as crianças menores e que tiveram menos contato com essa língua. A criança maior mostrou aumento sistemático no índice de recontagem, atingindo 100% em duas das nove histórias apresentadas, *Chapeuzinho Vermelho* e *João e o Pé de Feijão* (terceira e quarta histórias trabalhadas). Além disso, a criança maior conseguiu reproduzir todas as histórias na seqüência contada, e com a inserção de conteúdos da sua experiência pessoal. Essa criança apresentou, também, um recontar de histórias qualitativamente superior ao das outras crianças. Concluiu-se que as crianças surdas em fase de aquisição de Libras são capazes de reproduzir as principais unidades de informação de uma história contada em Libras e que esse recontar parece depender mais do tempo de interlocução com o adulto surdo e da idade. Pela análise qualitativa observouse que uma das crianças apresentou narrativa rica, com uso de classificadores, introdução de experiências pessoais, bom uso do espaço discursivo, expressão facial significativa, discurso direto, etc, construiu uma narrativa muito próxima do contar do adulto. Além disso, a presença do educador surdo foi necessária para a compreensão das histórias pelos alunos, pois o menos satisfatório da melhor criança (50%) foi atingido na história *A Bela Adormecida*, quando a criança a assistiu pela TV, gravação do educador surdo contando a história.

Palavras-chave: Bilingüismo; educação de surdos; histórias infantis; Libras; surdez.

LÚCIO, Maria Virgínia. **A Construção da Auto-imagem em Adolescentes com Dificuldades em Leitura e Escrita:** Uma Perspectiva Histórico-Cultural. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora).

Este trabalho tem como objetivo estudar, numa visão histórico-cultural, a construção da autoimagem do adolescente com dificuldades em leitura e escrita. Tem como base a fundamentação no referencial teórico de Vigotski e Wallon, os quais destacam que cognição, afetividade e as interações são fundamentais no processo de constituição do indivíduo. Os participantes são seis adolescentes, do sexo masculino, cursando da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, e apontados pela escola como tendo dificuldades na leitura e escrita. São de três escolas, sendo uma pública estadual, uma particular e uma da rede SESI, de uma cidade

do interior do Estado de São Paulo. Nas sessões de coleta de dados, foram realizados procedimentos como entrevista, desenho, leitura e escrita de um texto com discussão sobre o mesmo, elaborados com a finalidade de apreender aspectos sobre a auto-imagem do sujeito e sua relação com a leitura e escrita. Os resultados indicam que esses sujeitos apresentam uma auto-imagem múltipla, que é constituída e manifestada de diversas formas e não apenas relacionadas às dificuldades em leitura e escrita. Outros aspectos, como laços familiares, interações sociais e aparência física, apresentam relevância na construção da auto-imagem apresentada por eles. Esses resultados indicam ainda uma contribuição para a construção do conceito sobre auto-imagem no referencial histórico-cultural.

Palavras-chave: auto-imagem; adolescência; leitura e escrita.

MARQUES, Beatriz de Mello. **O currículo em ação em escolas estaduais paulistas:** tradição disciplinar e espaço discricionário. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora).

Este trabalho analisa a implantação de uma política curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Projeto de Leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. O objetivo central é verificar se o Projeto de Leitura constituiu-se em um espaço discricionário, numa perspectiva democrática. Apoiou-se nas teorias críticas de currículo, especialmente em Moreira (2002) para examinar essa proposta curricular alternativa; Pacheco (2003) quanto às macro e micro-políticas e Gimeno Sacristan (1998), para analisar o currículo em ação, Apple (1997), quanto à construção de *escolas democráticas* e Beane (2003), quanto aos *espaços discricionários*. Num primeiro momento, observamos o discurso oficial no contexto de outras intervenções no currículo. Em seguida, por meio de uma pesquisa exploratória buscamos descrever o panorama regional. Foram aplicados e aferidos questionários de 249 professores de 53 escolas, sendo que para captar as diferenças entre o Projeto de Leitura e a disciplina Língua Portuguesa foi utilizado, também, o *software* Alceste. Num segundo momento, no sentido de perceber o currículo em ação, optou-se por uma pesquisa qualitativa. Focou-se assim a implementação do projeto por uma professora, em uma 5ª série. Nesta fase foram utilizadas: entrevistas, observação participante, análise documental. Durante toda a pesquisa utilizou-se análise hermenêutica. Quanto aos resultados obtidos, cabe destacar que: o discurso

oficial ao propor textos descontextualizados, se distanciou das necessidades indicadas pelos alunos e pais, sendo que 64% dos professores atenderam aos alunos. O Projeto de Leitura possibilitou outras práticas, diferentes das desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, em que os professores afirmam concentrarem-se no ensino da gramática e cópia na sala de aula. Num espaço sem a tradição de uma disciplina escolar, a problematização das questões: classe social e acesso à saúde, desenvolvimento do corpo, a violência no abandono e no autoritarismo provocou, no ambiente da sala de aula pesquisada, a busca de práticas mais democráticas e prazerosas.

Palavras-chave: políticas curriculares; currículo em ação; espaço discricionário.

MODA, Márcia de Castro. **Currículo do curso de graduação em Direito - Prática e Pesquisa. Proximidades e Distanciamentos entre o discurso oficial e o das associações de classe.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora).

O objetivo desta pesquisa é analisar o currículo oficial do curso de graduação em Direito desde a sua criação no Brasil. Concebemos o currículo como um processo desenvolvido em diversos âmbitos, nos interessando verificar o âmbito em que o mesmo é produzido pelas instâncias governamentais. Buscamos verificar a existência de alianças no momento da criação do currículo, firmadas entre o MEC e as associações de classes, mais especificamente com a OAB e em um segundo momento com a ABEDi. Escolhemos a prática e a pesquisa para serem analisadas no currículo, tendo em vista atualmente serem objeto de discussão constante pelas associações de classe. Para tanto, fizemos uso da análise documental e bibliográfica, levantando e analisando legislações referentes ao ensino e à OAB, livros da OAB, mandado de segurança, conclusões dos seminários de ensino jurídico promovidos pela OAB e pedido de reconsideração da ABEDi. Fizemos uma incursão nos currículos do curso de graduação em direito do Brasil desde a sua criação, a fim de entender o momento presente, analisando o tratamento dado à prática e à pesquisa. Detectamos que as diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, hoje em vigor, decorrem de alianças elaboradas entre associações de classe - OAB e ABEDi, deixando as atividades de pesquisa, representadas pela monografia, de ser obrigatórias para os cursos de graduação, podendo, no entanto, as IES, de acordo com a sua vocação, aplicá-las ou não na graduação.

Palavras-chave: currículo; curso de graduação em Direito; prática; pesquisa.

MOKWA, Valéria Marta Nonato Fernandes. **Representações sociais de professores de ensino Fundamental sobre sexualidade:** uma teia de Significados. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.
Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora).

O trabalho objetivou analisar as representações sociais sobre sexualidade entre professores de Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, baseando-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici. O estudo pretendeu possibilitar discussões e reflexões relacionadas à sexualidade entendida como sendo biopsicossocial e espiritual, em busca de subsídios para se tratar à temática visando à educação emancipatória e consentânea dos professores, no que tange a essa questão polêmica, na contemporaneidade. A metodologia da pesquisa tem caráter qualitativo e se inspira na pesquisa etnográfica em educação, que permite a utilização de diversos recursos, como entrevistas, questionários, fotos, observações anotadas em diários de campo, dinâmicas musicoterápicas. O estudo foi realizado durante o 1º semestre escolar de 2005, e teve como participantes sete professores, do Ensino Fundamental de 4ª a 7ª séries. A permanência da pesquisadora na escola ocorreu de fevereiro a julho de 2005, possibilitando o contato informal com professores, diretor, alunos e funcionários. As observações e os fatos relevantes foram anotados em diário de campo, conjuntamente com a organização de um álbum de fotos, para visualização das características físicas da escola e do bairro que esta pertence. Também foram realizadas três dinâmicas musicoterápicas, que foram filmadas como subsídios para compreender as representações sociais sobre sexualidade. O material obtido nas entrevistas individuais com os participantes foi analisado com base na análise de conteúdo temática em que foram identificados dois temas: Escola e Sexualidade. Para analisar as filmagens utilizou-se a análise de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Os resultados revelaram que os participantes manifestam insegurança profissional para trabalhar a questão da sexualidade na escola, necessitando de formação mais específica, bem como, apoio multiprofissional. Desta forma, concluiu-se que as dificuldades, tabus, preconceitos, constrangimento e desinformação em relação à temática entre os docentes, dificultam a abordagem do tema.

Palavras-chave: Sexualidade; Representação Social; Formação Docente.

MULATI, Maria Rita de Cássia Fortes. **O estágio supervisionado na formação do (a) professor(a) de Educação Física**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora).

A temática desta pesquisa se refere às contribuições do Estágio Supervisionado para a formação profissional do(a) professor(a) de Educação Física. Os objetivos da pesquisa consistiram em analisar as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação de professores na perspectiva de alunos formandos e egressos de um curso de Educação física no interior de Goiás que vivenciaram diferentes experiências de estágio; bem como verificar nas novas propostas das diretrizes curriculares de 2002, a questão da implementação da carga horária em relação à legislação anterior (LDB de 1996), quanto ao Estágio Supervisionado. Essa pesquisa de natureza qualitativa possui caráter de pesquisa social, e de acordo com seus objetivos se caracterizou como sendo uma pesquisa de cunho descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e entrevistas semi-estruturadas com três “alunas formandas” e três egressas do curso de Educação Física de uma Universidade no interior de Goiás. Quanto ao procedimento de análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo e análise documental. Na análise de conteúdo as 18 categorias encontradas foram agrupadas em três tópicos: Estágio Supervisionado, Formação Profissional, e Disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado. Os resultados da pesquisa indicaram que o estágio pode viabilizar a formação profissional, promovendo o momento do estágio em trabalho concreto por parte dos estagiários. Os dados indicaram que um projeto executado no espaço do estágio associado ao diálogo e à troca de experiências pode viabilizar aos acadêmicos uma formação mais sólida podendo ainda proporcionar a construção da consciência crítica sobre os problemas educacionais brasileiros. Desse modo considera-se que o presente estudo possa contribuir para uma melhor compreensão das contradições que permeiam a questão do Estágio e apontar caminhos que fortaleçam o processo de formação profissional de professores (as).

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação profissional; Prática de Ensino; Egressos; Educação Física.

MULATI, Mauro Felício Barbosa. **Um estudo sobre a formação de pedagogos no interior de Goiás**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi (orientadora).

O presente estudo investigou em que medida a Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia contribuiu para a formação de professores que desenvolvem uma prática reflexiva no sentido de transformar a sua sala de aula. Tal modalidade de licenciatura caracterizou-se pelo desenvolvimento em módulos presenciais e intensivos realizados nos períodos de férias escolares, para professores que já se encontravam em exercício na rede municipal de ensino. O Curso funcionou intensivamente nos meses de janeiro e julho, durante as férias das professoras-egressas, com 10 horas-aula por dia de segunda a sábado e no restante do semestre ocorreram encontros presenciais quinzenais, às sextas e sábados, durante três anos. Com o aporte teórico de Schön, Zeichner e Contreras procurou-se identificar na fala e na prática das professoras evidências de reflexões que transformassem a realidade da escola, que modificassem o já estabelecido, que inovassem e que (re) construíssem novas formas de agir e pensar produzindo novos conhecimentos. Trata-se de um estudo de caso que se utilizou da análise documental da Proposta do Curso de LPPP, de entrevistas a quatro professoras que já haviam concluído o Curso e estavam lecionando de primeira à quarta série do Ensino Fundamental em diferentes escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Goiás e da observação de algumas aulas dessas professoras. Os dados obtidos foram agrupados em quatro temas: a trajetória profissional das participantes e suas práticas pedagógicas; percepções e reflexões sobre as dificuldades ou problemas do trabalho docente; percepções e reflexões sobre as necessidades e desafios da profissão docente; e, percepções e reflexões sobre as possibilidades e perspectivas para a prática e a formação docente. A análise da proposta do Curso evidenciou que se ambicionava a formação do professor reflexivo, tentando dar unidade à teoria e à prática pela consideração da experiência docente dos discentes. Os resultados parecem apontar que a graduação promoveu a aproximação da teoria que fundamentou, em muitos momentos, a prática das professoras, que o Curso contribuiu ainda com a troca de experiências, apesar destas parecerem, em alguns momentos, não terem passado de troca de receitas, que em nada mudaram a escola, ou a comunidade em que as professoras atuavam, visto que se trabalhou mais uma reflexão solitária, não havendo uma preparação para que essas profissionais atuassem coletivamente em suas escolas, buscando um fio condutor que conduzisse a escola e comunidade a objetivos comuns. Acredita-se que se

as escolas de ensino fundamental tivessem sido ouvidas durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso, e os formadores, trabalhado coletivamente, aquele poderia ter sido mais direcionado à realidade que se desejava transformar, além de conseguir maior adesão e comprometimento dos envolvidos.

Palavras-chave: formação de professores em exercício; professor reflexivo; formação continuada; pedagogia; licenciatura.

NICOLUCCI, Denise. **Educação de surdos:** uma proposta de intervenção para uma escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 110 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora).

O presente estudo teve como principal objetivo propor e implementar um programa de ações educacionais que favorecesse a relação ensino-aprendizagem de surdos na perspectiva do bilingüismo em um município do oeste paulista. Para cumprir esse objetivo, o estudo dividiu-se em duas etapas: a preliminar, que buscou conhecer como estava ocorrendo o ensino de surdos no município; e a proposição e implementação do programa de ações educacionais. Na etapa preliminar foi realizado um mapeamento para conhecer em quais escolas esses alunos estudavam e, posteriormente, foi aplicado um questionário aos professores do ensino regular que ministravam aulas a surdos para levantar dados sobre o ensino de surdos em suas perspectivas. Participaram dessa etapa 13 professores do ensino fundamental e médio que atuavam em cinco escolas regulares, as quais possuíam alunos surdos. O programa de ações ocorreu em uma escola, monolíngüe e organizada para ouvintes, da rede estadual de ensino desse município, que tem como primeira língua o Português. Participaram do programa um professor fluente em Libras, um gestor, um professor coordenador pedagógico, um educador surdo, um professor regente de classe comum, um aluno surdo de 2ª série do Ensino Fundamental e 32 alunos ouvintes. Os dados foram obtidos por registros sistemáticos em diário de campo, produção escolar do aluno surdo e depoimentos de segmentos da escola sobre as ações do educador surdo. O programa de ações educacionais contou com estudos teóricos sobre surdo, surdez, inclusão e bilingüismo; elaboração de planejamento das aulas na classe comum junto ao professor regente de classe e elaboração de planejamento com a educadora surda para: ensino de Libras para professora regente de classe, trabalho individual com o aluno surdo para apropriação de

Libras e aprofundamento dos conteúdos escolares, e ensino de Libras para os alunos ouvintes. Os resultados indicaram novos posicionamentos na escola frente às diferenças, aperfeiçoamento na prática do professor regente de classe, desenvolvimento de aprendizagem significativa para o aluno surdo e desenvolvimento de comunicação surdo-ouvinte na escola. Concluiu-se que há possibilidades de transformação da realidade educacional por meio da conscientização, conhecimento e participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo educacional, principalmente do educador surdo. Somente o educador surdo poderá aprofundar o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos junto aos outros segmentos porque eles compartilham a mesma língua e cultura. Através de reflexão sobre a escola, sobre a sua organização e reorganização, é possível transformar a realidade e abrir espaços de aprendizagem e de convivência na escola.

Palavras-chave: inclusão; ensino de surdos; programa de ações educacionais.

PERES, Martha Vieira Guerreiro Rodrigues. **A fanfarra musical numa classe de recuperação:** um estudo sobre as funções psicológicas superiores. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação dos elementos da música - melodia, ritmo, harmonia e timbre - com os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente a percepção, a atenção e a memória, no referencial teórico de Vigotski. O universo desta pesquisa é uma turma de Recuperação de Ciclo I (4ª série do Ensino Fundamental) da rede pública estadual, de uma cidade do interior paulista, que foi organizada pela escola para atender alunos com defasagem de série/idade. O recurso pedagógico diferenciado utilizado pelo professor é a formação de uma fanfarra musical, na qual ele assume a função de regente. Os alunos aprendem melodias rítmicas diversas, utilizando a memória musical, a percepção auditiva e a atenção. Também aprendem técnicas de manuseio dos instrumentos de percussão que compõem a fanfarra, bem como sua relação harmônica. Foram realizadas filmagens em sala de aula e nos ensaios da fanfarra. A análise microgenética dos episódios destacou aspectos em que a música relaciona-se com os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A troca de toque, de maneira correta, em determinado tempo, é um exemplo do domínio, pelos alunos, da técnica de manuseio dos instrumentos; da melodia e do ritmo propostos para

seu instrumento; da atenção dos alunos no seu executar e no executar dos outros instrumentos de timbres diversos; da atenção e percepção de si, dos seus companheiros e da harmonia musical da fanfarra; da memória que trouxe a lembrança das informações necessárias para coordenar os movimentos. Os resultados indicaram ainda que a fanfarra provocou o interesse dos alunos e propiciou prazer nas atividades desenvolvidas. A música foi um dos elementos mediadores importantes no processo de desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: música; funções psicológicas superiores; desenvolvimento.

PETRENAS, Rita de Cássia. **Ciclos de aprendizagem:** representações sociais de professores do ensino fundamental. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora).

O objetivo deste trabalho é analisar as representações sociais sobre os Ciclos de Aprendizagem, expressas por professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. A pesquisa tem como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1961), bem como estudos referentes aos ciclos. A pesquisa de campo foi realizada com onze sujeitos, sendo dez professores e um coordenador-pedagógico que trabalham em escola que adota os Ciclos de Aprendizagem, organizados de dois em dois anos. Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como instrumento. A análise dos dados, de caráter qualitativo, centrou-se na metodologia de análise de conteúdo, modalidade temática. Foram encontrados quatro temas-chaves que se articulam entre si: Ciclos de Aprendizagem, Relação Ciclos de Aprendizagem/Progressão Continuada, Visão dos Ciclos pela Escola, Visão dos Ciclos por Pais e Alunos. Posteriormente, as entrevistas foram submetidas à análise lexical de conteúdo, utilizando o *software* ALCESTE, que dividiu o material discursivo em três classes que foram inferidos os seguintes títulos: A Implantação do Sistema de Ciclos no Cotidiano Escolar, O Professor: sua área de atuação e a escola, Reprovação e Ciclos. Em seguida, houve a retomada da pesquisa com seis participantes, para melhor compreender os dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Os resultados apontam aspectos que permeiam o cotidiano escolar, influenciando a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem, como: reprovação, avaliação, classificação escolar, visão dos professores, alunos e famílias sobre a escola. Depreendeu-se que o núcleo figurativo da representação sobre os

Ciclos situa-se em torno da reprovação, que remete à ancoragem na seriação. Nota-se também nas falas uma confusão entre Ciclos e Progressão Continuada. Ou seja, embora a proposta oficial seja a dos Ciclos de Aprendizagem, os discursos dos professores mostram que suas práticas se fundamentam em outras referências. Percebe-se que elementos curriculares, avaliativos, metodológicos e didáticos permanecem fragmentados e desarticulados, aspectos incompatíveis com a organização escolar ciclada. O estudo evidenciou o impacto de políticas educacionais no cotidiano escolar, mostrando que compreender as representações sociais dos sujeitos envolvidos pode ser fundamental para o sucesso de sua implantação.

Palavras-chave: ciclos de aprendizagem; representação social; fracasso escolar; políticas públicas.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil:** rupturas e continuidades. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Profa. Dra. Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta (orientadora).

O estudo analisa rupturas e continuidades que ocorreram na trajetória da Filosofia como disciplina escolar, no âmbito da História da Educação brasileira. Recupera tempos e espaços que delinearão esse percurso, contextualizando o lugar e o não lugar dessa disciplina nos currículos escolares, desde o período colonial até a contemporaneidade, identificando mudanças e permanências nesta trajetória. Apresenta um quadro das legislações e diretrizes que imprimiram, historicamente, os fundamentos e as bases legais do ensino da disciplina filosofia. Estabelece um mapeamento espacial do estado em que se encontrava o ensino dessa disciplina, no início do século XXI em nível nacional, com ênfase nas diferentes regiões brasileiras. Discute os documentos exarados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seus aspectos epistemológicos e metodológicos, analisando propostas, programas e métodos específicos para o ensino de filosofia. Destaca os resultados da investigação realizada em escolas públicas e privada de Ensino Médio situadas na cidade de Batatais-SP, em que foram observadas práticas curriculares ligadas ao ensino e ao aprendizado da Filosofia. Analisa representações de alunos e professores sobre a presença dessa disciplina no currículo escolar e as práticas desenvolvidas em salas de aula. Demonstra que a prática escolar, que envolve o ensino de Filosofia em Batatais é, em alguns aspectos, muito próxima de uma realidade que se observa pelas diferentes regiões brasileiras, mas por outro lado revela singularidades que configuram uma cultura escolar urbana com suas identidades e regionalidades.

Palavras-chave: História da Educação; educação escolar; disciplina filosofia; currículo escolar; Ensino Médio; cidade de Batatais-SP.

SCARPINI, Neire Aparecida Machado. **Projetos Temáticos na Escola:** um estudo de caso nas quartas séries do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora).

Esta pesquisa inserida no campo do currículo estuda o processo curricular, no ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada em bairro periférico de uma cidade do interior de São Paulo, que tem obtido em avaliação externa média superior a estadual. Apoiando-se em teóricos críticos, buscou-se compreender como a escola implementa Projetos Temáticos. Para isso, analisou-se as concepções dos professores acerca dos chamados projetos inseridos no cotidiano escolar. Descreveu-se o processo de implementação de Projetos Temáticos em três quartas séries do ensino fundamental, de modo a flagrar as diferentes interpretações, configurações e interações, bem como as resistências em relação à interferência dos órgãos oficiais na construção do currículo no cotidiano da escola. Analisou-se o currículo em ação a partir da implementação do Projeto Temático *Prevenção Também se Ensina: Sexualidade/DST/AIDS*, realizado e re-desenhado pela professora de Língua Portuguesa. Professora que se destacou pela autonomia revelada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, cujos dados foram obtidos por meio de análise de documentos oficiais e escolares, entrevista, depoimento, questionário, observação participante e fotografia. Procedeu-se a análise de conteúdo. Os resultados desta pesquisa demonstraram que os professores concebem Projetos Temáticos com marcada influência do ideário oficial, embora não haja unanimidade. Interpretam, reformulam e adaptam as orientações de projetos que chegam à escola tendo em vista o cumprimento dos objetivos de seu próprio plano de ensino.

Palavras-chave: currículo; projeto; inovação curricular; política curricular.

SILVA, Marinete Aparecida Assencio da. **Educação Ambiental em aulas de Matemática no Ensino Fundamental.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 176 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani (orientadora).

Educação Ambiental em aulas de Matemática no Ensino Fundamental: é uma investigação sobre os fundamentos da educação matemática a partir de práticas imersas no contexto socioambiental. E tem como norteadora a seguinte questão: *A Educação Matemática contemplada a partir dos pressupostos da Educação Ambiental, favorece o processo ensino/aprendizagem?* Para tanto, a dotou-se a pesquisa-ação como alternativa metodológica de investigação. A pesquisa se desenvolveu numa escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo, em que o professor de matemática e seus alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, 2005, participaram como sujeitos do processo. As informações nas quais este estudo se baseou compreendem: registros em diário de campo, gravações em áudio e reflexões, em sala de aula. A partir dessas informações foram elaboradas narrativas reflexivas escritas que se constituem tanto no modo de apresentação, na organização e na análise das informações quanto no objeto de estudo deste trabalho. Os resultados obtidos e a análise deste estudo indicam que é possível desenvolver atividades na sala de aula contextualizadas com a temática ambiental, envolvendo um amplo campo de diversidade como: música, quadro, situações do cotidiano familiar de consumo de água, *trabalho de campo dos alunos* no contexto sócio-ambiental da cidade. Esse processo educativo formal, por meio de atividades de educação ambiental, tem sido uma proposta viável na tentativa de conscientização na questão da água, é nesse contexto de busca, que a matemática se torna algo vivo e dinâmico.

Palavras-chaves: Pesquisa-ação; Educação Matemática; Educação Ambiental.

SIQUEIRA, Adriana Franco Neme. **A apropriação da escrita e a relação professor-aluno:** entrelaçando aspectos cognitivos e afetivos. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora).

Este trabalho tem como objetivo analisar as interações entre professor e alunos em sala de aula, buscando identificar os aspectos afetivos presentes e sua relação com o processo de apropriação da linguagem escrita. O estudo baseou-se nas reflexões apontadas por Vigotski, Luria e Wallon, que consideram o pensar e o sentir aspectos fundamentais para o aprendizado. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de caso, desenvolvido em uma 1ª série de uma escola pública do interior de São Paulo. Foi realizada análise microgenética a partir de filmagens e observação de aulas registradas em diário de campo durante o primeiro semestre letivo de 2005. O trabalho

apontou para uma visão integradora do sujeito, defendendo um entrelaçamento dos aspectos cognitivos com os afetivos. Enfatizou nessa abordagem a relação professor-aluno, tomando como referência a afetividade que permeia este processo na apropriação da escrita, dentro de um contexto histórico-cultural. A pesquisa ressaltou que a intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento, já que o mero contato com os objetos de conhecimento não garante a aprendizagem; assim, valorizou-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. As questões levantadas e analisadas refletiram a integração entre inteligência e afetividade, em que a construção realizada no plano da inteligência, assim como a evolução desta, depende das construções afetivas, ora predominando a inteligência, ora a afetividade, reconhecendo a escola como meio distinto para desenvolver a linguagem escrita e formar o homem integral, considerando o sujeito como único, ativo e interativo no seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; escrita.

SOARES, Helen de Moura Lacerda. **O conceito de Qualidade na Educação:** Concepções de professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série. Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Profa. Dra. Maria Cristina da S. Galan Fernandes (orientadora).

Este trabalho de pesquisa se propôs a analisar as concepções de qualidade na educação, no Ensino Fundamental, impressas nos discursos dos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. Elegeu-se o professor como participante da pesquisa devido a sua importância fundamental neste estágio da educação. Utilizou-se a metodologia qualitativa e como procedimentos para a coleta de dados: formulário, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental. Os resultados foram analisados por meio de crônicas das entrevistas. Pôde-se observar, nas entrevistas com os professores do Ensino Fundamental, o predomínio de duas das sete concepções de qualidade na educação às quais se refere este trabalho de pesquisa: a concepção técnica e a subjetivo-interpretativa. Observou-se também a presença de elementos das concepções crítico-dialética, neoliberal e pós-moderna/holística. Pode-se afirmar que apesar de existir uma visão polissêmica de qualidade na educação na concepção dos docentes, a ênfase de 88,9% das

entrevistas com os professores está alicerçada na perspectiva subjetivointerpretativa de qualidade na educação. Essa orientação diz respeito aos significados atribuídos pelo indivíduo, às relações do dia-a-dia e ao conhecimento construído a partir de experiências vividas; mais que os conteúdos, valorizam-se os meios para alcançá-los. 11,1% das entrevistas baseiam-se na combinação da ênfase subjetivointerpretativa e técnica de qualidade na educação. Conclui-se assim a forte tendência em acreditar que as relações interpessoais e as experiências do indivíduo são de grande importância para os professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental. Considerou-se que a formação em pedagogia, aliada à formação continuada e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas possam ter influenciado tal resultado.

Palavras-chave: Qualidade na Educação; Concepções de Qualidade; Ensino Fundamental; Crônicas de Entrevistas; Concepção Crítica.

LISTA DE PARECERISTAS (2006 – 2007)

Alaíde Rita Donatoni (UNIUBE - Uberaba)
Alessandra David Moreira da Costa (CUMML – Ribeirão Preto)
Carmen Campoy Scriptori (CUMML – Ribeirão Preto)
Clayde Regina Mendes (PUC – Campinas)
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento - USA)
Edel Ern (UFSC)
Eliane Terezinha Peres (UFPE)
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP – Ribeirão Preto)
Horácio Cerutti Guldberg (UNAM – México)
Ivan Aparecido Manoel (UNESP - Franca)
José Vieira de Sousa (UnB)
Julio Cesar Torres (CUMML – Ribeirão Preto)
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP)
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)
Margarete Axt (UFRGS)
Margareth Brandini Park (UNICAMP)
Maria Alice Nassife de Mesquita (UNIFESP)
Maria Conceição Silva (UFG – Goiânia)
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega (UFG)
Maria de Fátima da S. C. Garcia de Mattos (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria de Lourdes Spazziani (UNESP – Botucatu)
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP – Araraquara)
Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP – Araraquara)
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (CUMML – Ribeirão Preto)
Miriam Cardoso Utsumi (USP – São Carlos)
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML – Ribeirão Preto)
Nelson Pirola (UNESP – Bauru)
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)
Rita de Cássia Pereira Lima (CUMML – Ribeirão Preto)
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)
Sonia Maria Villela Bueno (USP – Ribeirão Preto)
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUMML – Ribeirão Preto)

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto- SP. Recebe artigos, relatos de experiência e resenhas cuja temática esteja relacionada ao debate sobre a Educação Escolar, contando com artigos enviados por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior.

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 e 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 perante estes, os nomes dos autores.

Os trabalhos deverão vir acompanhados de uma declaração do(s) autor(es), autorizando sua publicação na Revista.

Trabalhos

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word para Windows) com identificação completa e acompanhados de duas cópias impressas (sem identificação).

Os trabalhos devem ser apresentados 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 deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência não deverão ultrapassar 10 páginas. As resenhas deverão discorrer sobre o conteúdo da obra, efetuando um estudo crítico de aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho deve constar:

- a) título do artigo e sub-título (apresentar na língua do texto e em inglês, em caixa alta, Times 12, negrito e centralizado);

- b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em Times 12 centralizado, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e em folha separada, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

Resumo e Abstract (Times 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 (precedido de uma versão do título do trabalho em inglês). 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 Key words

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.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

Referências

Seguir a normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002).

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. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado por vírgula do ano de publicação e procedida por p., como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como por exemplo: Segundo Souza (1997)... . As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. 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, SP: Papirus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- **Livros com dois 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, RS: Artmed, 1998.

- **Livros com mais de três autores**

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

- **Livros de vários autores com um organizador**

UTSUMI, Miriam C. (Org.). **Entrelaçando saberes**: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis, SC: Insular, 2002. 199p.

- **Capítulo de livro**

KRONBERGER, N. e WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.416-441.

- **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, José Lázaro. Água potável tende a escassez. **Expressão**: Revista Científica da Fundação Educacional Guaxupé. Guaxupé, MG, v. 1, n. 1, p. 100-105, out. 2000.

- **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.

ARAÚJO, H. R. de. Técnica, trabalho e natureza na sociedade escravista. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 35, 1999. Disponível em:

<[http:// www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm](http://www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2001.

- **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n.º páginas. Indicações da dissertação ou tese.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Ouvindo Vigotsky... dialogando com crianças...:** possibilidade de uma prática pedagógica para o ensino da saúde. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

- **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. **Título do artigo**: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n.º 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 do Evento...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A discussão sobre a questão da qualidade do ensino superior nos Cadernos CEDES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10, 2001, Fortaleza-CE. **Programa e resumos...** Fortaleza, 2001, p. 133.

Tabelas e Figuras

As Tabelas deverão ser numeradas seqüencialmente, 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.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo a parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

Observações Gerais

Será fornecido gratuitamente um exemplar da Revista para cada autor (e co-autor) 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, no DBFCC (Biblioteca Ana Maria Popovic - Fundação Carlos Chagas) 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

Alessandra David Moreira da Costa - Editora

Julio Cesar Torres - Editor