



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

**Presidente do Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**

Reynaldo Fernandes

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE)

Orosinda Maria Taranto Goulart



Jú Corte Real

COMITÊ EDITORIAL

Orosinda Maria Taranto Goulart (Inep) – Coordenadora
Cecília Irene Osowski (Unisinos)
Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Moacir Gadotti (USP)
Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Creso Franco – PUC-RJ
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelím Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
José Carlos Melchior – USP
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Beatriz Luce – UFRGS
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Osmar Fávero – UFF
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Silke Weber – UFPE
Waldemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

VOLUME 87 | maio/ago. 2006

216

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Jú Corte Real

COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES (CGLP)
Lia Scholze | lia.scholze@inep.gov.br

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis | marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes | jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho | bezerra@inep.gov.br
Marluce Moreira Salgado | marluce@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori
erika.caramori@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello |
regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Fernando Secchin

CAPA

Marcos Hartwich | hartwich@inep.gov.br
Sobre o trabalho de Jú Corte Real, *Esmeralda*,
acrílico sobre tela, 120 cm x 140 cm.
Coleção Particular

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas | raphael@inep.gov.br

TIRAGEM
3.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,
4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

Indexada na Bibliografia Brasileira de Educação
(BBE)/Inep
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

PUBLICADA EM AGOSTO DE 2006

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

■ APRESENTAÇÃO / PRESENTATION	115
■ ESTUDOS / STUDIES	
Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19) <i>Ages of the life, infancy and the medical-hygienical rationality in Portugal and Brazil (17th-19th centuries)</i> Antônio Gomes Alves Ferreira José G. Gondra	119
A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget <i>The definition of number: a hypothesis over Piaget's Theory</i> Clélia Maria Ignatius Nogueira	135
Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida <i>Learning and selection: an analysis of the brazilian educational evolution according to perspective of the circle of life</i> Sergei Soares	145
Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? <i>The teaching career: is it a deliberated professional choice?</i> Ione Ribeiro Valle	178
A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais <i>The education specialists practice in formal and informal fields</i> Maria Marina Dias Cavalcante Eveline Andrade Ferreira Isabel Magda Said Pierre Carneiro	188
Representações de professores sobre cotidiano escolar <i>Teachers' representations about every day school practices</i> Lúcia Velloso Maurício	198
Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania <i>The process of constructing rules at school and citizenship education</i> Maria Augusta Salin Gonçalves Orene Maria Piovesan	210

Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG
Some cultural dimensions in the trajectory of poor students in public higher education: the case of UFMG
Écio Antônio Portes 220

A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano
The experience of a rural school in the context of the local development project of Massaroca, semi arid region of Bahia State
Edmerson dos Santos Reis
Edonilce da Rocha Barros 236

As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum *on-line*
The conceptions of distance course teachers on the role of on-line forum
Erlinda M. Batista
Shirley T. Gobara 249

■ CIBEC / DOCUMENTAÇÃO / DOCUMENTATION

Teses e Dissertações Recebidas
Theses and Dissertations Received 263

■ NOTAS DE PESQUISA / RESEARCH NOTES 267

■ RESENHAS / REVIEWS 273

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO / INSTRUCTIONS FOR COLLABORATION 279

Apresentação

A exigência de uma educação de qualidade tem levado ao reconhecimento por parte de formuladores de política, especialistas e gestores educacionais, assim como por setores cada vez mais amplos da sociedade, da complexidade que envolve a questão. De fato, qualidade da educação envolve várias dimensões e múltiplos atores: o Estado, o Sistema Educacional, a Escola, professores, alunos e seus pais. Além disso, é obrigatório considerar o quadro *socioeconômico e cultural*, já que o ato educativo escolar se dá em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola, da heterogeneidade e da pluralidade sociocultural. Tal contexto explica em grande parte problemas como altas taxas de repetência, de distorção idade-série, de evasão, que trazem como conseqüência o fracasso escolar, a desvalorização social dos segmentos menos favorecidos e baixas perspectivas de um futuro profissional valorizado pela escolarização.

No entanto, é preciso cuidado ao imputar aos fatores externos às escolas um peso absoluto no desempenho dos alunos. É preciso reconhecer que a qualidade da educação deve ser resultado de uma formação sólida, capaz de promover a emancipação e a cidadania, e que isso é uma responsabilidade da escola e de seus professores, diretores, coordenadores pedagógicos; para que um projeto de educação seja capaz de superar as debilidades dos alunos menos favorecidos socialmente, é preciso envolver e mobilizar, além dos alunos, seus pais e a comunidade, atribuindo-lhes um papel de protagonismo como agentes transformadores.

Ampliar e fomentar o debate em torno das múltiplas facetas e complexidade da situação da educação brasileira e a formulação de propostas para superá-la assumem cada vez maior importância, diante do preocupante quadro revelado pelas informações coletadas junto às escolas. A RBEP nº 216, nesse sentido, traz artigos que dão valiosa colaboração a esse debate.

Em *Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19)*, António Gomes Alves Ferreira e José G. Gondra analisam os efeitos que a racionalidade médico-higiênica produziu no modo de compreender a vida e sua cronologia, com ênfase ao debate sobre a infância. Observando zonas de semelhança na circulação dessas representações em Portugal e no Brasil, ao longo dos séculos 17, 18 e 19, sugerem que a produção de uma doutrina difundida internacionalmente, sob o manto da crença em uma razão redentora, impacta de modo particular as diferentes instituições criadas para lidar com cada etapa da vida, entre elas, as formas escolares.

Segundo Clélia Maria Ignatius Nogueira, autora do artigo *A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget*, nenhum aspecto da matemática foi tão analisado “à luz da teoria piagetiana” quanto o número. Os resultados encontrados por Piaget e Szeminska geraram inúmeras publicações sobre suas possíveis implicações pedagógicas. No artigo, a autora expõe o debate entre as definições de número propostas por duas das principais correntes do pensamento matemático – o logicismo e o intuicionismo – e a posição epistemológica de Piaget que levou a uma nova concepção de compreender a gênese do número na criança.

Sergei Soares, em *Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida*, nos brinda com uma análise das tendências educacionais dos últimos vinte anos, levando sempre em conta duas

características dos sistemas educacionais: a seleção e a estratificação etária. Ao contrário do que ocorre na maioria dos outros países, há no Brasil uma forma de seleção em massa que descasa os ciclos educacionais de suas faixas etárias – a repetência. Por esta razão, o texto busca manter dois olhares: um por idade e outro por faixa etária. Após uma introdução resumindo a dinâmica demográfica do período, os principais indicadores analisados são o acesso a cada nível escolar, representado pela taxa de matrícula líquida; o impacto da repetência, representado pela distorção idade-série ao final de cada ciclo; e o aprendizado, medido por avaliações padronizadas. As principais conclusões são que, a despeito da universalização do acesso, o processo educacional ainda leva a resultados insatisfatórios em termos de médias e reproduz as desigualdades presentes na sociedade brasileira. O texto termina com recomendações de políticas para todos os níveis educacionais, que vão desde a universalização da pré-escola nas áreas urbanas até a adequação da oferta de educação de jovens e adultos e superior à sua demanda potencial.

Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Este é o tema abordado por Ione Ribeiro Valle, analisando a dinâmica que determina a escolha da carreira docente, a partir de representações de um grupo de professores de 1ª a 4ª série, supondo que ela é impulsionada por razões que podem ser circunscritas histórica e geograficamente. O texto procura compreender a lógica das escolhas profissionais, elucidar a noção de carreira e distinguir as motivações que influíram na decisão desses professores ou que os impelem a outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições. O esquema de interpretação destaca algumas lógicas que orientam o percurso escolar e influenciam os itinerários profissionais: a lógica de integração, relacionada com a imagem de si mesmos; a lógica de profissionalização, associada à sua inserção no mundo do trabalho; e a lógica de transformação, que faz referência à sua função social.

Em *A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais*, Maria Marina Dias Cavalcante, Eveline Andrade Ferreira e Isabel Magda Said Pierre Carneiro procuram contribuir para a discussão sobre o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 52 alunos e 47 egressos do curso e com representantes de sete empresas que tinham pedagogos em seus quadros funcionais. Nos resultados constata-se que, mesmo diante de uma situação em que a remuneração não é satisfatória, as experiências de trabalho são consideradas positivas. Os dados também evidenciam que os entrevistados percebem que as transformações no mundo contemporâneo estão ampliando as formas de organização do trabalho e aumentando a demanda por profissionais da educação em diversos campos. Por outro lado, destacam a falta de ancoragem na matriz curricular dos cursos de Pedagogia com relação à atuação de pedagogos em empresas.

Maria Augusta Salin Gonçalves e Orene Maria Piovesan discutem no artigo *Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania* os resultados de uma pesquisa-ação, realizada em escola de ensino fundamental de periferia. Para enfrentar os problemas sociais com os quais se defronta, a escola optou por definir suas normas através de um processo participativo, envolvendo professores, alunos, pais, funcionários e direção. Como resultado significativo, é apontada a abertura do espaço para o diálogo entre esses atores, possibilitando que todos os segmentos da escola participem do *processo de construção de normas* e garantindo a todos liberdade para assumir posicionamentos e defender idéias.

Écio Antônio Portes apresenta o estudo *Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG*, através do levantamento histórico e teórico necessários à compreensão das trajetórias escolares e sociais de estudantes pobres. Os dados inéditos levantados e as análises propostas fazem supor que a inclusão e permanência de estudantes pobres no ensino superior brasileiro é uma tarefa de difícil execução que se deu sem a presença de ações desenvolvidas pelo Estado. No passado, eles desenvolveram estratégias próprias que se associariam, já no

século 20, a estratégias institucionais empreendidas no seio da própria instituição universitária, a exemplo do que vem fazendo ao longo dos tempos a UFMG. Essas ações sustentaram um grupo de estudantes pobres no interior da universidade pública, mas não puseram fim às discriminações sofridas nem minimizaram os constrangimentos econômicos pelos quais vêm passando no cotidiano universitário.

A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano, artigo apresentado por Edmerson dos Santos Reis e Edonilce da Rocha Barros, apresenta um dos múltiplos olhares sistematizado por educadores que vivenciaram o processo de execução da experiência da Escola Rural de Massaroca (Erum), localizada na Fazenda Lagoinha, no Distrito de Massaroca, município de Juazeiro-BA, situado no semi-árido baiano. Ela foi idealizada e operacionalizada na dinâmica de um projeto de desenvolvimento local iniciado em 1986. Na primeira década de execução, as preocupações estiveram mais voltadas para o campo da produção agropecuária e da organização dos produtores visando a prosseguir o esforço de geração, adaptação e difusão das inovações tecnológicas. Ao longo de sua evolução, percebeu-se que a educação era elemento preponderante para o entendimento e assimilação do novo modo de pensar, agir e viver no local, surgindo daí a necessidade de introduzir temas culturais e educativos, firmando-se como prioridades para um desenvolvimento local sustentável, vinculado às competências humanas e aos recursos naturais das comunidades, contexto no qual surgiu a Erum.

Erlinda M. Batista e Shirley T. Gobara discutem a necessidade de investimento na formação continuada dos professores de EaD, que contribuam para mudanças de suas concepções e resultem em transformações de suas ações no ambiente virtual. Essa é uma das conclusões do estudo de caso que apresentam em *As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line*. O estudo focalizou o papel do fórum *on-line* na concepção dos professores que atuaram em um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, em uma instituição pública de ensino superior. As análises foram complementadas com discussões sobre a formação de comunidades de aprendizagem *on-line* e o papel do professor e do aluno virtual e sobre os conceitos de ambientes digitais de aprendizagem, concluindo-se que as concepções desse fórum dos professores advêm de formação e práticas presenciais e que há poucos incentivos para atualização permanente desses profissionais.

Orosinda Maria Taranto Goulart

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais
e membro do Comitê Editorial da RBEP

Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19)*

António Gomes Alves Ferreira
José G. Gondra

Resumo

Analisa os efeitos que a racionalidade médico-higiênica produziu no modo de compreender a vida e sua cronologia, com ênfase ao debate a respeito da infância. Para tanto, procura observar zonas de semelhança na circulação dessas representações em Portugal e no Brasil, ao longo dos séculos 17, 18 e 19. Assim permite pensar a produção de uma doutrina difundida internacionalmente, sob o manto da crença em uma razão redentora, que impacta de modo particular as diferentes instituições que são criadas para lidar de modo especializado com cada etapa da vida. Dentre elas, as formas escolares.

Palavras-chave: história da educação; história da infância; higiene.

Abstract

Ages of life, infancy and the medical-hygienical rationality in Portugal and Brazil (17th-19th centuries)

In this article, we analyze effects that the medical-hygienical rationality produced in the way we comprehend life and its chronology, with emphasis on the debate regarding infancy. Therefore, we tried to observe zones of similarity in the circulation of these representations in Portugal and Brazil, during the 17th, 18th and 19th centuries. This study allows to think the production of a doctrine spread out internationally, under the mantle of the belief in a redeeming reason, that impacts, in particular, the different institutions that are created to deal with a specialized way with each stage of life. Amongst them, the schooling forms.

Keywords: history of education; history of infancy; hygiene.

Todas as crianças, exceto uma, crescem.
(...)

Wendy sabe que teria que crescer.

A gente sempre tem consciência disto depois de dois anos.

Dois anos: isto é o começo do fim.

(Barrie, 1904)

A transcrição de Barrie é sedutora para quem gosta de imaginar uma infância plena de felicidade e que as agruras só vêm

com o crescimento. Mas há, por certo, diferença entre ser criança e o ser que assim é percebido pelos adultos, sejam estas pessoas atentas ou até especialistas em algum dos domínios da ciência e que têm por objeto o estudo do desenvolvimento infantil. Se pais dedicados olham para o pequeno ser que geraram como uma projeção da felicidade que gostavam de sentir, médicos, psicólogos e docentes observam a criança a partir de critérios de desenvolvimento,

* Este artigo se constitui resultado parcial de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto "A Educação e sua Infância", no quadriênio 2002-2005, apoiado pela Capes (Brasil) e Grices (Portugal).

encarando-a, sobretudo, a partir da noção de possibilidade. Para uns e para outros, a criança é fundamentalmente o que pode vir a ser ou mesmo o que deve vir a ser. A importância que é dada a sinais de crescimento e a manifestações diversas de desenvolvimento deriva menos de uma aceitação da felicidade do ser no momento e mais da avaliação do projeto em causa. A ansiedade posta no desenvolvimento tem sido compreendida por alguns como contrária à essência da infância. Mais do que dar relevo a exigências ditadas por um futuro delineado por outros, seria preciso aceitar a criança como alguém que tem direito a viver no seu mundo, um mundo em que a pressão do crescimento não existe, portanto, um mundo mágico que não pode ser terra de homens.

Terra do Nunca e Terra dos Homens. Com essa polarização, Barrie¹ (1860-1937) constrói uma aventura fabulosa, opondo dois mundos. No primeiro não há relógios e a vida não é cronologizada. Já no segundo, a vida em suas diferentes dimensões é objeto de repartição, de classificação, de ordenação, isto é, submetida a determinadas racionalidades. Tal aventura pode ser lida em duas frentes articuladas: como crítica ao mundo em que os homens vivem e como sinal de como o mundo deveria ser. Nesse registro, é fábula, contendo uma

prescrição muito definida, dirigida a reforçar uma descrição distinta do mundo dos adultos e do mundo das crianças. O clima mágico da aventura permite que as crianças da terra sem relógios desenvolvessem atividades atribuídas aos adultos, exceção feita aos aspectos do trabalho e do sexo, sendo esses os elementos que distinguiriam os dois mundos, as duas idades. Assim, é para a “terra do nunca” que três irmãos (Wendy, John e Michael) que habitavam uma Londres urbanizada, civilizada e moralizada são carregados. A “terra do nunca” representa, pois, a utopia do lugar mais adequado para as crianças, no qual não se corria o risco de crescer e de perder o encantamento. Nessa narrativa, o elemento do mal, um pirata adulto, representa o risco e a disposição de eliminar o que não quer crescer, aquele que quer viver a infância em sua plenitude, como uma eternidade, se recusando a crescer e agir como um adulto, aventura que pode ser entendida como discurso articulado a outros que reivindica o reconhecimento da especificidade da infância, daquilo que seria o seu *próprio*, sua *substância natural*. Ao opor dois mundos, essa fábula termina por reforçar, de modo radical, a tese da vida repartida pelo critério da idade, o que até hoje é objeto de debate.²



Figura 1 – Michael vestido como Peter Pan luta com J. M. Barrie como Capitão Gancho, em agosto de 1906

¹ Trata-se do escocês James Matthew Barrie, autor da fábula Peter Pan – o menino que não queria crescer, na qual encena, em 17 capítulos, uma atitude de desencanto perante a vida adulta. Pode ser lida pelos traços da experiência desse autor, que passou por dramas significativos no plano pessoal (morte precoce de um dos 9 irmãos, morte da esposa, morte dos enteados...), e como crítica à Inglaterra, que respirava a tradição vitoriana, de uma sociedade civilizada, ordenada, moralizada e cheia de etiquetas. A história de Peter Pan foi encenada pela primeira vez em 1904 e, a partir de então, conheceu grande sucesso, sendo transformada em livro (traduzido e adaptado para várias línguas), filme (uma primeira versão data de 1924, os estúdios Disney fizeram a sua em 1954, teve uma para TV em 1976, Steven Spielberg fez a sua em 1991, Hook – A Volta do Capitão Gancho, P.J. Hogan, em 2003 e, em 2004, por ocasião do centenário da peça, a própria vida do autor foi objeto do filme *Em busca da Terra-do-Nunca*, de Marc Forster) e inúmeras montagens teatrais em diferentes países. Para saber mais, acesse os endereços www.jmbarrie.co.uk e www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm

² O tema da infância na contemporaneidade tem dado margem a muitas reflexões. Recentemente, o jornal *Folha de S. Paulo*, em seu Caderno Mais, dedicou espaço privilegiado para essa reflexão. A esse respeito, cf. Marano (2005) e Katz e Freire (2005).

As idades da vida – natureza e cultura

As idades da vida, por sua vez, vêm sendo descritas por meio de ciclos, etapas, momentos, fases, níveis, estágios e períodos. Esse léxico, apesar das diferenças que os termos guardam entre si, auxilia na construção da idéia de vida segmentada, aspecto que funciona como um ponto de articulação desse vocabulário. Tais termos remetem e reforçam a tese de que é possível, valendo-se de recursos variados, reconhecer aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida. É, portanto, no interior dessa crença que a idéia de infância vem sendo formulada e reproduzida, acoplada à criação e reordenação de instituições que passaram a ser estreitamente vinculadas à etapa “mais tenra da vida”, como diria Fénelon, no final do século 17.

Nesse sentido, caberia indagar: o que há de mais homogêneo nessa “primeira idade” da vida? Responder a essa questão supõe estar atento para os critérios empregados na identificação dos seus traços comuns. Ariès, em seu conhecido trabalho, chama a atenção para os elementos da fantasia, tradição e exatidão que envolvem a inscrição de um novo ser no mundo civil: fantasia na escolha do nome, tradição no sobrenome e exatidão na definição das idades – exatidão que convive, segundo ele, com a heterogeneidade dos critérios adotados para descrever/compreender o desenvolvimento humano. Assim, a vida já foi repartida de acordo com o número de planetas, signos do zodíaco ou mesmo meses do ano, repartição e terminologia que nos parecem estranhas, mas que, à época, traduziam noções partilhadas pelos representantes da “ciência”, correspondendo igualmente a um sentimento popular e comum da vida (Ariès, 1981, p. 38).

Com a popularização das “idades da vida”, indicada pela iconografia e outras fontes consultadas por Ariès, estas passaram a ser associadas não apenas a etapas biológicas, mas também às funções sociais. Para esse autor, a repetição das imagens pregadas nas paredes, ao lado dos calendários e entre objetos familiares, alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, tipos físicos, funções e às modas do vestir. Desse

modo, o pesquisador francês assinala que a periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (p. 40), a despeito de uma proliferação nas formas de designar as idades.³

Embora o debate sobre o assunto pareça ter perdido sentido em face das conturbadas sociedades emergentes da desagregação do Império Romano, certo é que, a partir de finais da Idade Média, ele volta a ganhar crescente visibilidade na iconografia e nos discursos dos séculos seguintes. Do século 16 para o século 17, parece ter-se acentuado o apetite pela arrumação dos percursos em determinadas idades. No século 17 encontram-se já alguns livros impressos em língua portuguesa que se referem à problemática das idades da vida. Em um deles, o título, *Vida espiritual do homem, conferida com as 6 idades da vida temporal*,⁴ expressa logo uma opção etária que é diferente da apresentada por Francisco da Silva em um capítulo significativamente intitulado “Como a vida do homem he repartida em dez idades, e quaes são; e o mesmo dos Reynos, e Imperios”.⁵ Mas se, à primeira vista, só vemos desfasamentos entre estes dois títulos, ambos refletem a mesma concepção unitária do mundo, tão freqüente nessa época, e a mesma preocupação de categorizar o desenvolvimento do indivíduo (Ferreira, 2000).

Todavia, na centúria de seiscentos, as mais interessantes abordagens sobre as idades em relação com a educação foram escritas por Comênio. Na *Didáctica Magna*, obra especialmente dedicada à arte de ensinar por “todo o tempo da juventude”, admite que o período de crescimento pode ser dividido em quatro partes de seis anos cada, “infância, puerícia, adolescência e juventude” (Comênio, 1985, p. 410) e associa a cada uma delas uma escola peculiar, de modo que o regaço materno fosse a escola da infância, a escola primária fosse a escola da puerícia, a escola de latim ou o ginásio fosse a escola da adolescência, a academia fosse a escola da juventude. Mais tarde Comênio voltaria a dar relevo ao assunto das idades na *Pampaedia*, quarta parte de *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, onde disserta acerca da educação ao longo da vida e, por isso, aí já apresenta escolas adequadas a sete idades em que divide a vida humana, “das quais

³ A respeito dos imaginários das idades da vida, conferir a coletânea organizada por Chauvin (1996).

⁴ PINTO, Pedro de São João. *Vida espiritual do homem (...)*, 1633.

⁵ SILVA, Francisco da. *Opusculo breve da infancia e puerícia (...)*, 1644, p. 4.

a primeira compreende a concepção e a gestação no útero materno; a segunda, o nascimento e, conseqüente a este, a infância; a terceira, a puerícia; a quarta, a adolescência; a quinta, a juventude; a sexta, a idade adulta; a sétima, a velhice” (Comênio, 1971, p. 110). O mais interessante é que ele sublinha a importância de cada uma destas idades como fases especialmente convenientes a determina-das aprendizagens, como diz: “para a realização daquelas coisas para que foi apta a primeira idade, não o será a segunda, muito menos a terceira” (p. 109). Ora, o que o pedagogo tcheco faz com mestria é, precisamente, apresentar uma organização educacional que tem como eixo a sua concepção das idades da vida. Mas a notável proposta pedagógica que apresenta nos trabalhos mencionados não deixa, no entanto, de seguir uma compreensão do percurso da vida que vinha fundamentando a definição de normas de regulação social.

Tal como acontece hoje, as idades constituíam um referencial de desenvolvimento que era tido em consideração nas disposições normativas estipuladas por entidades de grande poder regulador. Não admira, por isso, que o ritmo da socialização se processasse em torno delas, as quais delimitavam capacidades e responsabilidades e condicionavam o desenrolar da vida de cada um, a ponto de determinar alterações de estatuto com o simples saltar de degrau etário. Por exemplo, só a partir dos 12, 14 anos, os órfãos tinham direito a receber soldada fixada por lei, ainda que a partir dos 7 pudessem ser dados a quem pagasse a melhor (Ferreira, 2000). Na verdade, os 12, 14 anos, conforme se considerasse o sexo feminino ou masculino, davam acesso a um estatuto superior e, simultaneamente, a uma responsabilização maior. A partir dessa idade tornava-se possível o casamento, era obrigatória a comunhão anual na Quaresma, podia-se escolher livremente a sepultura, o que era substancialmente diferente do definido para o período anterior, que começava aos 7 anos, para o qual se estipulava um número inferior de ofícios fúnebres, a possibilidade de apenas fazer “esponsais de futuro” e se estava só obrigado à confissão anual (Ferreira, Pereira, 1987).

As idades pareciam também um instrumento analítico interessante para os médicos. Ao longo do século 18, várias são as obras médicas de língua portuguesa que têm em consideração as idades. Um dos

que se debruçou sobre o assunto na primeira metade de setecentos foi Rodrigues de Abreu, que apresentou e descreveu na sua *Historiologia medica* as diversas idades tendo em conta a sucessão de fenômenos físicos inerentes ao desenvolvimento do corpo. Na sua opinião, as principais idades eram a infância, a puerícia, a adolescência, a juventude, a viril, a consistente e a velhice verde, meia e decrépita. A infância compreendia os primeiros sete anos, a puerícia os segundos, a adolescência os terceiros e parte dos quartos, a juventude ia até aos 35 anos e os outros períodos sucediam-se ao ritmo dos septenários seguintes (Abreu, 1773, p. 437-438). A segunda metade do século, apesar do avanço da medicina, não conheceu grandes novidades no que diz respeito à problemática em causa. A posição de Manuel José Leitão (1788, p. 42-47) pode exemplificar exatamente isso, pois a sua classificação, ainda que formalmente apresente algumas variações, não deriva de uma compreensão substancialmente diferente do desenvolvimento do indivíduo. De fato, apesar de entender que a vida humana se desenrolava desde o momento da concepção até ao instante da morte, iniciou a contagem das diferentes “épocas” do “progresso da vida humana” somente a partir do nascimento para definir quatro idades, indo a primeira até aos catorze anos, mas subdividida em infância e em puerilidade; a segunda, tendo por limite superior os vinte e quatro anos, contemplava a adolescência, a virilidade ia até aos cinqüenta anos, quando começava a velhice, que abrangia três subperíodos – velhice fresca, velhice mediana e crepitude.

Não se torna necessária uma análise pormenorizada para se verificar que o decorrer do tempo não possibilitara resolver a existência de diferentes posições no que concerne às estratificações etárias e que elas, em alguns aspectos, ultrapassam a mera questão quantitativa. Por outro lado, as diferenças que encontramos nas classificações etárias demonstram que elas resultavam de um esforço de compreensão do desenvolvimento que tinha margem de manobra para uma criatividade especulativa. Todavia, não há dúvida de que os médicos de setecentos encontravam sentido nessas classificações, procurando fazer com que elas os orientassem em sua prática clínica.

Vivendo nos séculos 18 e 19, Francisco de Melo Franco (1823, p. 10) foi dos que sublinhou a importância da consciencialização das idades pelo médico, porque sem essa compreensão atuaria ao acaso, “empregando quasi sempre sem acerto as suas diligencias, sem distinguir as molestias, que atação particularmente certos órgãos segundo as diferentes idades”. De acordo com esta perspectiva, a infância era encarada como o período durante o qual a cabeça recebia as preferências do crescimento. Segundo a argumentação de Melo Franco, isso fazia com que se acumulassem, por exemplo, “as forças necessarias para a dentição” e para a “formação dos cabellos”, como também pela facilidade com que todas as doenças desse tempo implicavam com a cabeça e por “certas affecções, proprias deste órgão”, somente se desenvolverem nesta idade, “como a crusta lactea, hydrocephalo, inchação das parotidas, purgação de ouvidos, de nariz, etc.” Já na puberdade, a “tendência das forças e movimentos que a natureza dirigia para a cabeça no tempo da infância” voltava-se para o peito, provocando a mudança do tom da voz, o alargamento do tórax, o fortalecimento dos pulmões, do coração e das grandes artérias, mas também “as hemoptyses, as dores, as inflamações, e todas as molestias de peito”, que neste período surgiam com maior frequência (Franco, 1823, p. 8-9). Especial importância assumia, no entanto, o desenvolvimento dos órgãos sexuais, que, no entender de Melo Franco, não só modificava a configuração externa destes como também conferia “huma nova ordem de sentimentos, estabelecendo nelles o centro de irritabilidade, que se difunde por toda a organização”.

Estes exemplos traduzem a preocupação em se encontrar o que caracterizava a especificidade de cada idade do ponto de vista do pensamento médico. É certo que a dificuldade em romper com as antigas classificações não deixava grande espaço de manobra para uma categorização mais específica dos diferentes momentos da infância, que chegava a incluir, muitas das vezes, até a puerícia. As idades eram, assim, categorias que pareciam favorecer uma atenção à especificidade infantil e, simultaneamente, prejudicar a emergência de uma compreensão que tivesse em

consideração outras possibilidades de classificação. Recorde-se que não sendo as idades somente categorias de índole médica, o mais fácil seria seguir uma classificação consolidada e de aceitação generalizada, ainda que enriquecida com dados provenientes de um saber clínico mais ou menos empírico. Independentemente das conseqüências desta compreensão do desenvolvimento do indivíduo, importa sublinhar que, para além da relevância da sua aceitação generalizada, a sua persistência ao longo de décadas das centúrias de setecentos e de oitocentos confere-lhe, pelo menos, uma legitimidade de referencial analítico suportado pelo saber médico, acontecimento igualmente evidenciável em outros países.

Em meados do século 19, A. Becquerel (1864, p. 9), professor agregado da Faculdade de Medicina e médico do hospital de Paris, parece bastante consciente do sentido das idades e sente necessidade de pensar na sua reformulação. No capítulo II, “Des âges”, da primeira parte de sua extensa obra, intitulada *Traité élémentaire d'hygiene privée et publique*,⁶ tem início com uma reflexão acerca da idade: “Nós atribuímos, em geral, o nome idades aos diversos períodos de desenvolvimento, de estado estacionário e de decréscimo, que se sucedem durante a evolução orgânica do homem desde seu nascimento até sua morte”. Ele acrescenta que toda divisão das idades é necessariamente artificial, na medida em que a evolução completa de um ser humano se faz *sem transição*, de uma maneira insensível, sem haver tempo de paradas/interrupções determinadas. Todavia, segundo ele, sempre se procura estabelecer para as idades uma divisão que relaciona épocas entre as quais haveria *uma certa similitude*, com base nas relações anatômicas e fisiológicas, e separar aquelas entre as quais existiria uma dessemelhança muito grande e muita marcada. A partir daí, refere-se a uma classificação antiga que admitia quatro idades (infância, adolescência, idade viril e velhice), a de Hallé e Daubeton, para, em seguida, apresentar aquela com a qual efetivamente opera.

Becquerel admite ser a divisão de Hallé⁷ uma das primeiras “verdadeiramente científicas”, a qual reparte a vida em cinco etapas, cabendo ainda subdivisões e variações, conforme o sexo.

⁶ Obra organizada em duas partes e um apêndice: I. Objeto da hygiene – estudo do homem e o estado de saúde (contendo 10 capítulos); II. Matéria da hygiene (com 30 capítulos); Apêndice. Hygiene aplicada (com 14 capítulos).

⁷ Trata-se de Jean-Noël Hallé, higienista e professor da Faculdade de Medicina de Paris, que, em 1787, formulou uma classificação das idades que, de acordo com Luc (1998), marcou grandemente o século 19. Um indício dessa permanência pode ser encontrado na segunda edição do livro de Devay (1858), em que ele dedica o capítulo III da seção II (Das diferenças individuais, constituição, temperamento e idades) ao exame do problema da idade. Ao fazer isso, acompanha muito de perto o esquema classificatório proposto por Hallé. Devay foi professor de clínica interna na Escola de Medicina de Lyon e inspetor do trabalho infantil nas manufaturas, entre outras funções por ele exercidas.

Quadro 1 – Idades da vida, segundo Hallé

Terminologia	Descrição	Idades
1ª infância		1-7 anos
2ª infância – puerícia	Meninos Meninas	7-15 anos 7-13 anos
Puberdade ou adolescência (aptidão para reprodução)	Homens Mulheres	15-25 anos 13-21 anos
Virilidade	Para os homens Para as mulheres	Virilidade crescente Virilidade confirmada Virilidade decrescente
Velhice	1ª fase – velhice 2ª fase – velhice avançada (época das enfermidades) 3ª fase – decrepitude (transição da vida à morte)	25-60 anos 21-50 anos 60-70 anos

A classificação de Daubeton, segundo o professor parisiense, desenvolve e regulariza a divisão antiga. Daubeton distribui a vida em seis fases: infância (do nascimento à puberdade), adolescência (até 20-25 anos), juventude (25-30/35

anos), idade viril (até 40-45 anos), idade de retorno (45-60/65 anos) e idade da velhice ou caducidade. Na seqüência, Becquerel apresenta a grade de idades com a qual trabalha, classificando a vida em sete etapas:

Quadro 2 – Idades da vida, segundo Becquerel

Fases	Terminologia	Idades
1ª	Época do nascimento	Criança recém-nascida
2ª	Primeira infância	Do nascimento até 2 anos
3ª	Segunda infância	2- 12/15 anos
4ª	Adolescência	Idade da puberdade, de 12-15 a 18-20 anos
5ª	Idade adulta	20-60 anos
6ª	Velhice	60 anos até morte
7ª	Época da morte	Morte

No entanto, ciente da artificialidade da repartição, conclui essa primeira reflexão⁸ acerca das idades lembrando que as divisões são feitas apenas para facilitar o estudo e que não se deve atribuir mais importância do que elas merecem, dedicando cerca de 60 páginas para caracterizar cada uma das idades de sua cronologia, descrevendo e debatendo a situação de cada uma das etapas, ao mesmo tempo em que prescrevia as práticas adequadas para cada nível.

Esse debate aconteceu em diversas partes do mundo e principalmente no âmbito de escolas médicas, sendo apropriado pelos professores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) e futuros médicos dos trópicos, o que pode ser evidenciado em um conjunto de teses

no qual o tema das idades comparece, entre elas, as oito que tratam diretamente da higiene da infância ou da primeira infância.

Com exceção da tese de 1840,⁹ nas demais Becquerel é constituído em autoridade nas questões de higiene, sendo a reflexão acerca das idades um tema obrigatório em todas elas. A título de exemplo, na primeira tese que desenvolve o ponto referente à higiene da infância, seu autor, o Dr. Leitão (1840), inicia a dissertação debatendo o conceito de higiene, que para ele consiste em uma preocupação que remontava à antiguidade, em um meio voltado para “melhorar a sorte e adoçar a existência” dos semelhantes. Para ele, a higiene era um “interessante ramo da

⁸ Ao fim de cada seção, o autor apresenta uma bibliografia relativa ao assunto. Para o tema das idades, ele lista: GORDON (Bernard de), *De conservatione vitae humanae, a die nativitatibus usque ad ultimam horam mortis* (vers. 1300). Lipsiae, 1570, in-12. BUFFON, *De l'homme, de l'enfance, de la puberté, de l'âge viril, de la vieillesse et de la mort*, in *Oeuvres complètes*. HALLÉ, *Encyclopédie. Méth.*, Art. Ages. T. I, p. 358. DAUBETON, *Leçons professées aux Écoles Normales*, t. VIII, p. 314. ESPARRON, *Essai sur les âges de l'homme*, thèse inaug. Paris, 1803, in-8°, n° 257. DENDRIN, *De l'influence des âges sur les maladies*, thèse de concours. Paris, 1840. ESTÈVE, *Considérations générales sur les âges étudiés, etc.* Thèse inaug. Paris, 1859, in-4°, n° 69.

⁹ Isso pode ser atribuído ao fato de a 1ª edição do livro do médico parisiense datar de 1851.

nobre arte de curar”, sendo, sem contradição, de “grande merecimento”, nos dando a “maior das felicidades”, fazendo-nos “gozar o melhor dos bens”. Ainda nessa linha, assinala que a higiene é uma parte da “ciência médica assaz importante”, sendo um ramo “da moral” e, segundo Rousseau, “uma virtude”, acentuando que feliz era o povo que lhe prestava cultos e que cegamente obedecia a suas leis. Ao fim de seu prefácio

(Prefação), alerta que não era seu intento dissertar sobre a higiene em geral, nem o curto espaço de uma tese daria campo suficiente para o extenso desenvolvimento de que era suscetível semelhante objeto. Desse modo, procura precisar sua questão: “Nós nos limitamos somente a alguns dos pontos mais importantes relativos á primeira infância,¹⁰ que, como Mr. Hallé, consideramos d’esde o nascimento até a segunda dentição.”

Quadro 3 – Teses da FMRJ que desenvolvem o ponto *Higiene da Infância*

Tese	Autor	Ano
Higiene da infância	Antonio Gonsalves d’Araujo Leitão	1840
Higiene da primeira infância	José Marciano da Silva Pontes	1863
Higiene da criança do nascimento à queda do cordão umbilical	Francisco Basilio Duque	1864
Higiene da primeira infância	Ildefonso Archer de Castilho	1882
Higiene da primeira infância	Nicolao Barbosa da Gama Cerqueira	1882
Higiene da primeira infância	José Vieira Martins	1882
Higiene da primeira infância	Severiano Martins de Oliveira Urculu	1882
Higiene da primeira infância	José Cypriano Nunes Vieira	1882

A explicitação sobre a delimitação objeto da tese pelo clínico brasileiro é bastante interessante, porque nos põe diante da aceitação de uma classificação das idades da vida já clássica, que admitia a infância subdividida em duas, sendo a primeira a infância propriamente dita e a segunda a puerícia. Além disso, a explicitação era, na altura, também pertinente, porque indicava claramente o período abrangido, desfazendo o equívoco do título, *Higiene da infância*, que podia contemplar mais cinco ou sete anos pela classificação antiga, mais consensualizada, ou mais seis ou oito, caso fosse seguida a proposta por Hallé, pela qual António d’Araújo Leitão manifesta preferência.

Como vimos nos quadros apresentados, a primeira infância para Hallé não difere do intervalo normalmente considerado por outros domínios do saber e até por outros médicos da sua época e de várias décadas posteriores, mas Becquerel, em meados do século 19, entende que a primeira infância devia abarcar somente os dois primeiros anos, deixando os seguintes para a segunda infância. Esta divergência sobre a definição da primeira infância

foi bem salientada por Luc (1998), que, compulsando 277 obras produzidas por 93 autores entre a metade do século 18 e o fim do 19, reconhece que os homens da ciência tomavam evidências distintas na tentativa de repartir a vida em idades mais ou menos homogêneas e que a primeira infância podia assumir mais ou menos três anos de diferença. Ora, independentemente dos argumentos utilizados ou da autoridade convocada, a idéia duma fase delimitada pelo desmame denominada de primeira infância encontra crescente aceitação na segunda metade de oitocentos.

Em Portugal, várias teses da Escola Médico-Cirúrgica do Porto, embora não se reconhecendo como seguidoras de Becquerel, parecem partilhar a idéia de uma primeira infância associada aos primeiros anos de vida da criança. É o caso, por exemplo, da “dissertação inaugural” apresentada, em 1890, por Júlio Maximo do Nascimento Trigo, intitulada *Algumas palavras sobre a alimentação da primeira infancia*, na qual se faz depender a saúde ao longo da vida do “modo como se trata das creanças nos dois primeiros annos” (prefácio), ou da apresentada por Alvaro

¹⁰De acordo com a estrutura da tese, organizada em cinco capítulos, os pontos considerados mais importantes são: banhos, vestimenta, aleitamento materno (vantagens, escolha de uma ama, aleitamento artificial, princípio e terminação do aleitamento), o leito do recém-nascido e alimentos.

Martins, em 1898, com o expressivo título *Hygiene e educação psychica nos três primeiros annos da vida*, ou ainda da de António Augusto Proença, que se intitulava *Algumas palavras sobre a hygiene da primeira infancia* e que termina exatamente com uma pequena abordagem sobre o desmame. Contudo, a mais interessante das dissertações relativas à primeira infância foi redigida por Aurélia de Moraes Sarmento, no ano de 1891. Nesse seu trabalho, simplesmente denominado *Hygiene da primeira infancia*, a autora manifesta claro propósito de se confinar a este período, mas sabe que está perante um “limite artificial” porque “o trabalho de desenvolvimento organico na creança se opera insensivelmente e sem transição acentuada” (introdução). Embora admita, por isso, que, anatomicamente, se possa demarcar a primeira infância pela queda da primeira dentição, considerando “a questão pelo lado hygienico” entende que o limite se deve situar no fim da lactação. Em coerência com a sua posição, seu trabalho termina com um capítulo sobre o desmame, onde, no entanto, se recusa a “estabelecer um limite fixo com relação à época em que as creanças devem ser desmamadas” (p. 77).

A consolidação de uma primeira infância vinha na seqüência de uma longa preocupação com as crianças menores e traduzia um reconhecimento de uma especificidade que a estatística ajudava a confirmar. Em uma das dissertações apresentadas à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, em finais de oitocentos, Francisco da Silva Carvalho dava conta de que o aumento da mortalidade na cidade de Lisboa não se distribuía igualmente por todas as idades, para explicitar que na “primeira infância, de 0 a 2 annos, é que se deu o grande augmento da lethalidade” (Carvalho, 1894, p. 24). Em outro trabalho do mesmo gênero, apresentado na mesma instituição, quatro anos depois, José Joaquim Vieira Filho escrevia que “a enorme mortalidade das creancinhas nos primeiros annos de vida” era devida, em grande parte, à “ignorancia das regras mais rudimentares da hygiene alimentar infantil” (Vieira Filho, 1898, p. 71). Esta era, por certo, a razão de terem sido apresentadas à referida escola médica um interessante número de dissertações sobre a alimentação até aos dois annos, o que reforça a idéia de que o saber médico atribuía especial importância a esta fase da vida. Embora a alimentação concentrasse

grande atenção e contribuísse para a particularização da primeira infância, a hygiene devia atuar sobre todos os aspectos que implicassem o desenvolvimento da criança. A idéia era atuar preventivamente sobre o seu bem-estar presente e futuro. Mas a hygiene da infância não deixava também de ser pensada em função do adulto. Alguns nela pensavam como condição de uma virtual felicidade. Entre eles estava certamente o aluno da FMRJ, António d’Araújo Leitão, que escrevia na sua tese: “A Hygiene d’esta época da nossa vida merece muita consideração; porquanto he ella, que vai plantar os alicerces de huma existência feliz, he ella que fará gozar hum lisonjeiro porvir.”

Nessa linha de raciocínio, a existência feliz e o lisonjeiro porvir conjuntamente com a regeneração da raça funcionam como eixos de uma argumentação que pressupõe a necessidade da intervenção da racionalidade médica sobre a “flor da infância”, de modo a construir um discurso especializado a respeito desse período, capaz de prescrever as regras para assegurar a continuidade da vida, afastando as crianças das práticas e sujeitos convertidos, na lógica da ciência, em ignorantes, curiosos e indiscretos. Esse movimento da racionalidade médica, procurando instituir as verdades da ciência ou da razão a partir da lógica da natureza, encontra-se, no entanto, com realidades sociais e culturais que obrigam a olhar em diversas direções. Nesse sentido, no discurso sobre a infância, torna-se perceptível a preocupação com as crianças submetidas a condições desiguais. No caso dos discursos autorizados pelas escolas médicas aqui referidas, isso pode ser evidenciado no conjunto das teses já apontadas, como também nas que se debruçam sobre instituições destinadas às crianças. Em uma das que foi apresentada, em 1878, à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, dizia-se num tom bastante otimista:

Hoje a sociedade tem asylos para a creança a quem a família não póde alimentar e educar, abre-lhe as escólas primarias onde a sua debil inteligencia começa a ensaiar os primeiros passos, e mais tarde, quando esta, já um pouco robustecida, se sente capaz de estender o vôo por mais largos horizontes, não lhe são vedados os templos onde as sciencias e as artes estabeleceram sua morada (Lima, 1878, p. 18).

Nestas linhas, o futuro médico revelava-se contaminado pelo desenvolvimentismo e pelo positivismo que o faziam crente de estar num processo inabalável de progresso científico e social. Ele acreditava que a sociedade do seu tempo era melhor que a de tempos passados, mas que a tendência era para que viesse a ser ainda melhor. Por isso mesmo, o seu otimismo assentava menos no estado em que se encontravam as instituições do que no que projetava para o futuro. Era com convicção que escrevia:

Com certeza que o asylo, a escola, o hospital, os variados hospícios que possuímos hoje distam bastante da perfeição que podem e devem atingir, pela qual nós todos almejamos, e que de certo em um futuro mais ou menos próximo veremos realizada, porque não são poucos os lidadores que para tarefa tão árdua fazem converir as suas forças (Lima, 1878, p. 18).

Vendo bem, só uma perspectiva de evolução progressiva da sociedade podia favorecer uma apreciação tão benévola e esperançosa sobre o conjunto das instituições destinadas às crianças. No ano seguinte, uma outra dissertação descrevia o estado da generalidade das escolas em Portugal como casas sem ar, sem luz, húmidas e frias, casas nada adequadas ao fim a que se destinavam (Cruz, 1879, p. 99). Em 1890, Pedro d'Almeida d'Eça, que dissertava sobre *Hospitais de crianças*, seguia a transcrição de Haussonville para concordar que se o hospital era um lugar tão “infecto e pouco sadio” (D'Eça, 1890, p. 36), mas que casa paterna da gente pobre não era melhor. Mas se havia hospitais a funcionar em péssimas condições, também havia casos que mereciam uma apreciação positiva (Carvalho, 1894). De qualquer modo, os hospitais para crianças estavam destinados a receber uma população marcada pela pobreza, idêntica à que passava pelos dispensários, pelos hospícios, pelos asilos. Ora, esta era a população infantil pobre que acabava por estar mais sujeita à lógica médico-higiênica, designadamente da que derivava da definição de diferentes etapas da vida. Por exemplo: o Hospital Maria Pia, do Porto, recebia crianças desmamadas até aos 12 anos, idade a partir da qual se era admitido no hospital da Misericórdia; a Casa-hospício do Porto recebia crianças expostas,

abandonadas ou desvalidas até aos sete anos de idade, e a partir desta idade elas eram remetidas para o asilo-escola (Carvalho, 1894). Neste caso estava-se a cumprir uma determinação legislativa, mas esta era, de fato, a idade mais consensual para se iniciar a escolarização.

As idades da vida e instituições para a infância

A situação das crianças estava longe de se apresentar idêntica para todas, mas muitas eram as que estavam destinadas a uma vivência institucionalizada em regime de internato. Riant, autor de livros versando a relação entre higiene e educação, com repercussão em Portugal e no Brasil, teve essa realidade em atenção e apresentou a sua reflexão em um de seus tratados especialmente dedicado a esse objeto,¹¹ considerando diferentes tipos de instituições. Na sua ótica, no entanto, a entrada no internato implicava uma separação que, no caso da França, podia ter início, em muitos casos, já no período do aleitamento, porque, como testemunhava, era aí, sobretudo, que as mães não hesitavam “em confiar a outras mulheres, a mercenárias, a tarefa de cuidar e de alimentar seus filhos que tanto amam”.¹² Mesmo independentemente disso, havia que reconhecer a existência de internatos variados, havendo aqueles que recebiam crianças muito pequenas. Considerando estes casos, o higienista entende que as instituições deveriam ter uma divisão especial de modo a afastar o mais possível os “*minimes*”, dos “*petits*”, “*moyens*” e “*grands*”, posto que a divisão inferior, dos “*minimes*”, era, segundo ele, e isso não poderia ser esquecido, um viveiro de doenças eruptivas e, por conseguinte, uma vizinhança perigosa para os outros alunos e um terreno sempre pronto a receber e a desenvolver todos os germes. Deste modo, ancorado no saber médico-higiênico, encena-se a produção de uma instituição na qual a promiscuidade das idades deveria ser evitada, configurando os contornos do que vai ser afirmado como modelo educativo ideal: as classes de idade, fundamento para uma homogeneidade pretendida. Daí a necessidade de local, horário, exercícios, hábitos, regime e pessoal à parte. Em função disto, defende os internatos no campo como os mais recomendados para os

¹¹Riant (1877) foi professor de higiene, médico da escola normal, encarregado dos cursos de higiene no Liceu Charlemagne, publicou, além dos livros anteriormente mencionados, *L'higiène et l'éducation dans les internats*. Ao tratar desse tipo específico de estabelecimento, Riant mantém o programa da educação integral, organizando sua reflexão em três grandes “livros”: I – Higiene Física, II – Higiene Intelectual e III – Higiene Moral.

¹²A ironia aqui tem como referente uma frase de Guizot, citada pelo autor, em que afirmava ser a França o país em que “As afeições e as virtudes domésticas dominam tanto, fazendo da educação das crianças o objeto da vida e constante solicitude dos pais” (Guizot apud Riant, 1877, p. 171).

“*jeunes enfants*” porque contrastariam com os existentes nas grandes cidades, caracterizados pela má qualidade do ar, pelos corredores estreitos, altas muros, ausência de verde e alegria dos estabelecimentos. Para ele, a divisão dos “mais pequenos” teria necessariamente as características de um infantário, sendo necessários cuidados especiais, correspondentes aos dispensados pela mãe. Nesse caso, a intervenção do educador deveria ser “rara e sóbria”. As crianças pequenas necessitavam de numerosas recreações, estudos muito curtos, alimentação equilibrada, apropriada, e de uma vigilância feita por um pessoal devotado, que, em sua ótica, deveria ser feita por freiras, habituadas a esse serviço e que a ele se dedicavam de modo geralmente admirável.

O programa higienista aqui exposto é ajustado ao modelo da instituição total,¹³ valendo chamar a atenção para a ênfase na dimensão dos cuidados com a “mais tenra idade”, que não exigiria uma profissionalização para lidar com essa “etapa” da vida, sendo suficiente a dedicação. Do mesmo modo, cabe sublinhar a força da instituição na construção do que seria específico para as diferentes idades da vida. Este aspecto reaparece também quando Riant aborda a higiene do trabalho intelectual, chamando a atenção para uma espécie de ajuste entre procedimentos escolares e a idade dos alunos, e volta a ser retomada no debate relativo à higiene moral, especialmente quando o autor discute as condições necessárias para gerar uma “feliz aliança entre disciplina e liberdade”, considerando uma dessas condições precisamente a idade dos alunos.¹⁴ No que se refere à idade de admissão dos internatos, o higienista defende que, salvo casos excepcionais, ela não deveria ser inferior a 7-10 anos, visto que a presença dessas crianças perturbaria as regras, a disciplina, e representaria um perigo para a saúde dos outros alunos; mas, por outro lado, também entende que seria perigosa a admissão de alunos de mais idade, porque tenderiam a se mostrar rebeldes à disciplina dos internatos.

Ao mesmo tempo em que advogava uma idade ideal para a admissão nos internatos, Riant defende a necessidade de uma vivência no ambiente da família, distinguindo, assim, uma idade da casa e uma idade da escola. Com isso, critica as famílias que desejam esse tipo de separação

precoce, afirmando não haver qualquer benefício fosse do ponto de vista intelectual, físico e moral:

A bien examiner le resultat pour lequel les internats accepteraient une lourde responsabilité, les familles un inutile et immoral sacrifice, il faut conclure ainsi:

Laissons ces jeune enfants au foyer domestique, à moins des raisons graves, jusqu’à l’heure où la necessite d’un travail sérieux et profitable pourra justifier leur entrée dans l’internat. Jusque là, le meilleur des maîtres, c’est la mère. (Riant, 1877, p. 329)

Para Riant, a higiene e a moral estavam de acordo em solicitar às famílias que não enviassem crianças muito pequenas para um internato, porque tal podia comprometer a sua saúde, suas forças ou as disposições da inteligência, deixando vazia a “primeira página” que deveria ser reservada à lembrança dos pais, seus primeiros mestres. Para o médico parisiense, a admissão de um aluno em um internato não constituía uma simples e breve formalidade. Não se tratava apenas de acertar preço e condições materiais. No dia em que o aluno efetivamente entrava no internato, significava que passava a existir uma criança a menos no seio de uma família e uma a mais no interior de um estabelecimento de instrução.

Esta admissão no internato significava toda uma vida diferente e pressupunha uma atitude educativa mais racional. O médico defende mesmo uma anamnese profunda da família, como estratégia para se conhecer melhor o aluno e, assim, se poder orientar com mais eficácia a ação dos mestres, ciente do lado frágil, dos pontos delicados e das debilidades anteriores do aluno e da família. Entendia também o clínico francês que a higiene moral exigia a separação dos alunos de idades diferentes, devendo cada idade ter um espaço próprio para estudar, dormir, vestir, alimentar, ter aulas, passear, rezar... O internato era, portanto, uma instituição vocacionada para uma ampla idade escolar,¹⁵ mas que se devia organizar em função da diversidade etária dos alunos que acolhia.

Como bem assinala Becchi, ao analisar a infância no século 19, crianças de todas as idades estão presentes na cena social, e, por toda a Europa, um poderoso

¹³ A esse respeito, cf. Goffman (1999) e Joseph (2000).

¹⁴ As outras são: as relações dos alunos entre si, com os mestres, com os inspetores, com as outras pessoas, de fora e de dentro do internato, o sistema de recompensas e punições adotado e ter em grande conta o ensino intelectual, moral e religioso dado aos alunos.

¹⁵ A respeito da produção da idade escolar, cf. o artigo de Gouvêa, 2004.

discurso sobre a infância acompanha esse fenômeno, reconhecendo a necessidade de se programar a passagem do estado da natureza (a infância) ao estado social (o adulto), da vida selvagem à vida civilizada. Esses desafios são objeto de tratados na filosofia e na ciência, como o de Rousseau, Itard e Fourier, para trazer apenas três exemplos indicados por Becchi.

A presença da infância na cena social também vai ter uma visibilidade nos debates relativos aos espaços específicos da criança, na casa, na rua, no trabalho e na escola – reflete-se, por exemplo, sobre lugares para brincar, para assistir a espetáculos e para se exercitar –, debates que também têm desdobramento diferenciado no espaço privado, na medida em que, nas camadas médias e superiores, há uma tendência a separar uma peça da casa para as crianças, que, progressivamente, vão sendo ensinadas a circular por outros espaços, integrando-se paulatinamente à vida dos adultos. No caso das crianças pobres, elas possuem outros lugares, outra iniciação ao mundo adulto, são submetidos a um outro tipo de vigilância. O resultado é que se tornam grandes mais cedo; sua infância é encurtada inclusive em sua dimensão material, e a pedagogia que resulta dessa organização do espaço é diferente: a aprendizagem dos costumes do mundo adulto é mais rápida, e, sobretudo, o apelo ao uso do corpo é bem mais evidente. A promiscuidade das idades ensina experiências práticas, afetivas e sexuais omitidas das crianças das classes superiores.

Essa entrada da criança na cena social também vai implicar a recomendação de jogos e materiais lúdicos dotados de valor moral e socializante. De acordo com Becchi, o impacto desta pedagogia dos jogos é tão grande que, na Alemanha, Inglaterra e na própria França, a produção em série desses materiais vai superar a produção artesanal. Os jogos vão sendo diversificados, aperfeiçoados, adaptando-se cada vez mais à idade e ao sexo. “Cada idade tem seu equipamento, cada vez mais preciso em seu objetivo de aprendizagem de comportamentos, de hábitos, de papéis sociais, até chegar ao estágio/estádio do jogo científico.” (1998, p. 171, v. II). A diferenciação dos sexos e das idades também virá pela vestimenta adotada. A diferenciação também está associada aos livros sobre as crianças e aos destinados à

criança, mas é a escola que se torna o principal lugar de aculturação da infância. Aí também já se marca uma escola maternal (antes dos 6 anos) e uma escola elementar (a partir dos 6/7), cuja distinção também é evidenciável na própria arquitetura dos prédios escolares, repartição que colabora para fortalecer a tese das etapas da vida e da especificidade de cada uma.

A condição social e, particularmente, o mundo do trabalho vão trazer evidências do arbitrário dessa repartição, na medida em que muitas crianças trabalham nas fábricas, nas minas, no campo e mesmo no espaço da casa. Com o avanço do discurso em favor da especificidade da infância e seu rebatimento na esfera da legislação é que o trabalho infantil vai paulatinamente sendo caracterizado como pernicioso, já que impediria o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Chassagne (1998) demonstra que o longo processo de regulamentação do trabalho infantil ocorrido na Europa é resultante do esforço de se fazer admitir o direito de intervenção do Estado no que se refere ao trabalho infantil. Tal direito foi fortemente apoiado pelos discursos de moralistas, pedagogos, higienistas, cientistas e filantropos que, no limite, procuravam estancar problemas demográficos (como a alta mortalidade infantil) e o da degeneração. Nesse sentido, defendiam que as novas gerações deveriam ser bem educadas, e isso implicava respeitar o ritmo da natureza esperando pelo tempo adequado a determinadas aprendizagens, o que o trabalho infantil contrariava. Com a determinação da escolaridade obrigatória, que se generalizou no século 19, de algum modo se respondia a essa preocupação, pois, quando cumprida a legislação, atirava-se para mais tarde a entrada das crianças no mundo do trabalho. Mesmo assim, a legislação de importantes países europeus mostrava-se bastante tímida na proteção da infância, pois admitia, em geral, que crianças como menos de 10 anos pudessem trabalhar em fábricas (Lima, 1880).

A situação sanitária e educacional da criança de oitocentos dificilmente correspondia às prescrições dos higienistas, pedagogos e moralistas desse século. Todavia, ela também não era imune aos discursos e às iniciativas provenientes de pessoas culturalmente prestigiadas e, por vezes, socialmente influentes. Estas, partindo de motivações e saberes diversos,

mas dotados de cultura e de capacidade de comunicação, faziam-se ouvir junto de quem podia promover as medidas adequadas e iam conseguindo que os cuidados para com a infância tivessem mais impacto. Claro que, para isso, muito contribuiu o esforço de homens e mulheres da ciência e das letras para decifrar a infância, descrevendo suas características, sua natureza, sua evolução, diferenciando períodos a partir de aspectos tidos por relevantes. Esta preocupação de olhar especificidades do desenvolvimento e de lhes dar resposta levando em consideração a diversidade das condições sociais em que se inseriam as crianças terminou por criar condições para se definir instituições, materiais e práticas específicas para cada fase da vida, como bem assinala o estudo de Luc (1998). Havia, assim, bastante consenso sobre a idade de ingresso na escola elementar, o que se traduzia até nas disposições legislativas de diversos países. No entanto, na Inglaterra, Itália, Alemanha e França há um impulso na construção de escolas de “*jeunes enfants*” voltadas para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos, para cuja criação foi importante uma sensibilidade higiênico-pedagógica que contou com a participação dos médicos, intervindo no funcionamento dessas escolas, examinando seus usuários, redigindo manuais de higiene e conseguindo, por meio das suas esposas, algumas inspetoras benévolas.

Como já vimos, esta fase não era contemplada na tradicional classificação das idades. Os médicos tardaram também a prestar-lhe atenção especial. No entanto, a transformação demográfica das crianças que já não estavam sob a proteção de uma ama, mas que também não eram consideradas capazes de frequência escolar, chamava a atenção das pessoas mais sensíveis ao filantropismo e às disposições do higienismo. Assim, preocupadas com a manutenção da vida e produção de uma geração sadia, desenvolveu-se um movimento em muitos países da Europa sobre a necessidade de se tratar esta fase em sua suposta particularidade, como acentua Luc (1998, p. 338):

En réclamant une éducation globale de trois-six ans par une pédagogie inhabituelle – du mouvement, de l’affection et de l’intuition, les pionniers de l’école enfantine l’opposent à tous les

lieux d’accueil traditionnels des bambins: la nourrice, la garderie ou l’hospice, qui dispensent surtout des soins physiques en mélangeant les âges; l’école, qui associe l’enseignement abstrait à l’immobilité; l’atelier, qui perturbe la croissance en exigeant des efforts prématurés. La formule d’une école spéciale prouve une conscience relative des particularités du jeune enfant, distingué des nourrissons sans être pour autant assimilé aux sujets capable de raisonner.

Sublinhe-se, no entanto, que a transcrição nos remete à existência de uma situação educacional que já antecipa o movimento pedagógico consagrado pelos jardins de infância. De fato, as crianças pobres desta idade encontravam nos asilos e instituições congêneres o espaço a elas especialmente destinado, enquanto para as crianças da primeira infância estavam destinadas as creches. Estas instituições, contudo, tinham como preocupação fundamental a preservação da condição física das crianças que acolhiam e, por isso, tendiam a se organizar na base dos princípios da caridade cristã e dos preceitos higiênicos mais insistentemente advogados pelos médicos da época. Ao longo do século 19 se desenvolve um movimento pedagógico que procura fomentar instituições com preocupações educacionais mais amplas, onde já estavam bastante claras as vertentes do desenvolvimento sensorial, intelectual e social. Assim, antes do aparecimento e legitimidade da psicologia infantil, *razão* que vai disputar a capacidade e legitimidade de decifrar a alma da criança pequena, a escola infantil e o olhar pedagógico profissional partilhado por diferentes sujeitos contribuíram para demonstrar a especificidade dessa idade da vida.

Considerações finais

Olhando para as últimas décadas do século 19, vemos já um dispositivo institucional e uma lógica legitimadora que são simultaneamente resultado e fator de reforço de uma racionalidade que encara a infância como uma idade particular sujeita a períodos de crescimento ou desenvolvimento. Sem querermos aqui refletir sobre o tão polêmico sentimento de infância, admitimos que as crianças de tempos diferentes da história estiveram

sujeitas a compreensões específicas sobre o que representavam e as formas de controle e aprendizagem que derivavam da tecnologia pedagógica então disponível. Nesse sentido, compreende-se que não se pode esperar o mesmo tipo de abordagem em relação às crianças de períodos social e culturalmente diversos. Até a Idade Moderna dificilmente seria concebível a infância associada a uma idade eminentemente escolar e marcada fundamentalmente pelo discurso médico, o que já se tornou uma evidência bastante forte em parte significativa da Europa oitocentista. Todavia, os séculos anteriores foram, sobretudo, condicionados culturalmente pela Igreja, e não se deve ignorar que ela incorporou saberes legados pela Antigüidade e os adaptou, tendo em vista a regulação da vida dos cristãos. Por essa razão, não se estranha que as idades da vida já definidas e consideradas por gregos e romanos tenham servido de referência para determinar períodos de diferentes responsabilidades e dignidade. De qualquer modo, não há dúvida de que a partir do advento da modernidade foram geradas dinâmicas sociais e culturais obviamente assentes em modificações econômicas e no emprego de novas tecnologias, que propiciaram crescente interesse pela educação e um investimento médico cada vez maior sobre a preservação da saúde da criança. A confluência destas condições levou a que se elaborasse uma racionalidade que, sem perder de vista um percurso traduzido pelas idades da vida, se deteve especialmente no período do crescimento para delimitar fases que dessem sentido a intervenções mais específicas e eficazes.

Pensar a infância passou, pois, a implicar trabalhar com a idéia de uma vida segmentada, impondo o reconhecimento de marcos que tornassem possível identificar o começo e o término de diferentes fases, constituindo, assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear, procedimento este que, pela busca do que é semelhante em cada etapa, ao repartir a vida de modo mais detalhado do que a clássica idéia de ciclo, expresso no fluxo inevitável do nascimento-crescimento-reprodução-morte, concorre para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das idades da vida. Esta unificação, no entanto, não corresponde às experiências culturais pelas quais passa cada sujeito em diferentes momentos da vida. Com os mesmos 7 anos

há, por exemplo, crianças na rua, sem teto, prostituídas, crianças abrigadas em instituições de caridade, crianças em lares sem pai, sem mãe, sem família nuclear, sem cuidados, crianças trabalhadoras submetidas às mais variadas formas de violência e de privação e, por outro lado, crianças bem alimentadas, bem vestidas, protegidas e recobertas de atenção, crianças consumidoras exigentes e integrantes de um sistema de serviços de saúde, educação e lazer. Unificação que pode ser percebida nos manuais e guias de higiene do século 19, ainda que nem todos produzam esse efeito, mas que não se ficou por aí. Uma rápida passagem de olhos por revistas, programas de tv, vídeos, filmes, propagandas, músicas, peças de teatro, páginas da Internet, brinquedos, jogos, livros de literatura infantil e salas de aula, por exemplo, colocam-nos perante uma infância que evolui homo-geneamente, porque sujeita a uma mesma cronologia. Claro que a organização destes produtos se insere numa representação dominante e universalizante de infância e, por isso, também acabam por contribuir para o modo como se tende a conceber os sujeitos da mais tenra idade.

De qualquer modo, é preciso reconhecer que isto é resultado de um amplo e generoso movimento que pretendeu compreender a infância a partir das suas especificidades. De fato, a cronologia da vida recebida da antigüidade, marcada por meras transformações anátomo-fisiológicas ou por indicadores de desempenho intelectual freqüentemente associados a uma interpretação unitária do mundo, cedeu perante uma racionalidade mais sofisticada derivada de uma maior atenção para com as crianças, e isso foi fundamental para uma organização dos cuidados de saúde e de educação que tem marcado a qualidade de vida da população contemporânea que a ela tem estado sujeita. Como freqüentemente acontece, idéias generosas e saberes razoavelmente fundamentados acabam deturpados por dogmatismo ou rotina. Também neste caso, assim sucedeu e por isso se viu e vê forçar a natureza para se cumprir a ditadura da cronologia. Diante disto, compreende-se o aparecimento de posições radicais, como a de Barrie – só que as crianças devem crescer, e elas parecem gostar de crescer. Nesse sentido, importa, por um lado, compreender como o crescimento foi percebido e organizado e em que

medida a definição de idades traduz essa compreensão e, por outro lado, situar a proveniência, o alcance e a tendência das posições sobre os aspectos postos em discussão. Este texto pretende exatamente se inserir nesse esforço, que a História da Infância deve perseguir, de esclarecer sobre a pertinência das racionalidades vigentes sobre o desenvolvimento infantil e em que medida elas se constituem protagonistas de novas orientações de assistência

ou de educação ou refletem modelos institucionalizados delineados em função de interesses de poderes dominantes. Estando nessa terra dos homens, importa não ignorar os interesses que os mobilizam e o modo como dispõem, através de diferentes instituições (médicas, jurídicas, religiosas, escolares), normas que balizam o percurso das pessoas, pois crescer não significa passar pela experiência delineada por uma mesma e única perspectiva de infância.

Referências bibliográficas

ABREU, José Rodrigues de. *Historiologia medica*. Tomo primeiro. Lisboa Occidental, 1773.

ABREU, Márcia. *O leitor e a história literária*. 2002. Disponível em: <www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/#2>. Acesso em: março de 2003.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. 1904. Disponível em: <http://www.jmbarrie.co.uk/jb_index.html>. Acesso em: 2 de agosto de 2005.

BECCHI, Egle. Le XIX siècle. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*, vol. II. Paris: Seuil, 1998.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. Histoire de l'enfance, histoire sans paroles? In: HISTOIRE de l'enfance en Occident – de l'antiquité au XVII siècle, vol. I. Paris: Seuil, 1998.

BECQUEREL, A. *Traité elementaire d'hygiene privée et publique*. 3. ed. (com adição e bibliografia feita por Beuagrand). Paris: P. Asselin, 1864.

CARVALHO, Francisco da Silva. *A mortalidade das creanças e a assistencia publica*. Porto: Typographia de Cristovão A. Rodrigues, 1894.

CASTRO, Luiz de Barros de Faria e. *Breves considerações sobre a alimentação da primeira infância*. Porto: Typographia de Viúva Gandra, 1888.

CHASSAGNE, Serge. Le travail des enfants aux XVII e XIX siècles. In BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*, vol. II. Paris: Seuil, 1998.

CHAUVIN, Daniele (Org.). *Liminaire des âges de la vie*. Grenoble: ELLUG, 1996.

CHAVES, Armando. *Creanças, educação e hygiene*. Porto: Typographia A. F. Vasconcellos, suc., 1902.

COMÊNIO, João Amós. *Pampaedia* (Educação Universal). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade Coimbra, 1971.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

- CRUZ, Emygio Pereira. *Hygiene das escolas*. Porto: Typographia Occidental, 1879.
- D'ÊÇA, Pedro d'Almeida. *Hospitais de crianças*. Porto: Typographia Occidental, 1890.
- DEVAY, Francis. *Traité spécial d'hygiène des familles*. Paris: Labé – Librairie de la Faculté de Médecine, 1858.
- FELGUEIRAS, Nicolau Maximo. *Apontamentos sobre educação physica*. Porto: Typographia Occidental, 1882.
- FÉNELON, François de Salignac de la Mothe. *Da educação das meninas*. Paris: Typographia de Fillet Fils Ainé, 1852.
- _____. De l'éducatión des filles. Première version. In: LE BRUN, Jacques. *Fénelon – Oeuvres*. Paris: Gallimard, 1983.
- FERREIRA, António Gomes. A criança no conhecimento médico de seiscentos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIII, 1989.
- _____. *Gerar, Criar, Educar*. A criança no Portugal do Antigo Regime. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- FERREIRA, António Gomes; PEREIRA, Ana Maria Patrício. Um relance sobre a criança do século XVI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXI, p. 169-198, 1987.
- FRANCO, Francisco de Melo. *Elementos de hygiene: ou dictames theoreticos e practicos para conservar a saude e prolongar a vida*. Lisboa, 1823.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GONDRA, José G. *Artes de civilizar – medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.
- GOUVÊA, Maria C. S. Tempos de aprender – a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 2004.
- GUIZOT, Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps. Apud Riant. *L'hygiène et l'éducation dans les internats*. Paris: Hachette & cia, 1877. Disponível em: <www.jmbarrie.co.uk> e <www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm>. Acesso em: 31 de agosto de 2005. p. 171
- JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman e a microsociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- KATZ, Chaim; FREIRE, Jurandir. O colapso da infância. *Folha de S. Paulo*, 3 de julho de 2005. Caderno Mais.
- LE BRUN, Jacques. *Fénelon – Oeuvres*. Paris: Gallimard, 1983.
- LEITÃO, Manuel José. *Tratado completo de anatomia e cirurgia com hum resumo da história da anatomia e cirtugia, seus progressos e estado della em Portugal*. Lisboa, 1788. 4 Tomos.
- LEVI; SCHMITT. *Histoire des jeunes em Occident*, 2 vol. Paris: Seuil, 1996.
- LIMA, Antonio Martins de Souza. *A hygiene e o trabalho das creanças*. Porto: Imprensa Commercial, 1880.
- LIMA, Manoel Carvalho d'Araujo. *Creches*. Porto: Typographia Oriental, 1878.

LOBO, Alfredo Duarte. *A saude da infancia ou conselhos ás mães sobre a conservação dos filhos durante os ultimos tempos da prenhez e sua educação physica no primeiro período da vida commum*. Porto: Typographia de José Pereira da Silva & F^o, 1865.

LUC, Jean-Noël. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*, vol. II. Paris: Seuil, 1998.

MARANO, Hara Estroff. De olhos bem fechados. *Folha de S. Paulo*, 20 de fevereiro de 2005. Caderno Mais.

MARTINS, Álvaro. *A higiene e a educação psíquicas nos três primeiros anos de vida*. Porto: Papelaria e Typographia Academica, 1898.

PIMENTEL, António Venâncio da Gama. *Algumas considerações sobre a amamentação*. Porto: Imprensa Moderna, 1892.

PROENÇA, António Augusto. *Algumas palavras sobre a hygiene da primeira infância*. Porto: Typographia de A. F. Vascondellos, succ., 1901.

RIANT, A. (1877) L'hygiène et l'éducation dans les internats. Paris: Hachette & cia. Disponível em: <www.jmbarrie.co.uk> e <www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm>. Acesso em: 31 de agosto de 2005.

RIBEIRO, Guilherme Urbano da Costa. *A mortalidade infantil no Porto*. Porto: Typ. A vapor da real officina de S. José, 1902.

SARMENTO, Aurélia de Moraes. *Hygiene da primeira infância*. Porto: Imprensa Portugueza, 1891.

António Gomes Alves Ferreira é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Ex-coordenador da Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

antonio@ci.uc.pt

José G. Gondra é professor adjunto e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Ex-coordenador do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

gondra@oi.com.br

Recebido em 20 de abril de 2006.

Aprovado em 26 de maio de 2006.

A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget

Clélia Maria Ignatius Nogueira

Resumo

Nenhum aspecto da matemática foi tão analisado “à luz da teoria piagetiana” quanto o número. Os resultados encontrados por Piaget e Szeminska e publicados no livro *A gênese do número na criança* geraram, também, inúmeras publicações acerca das suas possíveis implicações pedagógicas. Para os pesquisadores, o número é elaborado a partir da síntese operatória da seriação e da classificação, estabelecendo um *tertium* entre as definições de número propostas por duas das principais correntes do pensamento matemático: o logicismo e o intuicionismo. Neste artigo expõe-se o debate entre intuicionismo e logicismo sobre o número e a posição epistemológica de Piaget que levou a uma nova concepção de compreender a gênese do número na criança.

Palavras-chave: definição piagetiana de número; logicismo; intuicionismo.

Abstract

The definition of number: a hypothesis over Piaget's Theory

Perhaps no aspect in Mathematics has been so thoroughly analyzed than the concept of number from Piaget's point of view. Results by Piaget and Szeminska in their book "The Child's Conception of Number" brought forth several publications on possible pedagogical implications on the issue. For researchers, the number concept is worked out from the operational synthesis of serializing and classification, while establishing a tertium between the definitions of number, which have been proposed by two of the main mathematical thoughts, namely logics and intuitionism. In this article the debate between intuitionism and logics on the number and Piaget's epistemological stance that led to a new concept on the genesis of number in the child is provided.

Keywords: Piaget's definition of number; logics; intuitionism.

Introdução

Até 1940, Jean Piaget (1896-1980) já havia analisado as fontes práticas e sensorio-motoras do desenvolvimento da criança e publicado seus resultados em duas obras clássicas: *O nascimento da inteligência na criança* e *A construção do real na criança*. Também já havia

investigado os aspectos verbais e conceituais do pensamento infantil que resultaram em *A formação do símbolo na criança*. O próprio Piaget afirma, no prefácio da primeira edição do livro *A gênese do número na criança*, escrito em 1941, que era necessário “ultrapassar essas duas etapas preliminares e atingir os mecanismos formadores da própria razão”, ou seja,

procurar compreender como os esquemas sensório-motores se organizavam no plano do pensamento em sistemas operatórios, o que, para ele, só seria possível mediante o estudo do número (Piaget; Szeminska, 1981, p. 11).

Do ponto de vista epistemológico, o problema “o que é o número?” intrigou filósofos e matemáticos desde a Antiguidade, evidenciando a existência de um forte contraste entre a clareza instrumental do número e a complexidade das teorias construídas para explicá-lo. Nenhuma das principais correntes do pensamento matemático, como o intuicionismo, o logicismo e o formalismo, até o século 20, conseguiu uma resposta satisfatória para explicar qual a origem do número. Tal desafio interessou a Piaget, para quem somente uma investigação genética poderia conduzir a uma resposta mais conclusiva.

Assim como a verdade técnica da aritmética está fora de toda discussão, a questão de se saber o que é o número deixa evidente a surpreendente incapacidade do pensamento para apreender qual é a natureza de certos instrumentos nos quais, entretanto, acredita compreender completamente e os utiliza em quase todos os seus atos.

Este contraste entre a evidência instrumental do número e a confusão das teorias epistemológicas para explicá-lo deixa claro a necessidade de uma investigação genética: o desconhecimento do pensamento em relação às engrenagens essenciais de seu próprio mecanismo é, com efeito, o índice psicológico de seu caráter elementar e, em consequência, da necessidade de se remontar aos primórdios de sua formação para poder alcançá-las (Piaget, 1975, p. 67-68).

Piaget, em parceria com Alina Szeminska, realizou esta investigação genética; os resultados obtidos foram relatados no livro *La genèse du nombre chez l'enfant*, publicado em 1941, definindo número como “a síntese da classificação e da seriação”.

No texto em questão apareceu, pela primeira vez, a resposta à pergunta: O que é número? Piaget e Szeminska se propuseram a apresentar, a partir de observações precisas, uma explicação teórica coerente da construção do número na

infância. O interesse despertado pela obra, desde sua publicação, jamais diminuiu, apesar ou por causa das críticas teóricas que o livro contém e dos novos fatos experimentais nele apresentados.

Os sujeitos da pesquisa foram restritos a crianças do período intuitivo, não porque não existissem indicativos da presença do número em crianças mais jovens, mas porque toda análise metodológica necessita fixar “começos”. Para não ficar remontando indefinidamente às origens, Piaget e Szeminska estabeleceram que os sujeitos de sua investigação deveriam ser capazes de realizar tarefas inerentes às provas cognitivas programadas, limitando-os, então, ao período intuitivo ou pré-operatório.

Para a determinação das provas, Piaget e Szeminska se fixaram nas principais “qualidades” ou “necessidades” do número para existir – a *conservação de quantidades* (condição de todo e qualquer conhecimento), a *correspondência termo a termo* (essencial para a contagem), a determinação da *cardinalidade* e do *princípio ordinal* (aspectos indissociáveis do número) –, e, em todas elas, é possível perceber que os autores buscam confirmar a hipótese, não colocada abertamente, de que o número é a síntese da classificação e da seriação.

Como Piaget e Szeminska formularam essa hipótese é o tema que investigamos, mediante pesquisa bibliográfica sobre a construção do número, objetivando compreender o contexto científico e filosófico no qual os pesquisadores estavam inseridos.

O número pela história e pela filosofia: algumas considerações

Até o século 18, embora já inteiramente dedutiva, a matemática estava particularmente ligada aos algoritmos, e pouca ou nenhuma preocupação existia quanto à natureza de seus elementos ou quanto aos seus fundamentos. De uma maneira geral, à exceção do período clássico, na Grécia Antiga, a evolução das idéias matemáticas prosseguiu, até aí, de uma maneira praticamente linear, sem maiores revoluções. Esta história, vista hoje, parece indicar que a matemática se desenvolveu de uma maneira praticamente “esperada”.

Tal não é, todavia, o panorama do século 19, no qual, após a descoberta de

um novo mundo na geometria, a matemática passou a ser reconhecida não mais como uma ciência natural, decorrente da observação da natureza, ou que buscasse descrevê-la, mas como uma criação intelectual do homem. Em decorrência dessa nova concepção surgida no século 19, com o advento das geometrias não-euclidianas, a aritmetização da análise e da álgebra, a adoção da lógica simbólica como a linguagem da matemática e com a libertação da matemática do real, eclodiu o que ficou conhecido como “a crise dos fundamentos” da matemática. Surgiram então, como vamos descrever a seguir, diferentes formas de conceber a matemática e, conseqüentemente, diferentes definições para número.

As principais correntes do pensamento matemático

Por quase todo o século 19, o mito de Euclides (c.450-c.380 a.C.) era inabalável tanto para os filósofos como para os matemáticos. A geometria euclidiana era considerada por todos “como o mais firme e confiável ramo do conhecimento” (Davis; Hersh, 1986, p. 371).

A descoberta das geometrias não-euclidianas, contudo, implicou a perda da certeza da geometria, abalando, conseqüentemente, não só os alicerces da matemática, mas de todo o conhecimento. Os matemáticos do século 19 enfrentaram o problema e buscaram uma outra fonte segura para fundamentar seus trabalhos, elegendo a aritmética como a “nova base sólida”.

Ao alicerçar a matemática sobre a aritmética, porém, se estava, em última instância, fundamentando-a sobre o número natural, e verificou-se, então, que este não possuía uma definição matemática formalizada, a ponto de o alemão Kronecker (1823-1891) haver dito que “Deus fez os números inteiros, todo o resto é criação do homem” (Eves, 1995, p. 616).

Estava desencadeada a “crise dos fundamentos” na matemática.

A partir daí surgiram diversas correntes buscando soluções para os profundos problemas apresentados, soluções estas que se resumiam em tornar a matemática, novamente, uma ciência confiável. Dessas correntes, três se destacaram: o logicismo, o intuicionismo e o formalismo. Estas três correntes continuam, até hoje, a

dividir os matemáticos quanto aos fundamentos da matemática.

O logicismo

O matemático alemão Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925) acreditava que a solução para o impasse seria a redução da aritmética à lógica. Para realizar esta tarefa, pretendia efetivar a consecução de dois grandes objetivos: o primeiro seria definir toda expressão aritmética em termos lógicos e com isso mostrar que a toda expressão aritmética equivale uma expressão lógica determinada; caso conseguisse realizar tal tarefa, o segundo objetivo consistiria em mostrar que as proposições lógicas obtidas poderiam ser deduzidas de leis lógicas imediatamente evidentes.

Frege eliminou qualquer recurso à intuição e à linguagem comum, procurando mostrar que a aritmética poderia ser considerada como um ramo da lógica e que suas demonstrações não necessitavam se fundamentar nem na experiência e nem na intuição. Observou, então, que a matemática necessitava de uma profunda revisão crítica, como nunca acontecera antes. Acreditava que seriam necessárias demonstrações de proposições que, anteriormente, se aceitavam como evidentes e que conceitos relativamente novos, como de função, de contínuo, de limite, de infinito, etc., precisavam ser reexaminados. De maneira geral, seria necessário examinar todos os campos da matemática com o rigor de demonstração, delimitação precisa da validade dos conceitos e sua exata definição, a partir já do próprio conceito de número.

Além da perda de credibilidade da geometria como base sólida, é preciso recordar que, praticamente na mesma época, apareceram as várias antinomias da teoria dos conjuntos, abalando todo o edifício matemático e fortalecendo a idéia de Frege, de que apenas uma análise minuciosa dos fundamentos da matemática, “graças ao novo instrumento lógico, poderia salvar a coerência das matemáticas” (Grize, apud Piaget et al., 1980, p. 121).

O programa apresentado por Frege não encontrou eco até ser acatado por B. Russell (1872-1970) e A. Whitehead (1861-1947). Os dois retomaram a tese de Frege e procuraram demonstrar que a matemática pura (incluída aí a geometria) poderia ser inteiramente deduzida da lógica.

Embora até então tivessem sido tratadas, historicamente falando, como estudos distintos, a matemática sempre relacionada com as ciências e a lógica com o idioma grego, o desenvolvimento de ambas, durante o século 19 e início do século 20, de acordo com Russell, aproximou definitivamente lógica e matemática, a lógica tornando-se cada vez mais matemática e a matemática, cada vez mais lógica, de maneira a ser, para Russell, inteiramente impossível traçar uma linha entre as duas; “na verdade, as duas são uma. Diferem entre si como rapaz e homem: a lógica é a juventude da matemática e a matemática é a maturidade da lógica” (Russell, 1974, p. 186).

A tese do logicismo é que a matemática é um ramo da lógica. Assim, a lógica, em vez de ser apenas um instrumento da matemática, passa a ser considerada como a geradora da matemática. Todos os conceitos da matemática têm que ser formulados em termos de conceitos lógicos, e todos os teoremas da matemática têm que ser desenvolvidos como teoremas da lógica; a distinção entre matemática e lógica passa a ser uma questão de conveniência prática. (Eves, 1995, p. 677).

O formalismo

O embrião da escola formalista foi um estudo postulacional realizado pelo matemático alemão David Hilbert (1862-1943) sobre a geometria, em 1899. Nesse estudo, Hilbert aprimorou o método matemático desde a axiomática considerada material, dos tempos de Euclides, à axiomática formal do século 20. Algum tempo depois, tentando solucionar a crise instaurada pelas antinomias na teoria dos conjuntos e para responder ao desafio à matemática clássica, estabelecido pelos intuicionistas, Hilbert dedicou-se, seriamente, à elaboração do programa formalista.

A tese do formalismo é que a matemática é, essencialmente, o estudo dos sistemas simbólicos formais. De fato, o formalismo considera a matemática como uma coleção de desenvolvimentos abstratos em que os termos são meros símbolos e as afirmações são apenas fórmulas envolvendo esses símbolos; a base mais funda da matemática não está plantada na lógica

mas apenas numa coleção de sinais ou símbolos pré-lógicos e num conjunto de operações com esses sinais. Como, por esse ponto de vista, a matemática carece de conteúdo concreto e contém apenas elementos simbólicos ideais, a demonstração da consistência dos vários ramos da matemática constitui uma parte importante e necessária do programa formalista. Sem o acompanhamento dessa demonstração de consistência, todo o estudo perde fundamentalmente o sentido. Na tese formalista se tem o desenvolvimento axiomático da matemática levado a seu extremo (Eves, 1995, p. 682).

O intuicionismo

Embora não tenha sido ele matemático e nem tenha vivido a maior parte da sua vida no século 19, o pensamento filosófico de Immanuel Kant (1724-1804) influenciou profundamente o desenvolvimento científico e cultural dos séculos 19 e 20, inclusive o da matemática, de modo que é oportuno um breve interstício para algumas considerações acerca da posição da matemática no sistema kantiano.

Até Kant, tanto os filósofos racionalistas quanto os empiristas dividiam as proposições matemáticas em duas classes mutuamente excludentes e que esgotavam o universo das proposições: as analíticas, que englobam as verdades da razão e cuja negação conduz a não-contradições, e as empíricas ou não-analíticas, que expressam os fatos. Kant reapresentou o problema da classificação das proposições oferecendo uma outra: as proposições poderiam ser analíticas e sintéticas, e a principal diferença entre Kant e seus antecessores é que ele faz a distinção de duas classes de proposições sintéticas – as empíricas ou sintéticas *a posteriori* e as sintéticas *a priori*, que não são empíricas.

As proposições matemáticas seriam, segundo Kant, sintéticas *a priori*, pois seriam as formas puras da intuição, o espaço e o tempo, que permitiriam fundamentar e legitimar os juízos sintéticos *a priori* (e também toda a matemática) expressando a especificidade da matemática. Em outras palavras, a matemática se referiria à realidade concreta, mas utilizaria, para apreendê-la, conhecimentos *a priori* de tempo e de espaço, o primeiro fundamentando o número e, conseqüentemente, toda

a aritmética, e o segundo alicerçando a geometria.

Estas idéias, que exerceram enorme influência nos matemáticos no século 19, constituíram a base do intuicionismo de Poincaré.

Jules Henri Poincaré (1854-1912) é considerado o matemático mais importante do período transitório entre os séculos 19 e 20, e, de acordo com diversos historiadores, nenhum de seus contemporâneos dominou tanta diversidade de assuntos, enriquecendo todos eles. Interessou-se pelas geometrias não-euclidianas, mas, ao contrário do que depois se comprovou, de que todas possuíam o mesmo grau de veracidade, preocupou-se sobremaneira em investigar qual a “verdadeira geometria”. Para Piaget isto pode ter sido o fato que impediu Poincaré de “descobrir” a Teoria da Relatividade.

Poincaré produziu mais de 500 artigos técnicos e mais de 30 livros, tendo sido também um dos principais e mais hábeis divulgadores da matemática e da ciência, mediante uma série de obras populares e semitécnicas, entre as quais se destaca *A ciência e a hipótese* (1906), um texto de característica semipopular, em que apresenta uma “teoria da matemática na qual é sensível a influência de Kant” (Costa, 1971, p. 92).

Bastante influenciado pelo sistema kantiano, Poincaré, porém, não se contentava apenas com o fato de que os postulados matemáticos fossem juízos sintéticos *a priori*; era preciso, também, que os conceitos aos quais se referissem correspondessem a certas intuições materiais, intuições estas que seriam indispensáveis à construção da ciência. Assim, tal como em Kant, a matemática para Poincaré se apóia em “intuições”, principalmente na de número, razão pela qual é considerado um dos “fundadores” do intuicionismo.

Para Poincaré, o número possui o duplo caráter de conceito puro e de forma intuitiva. É conceito puro enquanto esquema do conceito de grandeza, isto é, “a parte sem a qual não se pode passar da grandeza pura à sua imagem no espaço e no tempo”. É forma intuitiva porque representa a seqüência aditiva de uma unidade a outra unidade e “realiza a síntese de um mesmo objeto no espaço e no tempo” (Costa, 1971, p. 93).

Poincaré concluiu que o princípio de recorrência é sintético, porque não se reduz à lógica do princípio da não-contradição, e

a priori, porque só poderia ser provado mediante um número infinito de experiências, o que é impossível. Deste modo, Poincaré enxergou no método matemático um elemento intuitivo, e, para ele, “intuição”, como o número, possuía o duplo sentido de “fonte de noções puras ou como instinto inventivo” (Costa, 1971, p. 94).

Como “fonte de noções puras”, a intuição direciona o espírito para a noção de número inteiro e, como instinto inventivo, impulsiona o profundo trabalho do espírito na descoberta científica. Desta forma, para Poincaré, o número teria um caráter sintético e irreduzível, enquanto para Russell, conforme será explicitado posteriormente, o número cardinal seria a “classe das classes”. Isto retrata a oposição existente entre as correntes de pensamento matemático logicismo e intuicionismo, que, juntamente com o formalismo de Hilbert, pretenderam resolver a “crise dos fundamentos” no século 20.

O intuicionismo de Poincaré ganhou força como corrente quando o holandês L. E. J. Brouwer (1881-1966) conseguiu reunir em torno das idéias intuicionistas os opositores do formalismo de Hilbert e do logicismo de Russell. Para os seguidores do intuicionismo, os elementos e axiomas da matemática não são tão arbitrários como possam parecer. Segundo Brouwer (1974, p. 448), “a linguagem e a lógica não são pressuposições para a matemática, a qual tem sua origem na intuição que torna seus conceitos e inferências imediatamente claros para nós...”.

A tese do intuicionismo é que a matemática tem de ser desenvolvida apenas por métodos construtivos finitos sobre a seqüência dos números naturais, dada intuitivamente. Logo, por essa visão, a base última da matemática jaz sobre uma intuição primitiva, aliada, sem dúvida, ao nosso senso temporal de antes e, depois, que nos permite conceber um objeto, depois mais um, depois outro mais, e assim por diante, indefinidamente. Dessa maneira obtêm-se seqüências infindáveis, a mais conhecida das quais é a dos números naturais. A partir dessa base intuitiva (a seqüência dos números naturais), a elaboração de qualquer outro objeto matemático deve ser feita necessariamente por processos construtivos, mediante um número finito de passos ou operações. Na

tese intuicionista o desenvolvimento genético da matemática é levado a extremos (Eves, 1995, p. 679).

Segundo Machado (1987), o intuicionismo considera a matemática como uma atividade autônoma, uma construção de entidades abstratas a partir da intuição dos matemáticos, e, como tal, prescinde tanto de uma redução à lógica quanto de uma formalização rigorosa em um sistema dedutivo, o que era defendido por Hilbert e seus seguidores.

Na transição do século 19 para o século 20, ocorreram muitos congressos internacionais de matemática (o primeiro foi em Chicago, em 1893). No segundo, realizado na cidade de Paris, em 1900, Hilbert proferiu a conferência principal, na qual apresentou uma lista com 23 problemas, que, segundo ele, seriam os focos das atenções dos matemáticos do século 20. No mesmo congresso, Poincaré apresentou um trabalho em que comparava os papéis da lógica e da intuição na matemática. A partir desse congresso, Hilbert se envolveu, com Poincaré, em uma das maiores controvérsias do século.

Hilbert admirava o *Mengenlehre* de Cantor, ao passo que Poincaré o criticava fortemente. As teorias de Cantor, como os abstratos espaços de Hilbert, pareciam muito afastadas da base intuitivo-empírica que Poincaré e alguns de seus contemporâneos preferiam (Boyer, 1974, p. 448).

Os matemáticos da época agruparam-se em torno das três principais correntes de pensamento: o intuicionismo de Poincaré, o formalismo de Hilbert e o logicismo de Russell, esta última ligada ao formalismo (ambas valorizam a lógica), mas não identificada com ele.

Todavia, como o sucesso ou o fracasso do programa formalista estava vinculado à resolução do problema de consistência, o sonho dos seguidores do formalismo teve curta existência, pois, em 1931, o então jovem matemático Kurt Gödel (1906-1978), discípulo de Hilbert, provou de maneira incontestável, por seguidores das três principais correntes, que não é possível provar a consistência de um sistema dedutivo formalizado capaz de abranger toda a matemática clássica, com todos os seus princípios lógicos, conforme era idealizado por

Hilbert e seus seguidores. Desta forma, o debate acerca dos fundamentos da matemática se centralizou em torno do logicismo e do intuicionismo.

São estes, portanto, o cenário e o instrumental lógico de que dispunha Piaget quando realizou sua investigação sobre a construção do número.

As principais concepções de número

Como dissemos, no livro *A gênese do número na criança*, Piaget e Szeminska queriam confirmar a hipótese, não explicitamente exposta por eles, de que a noção de número seria a síntese operatória da seriação e da classificação. Reafirmamos que esta hipótese estaria implícita, uma vez que, no prefácio, escrito em 1941, da edição francesa da referida obra, o pesquisador afirma que “foi unicamente o problema da construção do número em relação com as operações lógicas” que despertou o seu interesse (Piaget; Szeminska, 1981, p. 12).

Ainda no prefácio em questão, Piaget esclarece a hipótese que direcionou a pesquisa realizada:

A hipótese da qual partimos é, obviamente, que esta construção é correlativa do desenvolvimento da própria lógica e que ao nível pré-lógico corresponde um período pré-numérico (Piaget; Szeminska, 1981, p. 12).

Os resultados a que chegaram Piaget e Szeminska (1981, p. 12) confirmaram que a hipótese por eles estabelecida, de que

[...] o número se organiza, por etapa, em solidariedade estreita com a elaboração gradual dos sistemas de inclusões (hierarquia das classes lógicas), com as relações assimétricas (seriações qualitativas) e com a sucessão dos números, constituindo-se, assim, em síntese operatória da classificação e seriação.

Todavia, uma análise mais acurada da investigação desenvolvida por Piaget e Szeminska nos permite inferir, uma vez que as provas estabelecidas parecem conduzir para isso, que a hipótese de que o número se constituiria a síntese da

classificação e da seriação estava presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa realizada. O que teria motivado Piaget a formular tal hipótese?

Para responder a esta pergunta, entra em cena o forte apelo epistemológico das soluções insatisfatórias para a questão “o que é número?”, particularmente o longo e antigo debate, sem vencedor, entre logicistas e intuicionistas. A este debate acrescentem-se as convicções de Piaget de que o conhecimento não está nem no sujeito (apriorismo, implícito no logicismo) e nem no objeto (empirismo, pano de fundo do intuicionismo), mas na interação entre ambos, uma interação particular que acontece internamente ao sujeito. Pode-se inferir, assim, que Piaget procurava uma solução intermediária entre Russell e Poincaré.

Dito de outra forma, do mesmo modo como a concepção de inteligência de Piaget pode ser considerada como um *tertium* entre o lamarckismo e o neodarwinismo, que a sua posição acerca da construção do conhecimento fica a meio-caminho entre o empirismo e o apriorismo, ele terminaria por considerar o número também como uma espécie de *tertium* entre Russell e Poincaré, ao “conceber como recíprocas e não mais unilaterais a relação entre a lógica e a aritmética” (Piaget; Szeminska, 1981, p. 13).

Para confirmar nossa hipótese, a de que Piaget estaria procurando finalizar o debate entre logicistas e intuicionista acerca da construção do número, nos apoiamos em considerações, discussões e argumentações do próprio Piaget sobre esses modelos teóricos, extraídas dos prefácios da primeira e da terceira edição francesa do livro *A gênese do número na criança*, e de estudos posteriores do autor, particularmente na obra *Introducción a la epistemología genética. 1. El pensamiento matemático*.

O número no logicismo de Russell e Whitehead

Partidários da idéia de Frege, Russell e Whitehead tinham o ambicioso plano de “reduzir” a matemática à lógica. Assim, apresentaram a aritmética como um ramo da lógica pura. Para isso, o “plano” era “traduzir” os axiomas de definição do número natural estabelecidos pelo matemático

italiano Giuseppe Peano (1858-1932) em termos puramente lógicos, e definiram número em termos de classes e de relações, com o aspecto cardinal sendo estabelecido pelas classes, e o ordinal, pelas relações assimétricas, porém de forma independente. Um outro fator que decorre dessa concepção é que os números se constituem isoladamente, a partir de classes independentes entre si, e, portanto, não existiria uma iteração que culminaria com a sucessão dos números inteiros. Para verificar se esta explicação era satisfatória, para Piaget (1975, p. 91) o problema se resumiria em “determinar se os processos formadores do número são ou não os mesmos a partir dos quais derivam as classes e as relações”.

A teoria de Russell e Whitehead para o número começa com a descrição do que é uma “classe de classes”. Ou seja, duas classes consideradas em sua extensão dão origem a uma mesma classe de classes se é possível estabelecer uma correspondência biunívoca entre seus elementos. O número cardinal é definido como estas “classes de classes”, e, assim, o número 1 é a classe de todas as classes unitárias, o número 2 é a classe de todos os pares possíveis, o número 3 é a classe de todas as ternas, etc. O número ordinal é igualmente constituído por meio de classes, só que de relações assimétricas “semelhantes”, e esta “semelhança” é obtida também mediante uma correspondência biunívoca.

Apesar de estas “definições” terem sido aprovadas por muitos matemáticos e quase todos os lógicos, houve muitas objeções que podem ser agrupadas em duas vertentes: as que defendem a existência de um círculo vicioso e as que preconizam a existência de diferenças funcionais entre a classe lógica e o número.

O intuicionismo de Poincaré e o número

O maior crítico ao reducionismo lógico foi o francês Henri Poincaré. Ele denunciava a existência de um círculo vicioso, porque o número já estaria presente ao se estabelecer a correspondência biunívoca entre os objetos singulares. Ele argumentava que na “expressão ‘um’ homem, etc., o objeto individual ou a classe singular já implica a presença do número 1” (Piaget, 1975, p. 92).

A contra-argumentação expunha que existe uma distinção entre o “um” lógico e

o número 1, ou seja, o “um” lógico implicaria a “identidade” e não o número, da mesma forma como os termos lógicos “alguns”, “todos” ou “nenhum” se referem apenas à pertinência ou não dos indivíduos a uma determinada classe.

Segundo Piaget (1975, p. 92), tanto Russell quanto seus adversários desencadearam um embate sem saída, ao argumentarem com identidades e classes isoladas, pois o atomismo lógico possibilitava a justificativa em ambas as direções. A “[...] identidade pertence tanto à matemática como à lógica intensiva”, sendo que a especificidade lógica ou matemática só é passível de ser determinada em função da “estrutura de conjunto da totalidade operatória onde se inserem os elementos”.

No que se refere à diferença funcional entre classe e número, fica claro que a função da classe, como é constituída por indivíduos que gozam de uma determinada propriedade, é a de identificar, ao passo que a do número (que necessita abstrair as qualidades) é a de diversificar; daí se conclui que são funções fundamentalmente heterogêneas. Entretanto, novamente, esse argumento só seria válido se aplicado às totalidades operatórias e não aos elementos isolados.

Piaget analisou a solução logicista estudando a natureza da correspondência biunívoca estabelecida para se criar as classes equivalentes, para verificar se ela é puramente lógica (qualitativa) ou se já introduz explicitamente o número.

Para Piaget, na correspondência biunívoca lógica ou qualitativa os elementos se correspondem univocamente em função de suas qualidades, como, por exemplo, quando se analisam as semelhanças entre dois objetos (ou conjuntos de objetos) e, para isto, se estabelece a correspondência entre uma parte de um com a parte semelhante no outro. Por considerarem apenas as qualidades, as correspondências qualitativas independem da quantificação.

A correspondência biunívoca qualquer ou matemática não é estabelecida em função das semelhanças qualitativas, mas associando um elemento qualquer de um dos conjuntos a um elemento também qualquer do outro, com a única condição de que cada elemento seja colocado em correspondência uma única vez, o que implica uma quantificação, pressupondo a unidade.

O problema da concepção de Russell residia no fato de ele utilizar a correspondência biunívoca matemática ao estabelecer sua “classe de classes”. Deste modo, não é puramente a classe que gera o número cardinal, mas uma classe já quantificada pela correspondência qualquer.

Assim, quando Russell constrói o número 12 e faz corresponder um a um os apóstolos de Jesus Cristo com os marechais de Napoleão, o apóstolo Pedro não é associado ao marechal Ney em virtude de suas qualidades comuns (como quando um biólogo põe em correspondência os pelos dos mamíferos com as penas dos pássaros), mas simplesmente enquanto um constitui uma unidade qualquer do primeiro conjunto e o outro uma unidade qualquer do segundo (Piaget, 1975, p. 94).

Quanto ao número ordinal concebido como classe de relações assimétricas semelhantes, a primeira questão que se apresenta é saber qual é a “semelhança” que intervém na constituição de duas (ou mais) classes de relações assimétricas semelhantes, e, analogamente ao número cardinal, novamente é o tipo de correspondência biunívoca que é o determinante.

Russell, ao não estabelecer na sua dupla redução estas distinções genéticas que conduzem a uma distinção correlativa na lógica entre as operações como tais, e não somente entre as classes e as relações isoladas, se encerra, assim, em dois círculos viciosos (Piaget, 1975, p. 95).

Poincaré e a intuição racional do número

Poincaré não concordava com a tese de que o número poderia ser reduzido à lógica das classes e das relações. Ele entendia o número como o produto de uma intuição racional (sintética *a priori*) e irreduzível às operações lógicas. Criticava os matemáticos que se deixavam guiar simplesmente pela intuição, pois “na primeira investida fazem conquistas rápidas, mas algumas vezes precárias, como se fossem ousados cavaleiros na linha de frente” (Poincaré, 1995, p. 13).

De acordo com Poincaré, se no século 19 os matemáticos dividiam-se em duas

correntes, uma que se apoiava na lógica e outra na intuição, uma releitura dos clássicos os enquadraria como intuicionistas. E mais, como a intuição não oferece o rigor e nem mesmo a certeza, foi necessária uma evolução na ciência matemática, evolução esta que a encaminhou para a lógica. Todavia, “para fazer aritmética, assim como para fazer geometria, é preciso algo mais que a lógica pura”, sendo a intuição este “algo mais”, ressaltando contudo que, sob esta denominação, diversas idéias estão subentendidas (Poincaré, 1995, p. 18).

A intuição se apresenta, pois, sob diversas formas, como um apelo aos sentidos e à imaginação; como generalização, por indução de procedimentos das ciências experimentais (representar um polígono de n lados, por exemplo) e, a que interessa particularmente a este trabalho, a intuição do número puro (princípio da indução) e da qual se originaria, para Poincaré, o verdadeiro raciocínio matemático, a única intuição que é passível de certeza.

A concepção de que o número (e, conseqüentemente, a matemática) é produto de uma intuição racional foi (e ainda é) sustentada por inúmeros matemáticos, existindo, porém, divergências quanto ao sentido de intuição, que varia desde “a intuição da essência estática do número até a intuição operatória” (Piaget, 1975, p. 95).

Ao considerar que o número inteiro se funda sobre uma intuição sintética *a priori* que se traduz no raciocínio por indução ou recorrência, Poincaré, por mais convencionalista que tenha sido em muitas questões, como, por exemplo, sobre os vários tipos de números ou sobre os relacionamentos entre os diversos tipos de espaço, admite que tal intuição é operatória, ou seja, uma intuição isenta de contradição e que é “construída”.

A discordância de Piaget com os intuicionistas se fundamentava no fato de que a intuição do número puro não é a de um número específico e sim de um número qualquer, e seria, segundo o próprio Poincaré (1943, p. 37), a “faculdade de conceber que uma unidade pode agregar-se a um conjunto de unidades”.

Assim, ao procederem de uma intuição que contém, de antemão, a noção de unidade, as operações numéricas se colocariam em oposição às operações lógicas. Entretanto, os resultados de inúmeras pesquisas realizadas por Piaget e

outros sobre a gênese dos conceitos matemáticos mostram que:

Todos os conceitos de caráter extensivo e métrico como a medida, a proporção em geometria e o próprio número somente se constituem em sua forma operatória quando podem se apoiar em agrupamentos lógicos de caráter intensivo (Piaget, 1975, p. 96).

Isto não significa, porém, que exista um estágio caracterizado por estruturas lógicas, que poderia ser considerado pré-numérico, seguido de um estágio numérico; ao contrário, existe uma interdependência entre o lógico e o numérico e que é originária do conceito de conservação dos conjuntos como totalidades, sejam tais totalidades lógicas ou numéricas. E mais, esta conservação não se apresenta, absolutamente, como uma “intuição”, mas é construída, operativamente, num longo e complexo processo.

A faculdade de conceber que uma unidade pode agregar-se a um “conjunto de unidades”, que é assinalado por Poincaré como sendo o específico da intuição do número puro, supõe, então, a “faculdade” de conceber conjuntos invariantes encaixados uns nos outros e a “faculdade” de ordenar desde o início os elementos agregados (Piaget, 1975, p. 97).

No entanto, se a sucessão dos números não pode se apoiar em uma primeira intuição contendo de antemão a idéia de unidade, após sua construção, esta mesma sucessão produz uma intuição racional, em tudo semelhante à descrita por Poincaré, à diferença, porém, de ser final e não prévia,

[...] no sentido de que o número é apreendido diretamente pelo espírito sem ser intermediado por raciocínios discursivos ou lógicos. [...] concentração instantânea de inumeráveis raciocínios anteriores (e esquecidos), esta intuição final é apenas a expressão da compreensão inteligente e não nos informa nada quanto à sua construção (Piaget, 1975, p. 98).

Piaget considerou que a intuição operatória do número puro, irredutível à lógica concebida por Poincaré, carecia de especificidade, enquanto que a redução de Russell não seria operatória o suficiente, e sua hipótese, então, é a de que haveria a

Conclusões

possibilidade de um *tertium* entre as duas posições.

Sabe-se bem, com efeito, quantas discussões o problema das relações entre o número e a lógica ocasionou, com os lógicos procurando, com Russell, conduzir o número cardinal à noção de “classe de classes” e o número ordinal, dissociado do primeiro, à de classe de relações, enquanto seus adversários mantinham, como H. Poincaré e L. Brunschvicg, o caráter sintético e irreduzível do número inteiro. É verdade que nossa hipótese, num certo sentido, permite escapar a essa alternativa, porque se o número é classe e relação assimétrica ao mesmo tempo, ele não deriva de tal ou qual das operações lógicas particulares, mas somente da sua reunião, o que concilia a continuidade com a irreduzibilidade e leva a conceber como recíprocas e não mais como unilaterais as relações entre a lógica e a aritmética. Delas não convinha menos verificar sobre o próprio terreno lógico as conexões assim estabelecidas pela experimentação psicológica, e foi o que logo tentamos (Piaget, 1981, p. 13).

Pode-se afirmar que, com Piaget e Szeminska, o número tem por fonte a lógica, porém não deriva de nenhuma operação em particular. O número é construído das relações de classes quando os sujeitos agrupam objetos por suas semelhanças, das relações assimétricas quando estabelecem as diferenças ordenadas e do número quando os sujeitos agrupam os objetos, ao mesmo tempo, como equivalentes e distintos, o que é conciliatório com a irreduzibilidade de Poincaré.

Entendendo a importância das duas concepções de número, o intuicionismo e o logicismo, e a impossibilidade da supremacia de uma delas, pois ambas apresentavam aspectos positivos e negativos, Piaget deduziu que, em vez de serem contraditórias ou opostas, as duas concepções deveriam ser complementares. Dessa análise de Piaget e Szeminska, acreditamos, emergiu a hipótese de que o número seria a síntese da classificação e da seriação, demonstrada no livro *A gênese do número na criança*.

Referências bibliográficas

- BOYER, C. B. *História da matemática*. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.
- COSTA, A. A. *As idéias fundamentais em matemática e outros ensaios*. São Paulo: Edusp, 1971.
- DAVIS, H.; HERSH, R. *A experiência matemática*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- EVES, H. *Introdução à história da matemática*. Campinas: Unicamp, 1995.
- PIAGET, J. et al. *Lógica e conhecimento científico*. Minho, Portugal: Barcelos, 1980.
- _____. *Introducción a la epistemología genética*. 1. El pensamiento matemático. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. 3. ed. Madrid: Aguillar, 1981.
- POINCARÉ, H. *La science et l'hypothèse*. Paris: Flammarion, 1943.
- RUSSELL, B. *Introdução à Filosofia da Matemática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

Clélia Maria Ignatius Nogueira é professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e Ensino da Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Recebido em 3 de julho de 2006.
Aprovado em 21 de julho de 2006.

Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida*

Sergei Soares

Resumo

Analisa as tendências educacionais dos últimos vinte anos, levando em conta duas características dos sistemas educacionais: a seleção e a estratificação etária. Todos os sistemas educacionais formais se dividem em ciclos que, *grosso modo*, correspondem a faixas etárias. Outra característica de todos os sistemas educacionais é que têm um duplo objetivo: formar e selecionar. Ao contrário do que ocorre na maioria dos outros países, há no Brasil uma forma de seleção em massa que descasa os ciclos educacionais de suas faixas etárias – a repetência. Por esta razão, o texto tenciona manter dois olhares: um por idade e outro por faixa etária. Após uma introdução resumindo a dinâmica demográfica do período, os principais indicadores analisados são: o acesso a cada nível escolar, representado pela taxa de matrícula líquida; o impacto da repetência, representado pela distorção idade-série ao final de cada ciclo; e o aprendizado, medido por avaliações padronizadas. Analisa tanto níveis como distribuição, uma vez que as desigualdades no nosso país são fortes. As principais conclusões são que, a despeito da vitória da universalização do acesso, o processo educacional ainda leva a resultados insatisfatórios em termos de médias e reproduz as desigualdades presentes na sociedade brasileira. O texto termina com uma série de recomendações de políticas para todos os níveis educacionais, que vão desde a universalização da pré-escola nas áreas urbanas até a adequação da oferta de educação de jovens e adultos e superior à sua demanda potencial.

Palavras-chave: demografia; seleção; repetência; sistema educacional

Abstract

Learning and selection: an analysis of the brazilian educational evolution according to perspective of the circle of life

The objective of this text is to analyze the main trends of the last 20 years keeping in mind two important characteristics of the Brazilian educational system: selection and stratification by age. All educational systems are divided into cycles that, grosso modo, correspond to age groups. In addition, all educational systems have two main objectives: teaching and selecting. A peculiarity of the Brazilian system is that its main selection mechanism, massive grade repetition, distorts the age profile of its students so that educational cycles no longer correspond to specific ages. For this reason, the text attempts to always look at education from the points of view of both cycles and age groups. After an introduction summarizing the main demographic trend of the last 30 to 20 years, the text analyzes three types of indicator: access represented by net enrollment rates, the impacts of repetition as represented by age-grade distortion, and learning as represented by the results of standardized testing. The objective is to always analyze both means and

* O autor agradece os comentários de Guilherme Sedlaceck, Yuri Soares e Martha Cassiolato, além da cooperação de Ana Amélia Camarano, sem os quais este texto seria impossível.

dispersions, due to the strong inequality of our country. The main conclusions are that, in spite of the important educational achievement that was the universalization of access, the Brazilian educational process still leads to low attainment and achievement in levels as well as to reproduction of the inequalities present in the Brazilian society. The text ends with a series of policy challenges that go from universalization of pre-school in urban areas to the adjustment of young adult and higher education supply to their demand.

Keywords: demography; selection; repetition; educational system

Introdução: a educação e o ciclo de vida

O processo educativo dura a vida toda. Os seres humanos começam a aprender quando nascem e param apenas quando, devido à morte ou à senilidade, não podem mais incorporar e reorganizar conhecimento. No entanto, a forma deste processo varia de acordo com a idade dos indivíduos. Uma razão óbvia é que a capacidade dos indivíduos de aprender ou empreender atividades de aprendizagem sofre variações etárias biológicas. Mais importante é que o modo pelo qual se organizam estas atividades difere de cultura para cultura. Em algumas culturas, o aprendizado mais importante é considerado aquele adquirido pela experiência vivida, o que faz dos anciãos os indivíduos com maior conhecimento; em outras, o aprendizado é formalizado e institucionalizado de modo que aqueles que tiveram acesso a estas oportunidades são os indivíduos com maior conhecimento. Em todas as culturas, as atividades de aprendizagem convivem de modo competitivo ou complementar com as atividades produtivas e de lazer, e o tempo para cada uma depende da idade do indivíduo que as empreende.

Nas sociedades modernas, a educação foi organizada em ciclos de aprendizagem fortemente relacionados à idade. Isto ocorre não apenas por razões biológicas, mas principalmente em função de como foram organizadas as atividades cívicas, o trabalho, as responsabilidades familiares e reprodutivas, além de como é distribuído o poder em cada sociedade segundo a idade. Educação formal diurna disputa as horas do dia com a participação no mercado de trabalho e as responsabilidades familiares, fazendo com que a frequência à escola seja mais fácil para os indivíduos que não as têm. Em resposta a isto, mesmo quando o conteúdo do aprendizado é semelhante, o processo educativo é

organizado de modo diferente para indivíduos de idades diferentes.

Todas as sociedades modernas têm algum tipo de sistema de ensino formal que tanto ensina como também seleciona indivíduos de acordo com o seu sucesso em navegar esse sistema. Evidentemente, diferentes ciclos educativos enfatizam mais o aprendizado ou mais a seleção, mas ambos existem de alguma forma em todos os níveis de todos os sistemas educativos. Adicionalmente, nas sociedades modernas os resultados educacionais estão intimamente ligados às oportunidades que os indivíduos terão posteriormente em termos de renda, *status*, poder e os outros indivíduos com quem irá socializar. Em outras palavras, nas sociedades modernas a educação formal é um determinante fundamental do *status* socioeconômico.

Na maioria dos sistemas educacionais, o aprendizado formal começa antes da seleção formal. É evidente que informalmente o processo seletivo começa com a definição da instituição educacional na qual a criança se matriculará. No Brasil, o estágio educacional em que não existe seleção formal é a educação infantil. Não há repetência, e o aprendizado é, pelo menos a princípio, o único objetivo, do ponto de vista da criança, na educação infantil. A idade apropriada à educação infantil vai do nascimento aos seis anos de idade. Aos sete anos as crianças entram no ensino fundamental ou de primeiro grau, e, neste nível, uma forma forte e cruel de seleção começa a operar: a repetência. Isto continua até o ensino médio, também chamado de segundo grau, cuja idade apropriada é de 15 a 18 anos, apesar de a repetência ter distorcido a relação entre idade e série a ponto de apenas metade da matrícula nesse nível cair nesta faixa etária.

O ensino superior se abre com um novo tipo de seleção, dado que nem todos que terminam o ciclo educacional diretamente inferior têm acesso a este nível de

ensino. Os egressos do ensino médio devem passar num exame para entrar no ensino superior, e esta é uma das transições mais difíceis e que incorpora mecanismos de seleção mais importantes no Brasil. Na mesma faixa etária da educação superior, para indivíduos acima de 18 anos e que não concluíram o ensino fundamental, é ofertada a educação de jovens e adultos, embora se perceba mais adiante que esta oferta é grosseiramente insuficiente no Brasil.

Caso não houvesse repetência, as descrições do processo educativo de acordo com a idade ou com o ciclo educativo seriam análogas. A existência de repetência quase universal faz com que isto seja muito mais difícil. Em 2003, por exemplo, a situação dos indivíduos de 15 a 18 anos era bem diferente daquilo previsto na Lei: 18% estavam fora da escola, outros 39% estavam ainda no ensino fundamental e apenas 38% estavam matriculados no ensino médio. Isto quer dizer que, no Brasil, a perspectiva de ciclo de vida se desdobra em duas: idade e ciclo no processo educacional. A abordagem neste texto será tratar tanto de um aspecto como do outro em cada seção. Isto quer dizer que o texto será organizado do seguinte modo:

- Educação infantil (ou de 3 a 6 anos de idade).
- Ensino fundamental (ou de 7 a 14 anos). Esta faixa de idade será subdividida em duas: de 7 a 10 anos e de 11 a 14 anos, devido ao comportamento diferente de cada uma.
- Ensino médio (ou de 15 a 18 anos).
- Educação superior e educação de jovens e adultos (ou de 18 a 25 anos).

Em cada caso, serão descritos tanto os indivíduos matriculados em cada nível de ensino como os indivíduos na faixa etária.

1. Demografia

Um dos mais importantes desafios de incorporação à política educacional, no passado, foi o demográfico. O crescimento populacional e o tamanho relativo de diferentes coortes populacionais

Nomenclatura e organização do processo educativo

A nomenclatura do sistema educacional brasileiro tem mudado quase continuamente ao longo das últimas décadas. Anteriormente a 1971, a educação básica era dividida em três ciclos, popularmente conhecidos como primário, ginásio e científico. A duração-padrão do primário era de quatro anos, mas em alguns casos era de cinco; o ginásio era composto de quatro séries e o científico, de outras três. O primário era obrigatório, apesar de as taxas líquidas de matrícula serem inferiores a 50% até a década de 70, e os outros dois eram opcionais, porém obrigação do Estado.

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os dois primeiros ciclos foram fundidos em um único curso de primeiro grau, obrigatório e de duração modal de oito séries, e o terceiro ciclo foi transformado em um segundo grau de três (ou em alguns casos, quatro) séries, cuja oferta mantém-se como obrigação do Estado. A frequência ao segundo grau continuou opcional para os indivíduos. Ou seja, a distinção entre o primeiro e segundo ciclo do sistema anterior foi apagada por lei. É claro que a realidade não foi adequadamente avisada desta mudança, e até hoje, quatro décadas depois, é comum nas áreas rurais a presença de escolas primárias com quatro ou cinco séries sem que haja qualquer escola próxima que ofereça as séries subsequentes.

A estrutura acima é mantida até hoje, embora o primeiro grau seja chamado de ensino fundamental e o segundo, de ensino médio. O conjunto dos ensinos fundamental, médio e educação infantil (pré-escola e creche) é chamado de educação básica.

Neste esquema classificatório existe um “animal” de difícil categorização: a classe da alfabetização. Este nível intermediário nunca foi amado pelos teóricos da organização do sistema, mas até hoje ele é popular no Nordeste e no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um ano entre a educação infantil e o ensino fundamental ou então um ano preparatório para o fundamental. Quando o Fundef começou a distribuir recursos para o ensino fundamental com base na matrícula no ano anterior, as classes de alfabetização não foram incluídas. A reação, previsível, de muitas redes escolares foi de considerar todos os alunos inscritos neste nível como alunos de primeira série e fazer com que todos a repetissem. Para evitar soluções esdrúxulas como esta, a classe de alfabetização passa a ser hoje considerada como o primeiro ano de um fundamental ampliado para nove anos.

O ensino superior no Brasil nunca foi um direito, tanto que existe uma prova que determina quais indivíduos podem ou não se matricular em instituições de ensino superior.

Neste texto usarei a palavra “ciclo” para referir-me a divisões do processo educativo de duração superior a um ano. Isto não tem qualquer relação com política de ciclos – uma das políticas de combate à repetência mais usadas no Brasil.

foram fundamentais em determinar os investimentos educacionais no Brasil.

A Tabela 1 mostra dados do censo demográfico organizados por grupos etários. Nas três décadas entre 1970 e 2000, a população em idade escolar (de zero a 25) aumentou em quase 28 milhões de pessoas, e, se considerarmos a de 2000 em relação à de 1960, verificaremos que quase dobrou o tamanho deste grupo de idade. Quarenta anos é um tempo relativamente

longo, mas dobrar a população em idade escolar nesse período é um aumento muito expressivo. Isto quer dizer que, apenas para acompanhar a pressão demográfica, foram exigidos recursos consideráveis. Construir novas salas de aula e treinar novos professores para acomodar cada vez mais alunos exigiu volumes consideráveis de recursos, deixando menos para ampliar a cobertura e melhorar a qualidade do ensino.

Tabela 1 – População por grupo etário (em milhões)

Ano	Todas as Idades	0-25 anos	0-6 anos	7-14 anos	15-18 anos	19-25 anos
1960	70,2	44,7	15,5	14,4	6,0	8,8
1970	93,1	59,4	19,5	19,7	8,5	11,7
1980	119,0	72,7	22,5	23,0	11,1	16,1
1991	146,8	82,2	23,4	27,6	12,2	19,0
1996	157,1	83,6	22,1	27,6	13,7	20,2
2000	170,0	87,2	23,1	27,1	14,5	22,5

Fonte: Censos Demográficos.

A Figura 1 mostra a mesma informação que a Tabela 1, destacando algumas idades simples. Cada curva corresponde a um ano censitário, e o aumento na população pode ser visualizado como a área entre as curvas sucessivas. Mostra também dois fatos com clareza. O primeiro é que a população em idade escolar aumenta a um ritmo diferente em cada grupo etário: enquanto o grupo de 7 a 14 anos sofreu aumento considerável de 1960 a 1970 e

cresceu menos nas outras décadas, o grupo de 15 a 18 anos cresceu mais entre 1970 e 1980. O segundo fato é que a pressão populacional está diminuindo, embora isto seja mais sensível apenas em algumas faixas etárias. Durante a última década a população em idade escolar permaneceu estável ou até caiu nos grupos de idade até 12 anos, mas aumentou no grupo de 15 a 18 anos e ainda mais no grupo de 19 a 25 anos.

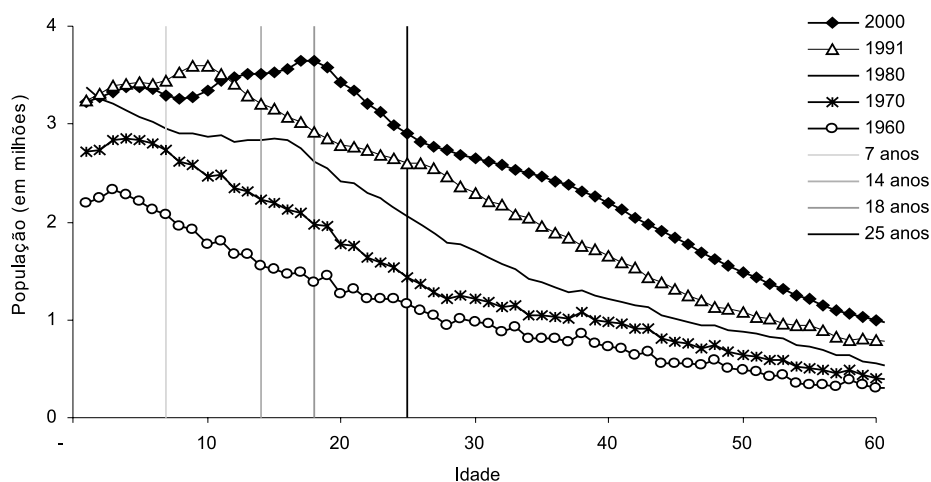


Figura 1– População por idade, em milhões de indivíduos

Fonte: Censos Demográficos cedidos por Ana Amélia Camarano.

Qual foi a reação do sistema educacional a estes aumentos populacionais? As Tabelas 2 e 3 mostram que a resposta foi substancial, porém incompleta. De 1970 a 2000, o Brasil criou 32 milhões de novas vagas escolares em todos os níveis, o que equivale à população da Argentina, mas, por outro lado, a Tabela 3 mostra que as taxas brutas de matrícula¹ não aumentaram muito, principalmente na educação infantil e no ensino médio.

Como pode ser observado na Tabela 1, em 1970 o Brasil contava com quase 60 milhões de indivíduos com menos de 25 anos. Três décadas depois, em 2001, havia outras 27 milhões de pessoas no mesmo grupo etário. Isto quer dizer que grande parte dos 32 milhões de novas vagas nas escolas foi apenas para acompanhar o processo de crescimento populacional. Isto indica que o acesso do brasileiro médio poderia ter aumentado mais nestes 30 anos caso a pressão demográfica fosse menor.

Tabela 2 – Matrícula por ciclo (em milhões)

Ano	Total	Inicial	Fundamental	Médio	Superior
1970	17,8	0,4	15,9	1,1	0,4
1980	28,1	1,3	22,6	2,8	1,4
1991	39,9	5,3	29,2	3,8	1,6
1996	46,4	5,7	33,1	5,7	1,9
2000	50,4	3,8	35,7	8,2	2,7

Fonte: Censo Escolar.

A taxa de matrícula bruta normalmente não é um bom indicador para analisar a oferta educacional em qualquer nível. Entretanto, é útil usá-la para visualizar o desempenho agregado do sistema educacional em prover o acesso. Em outras palavras,

usando as taxas de matrícula bruta, é possível decompor o crescimento na matrícula total entre aquele que meramente acompanha o crescimento demográfico e aquele que aumenta o acesso (ver Tabelas 4 e 5).

Tabela 3 – Taxas de matrícula bruta

Ano	Total	Inicial	Fundamental	Médio	Superior
1970	30%	2%	81%	13%	4%
1980	39%	6%	98%	25%	9%
1991	48%	23%	106%	31%	8%
1996	56%	26%	120%	42%	9%
2000	58%	17%	132%	57%	12%

Fonte: Censos Escolar e Demográfico.

Decompor os aumentos de matrícula em componentes demográficos e de melhoria de acesso é simples, usando-se a seguinte identidade:

$$(1) M = mP, \text{ onde } M \text{ representa a matrícula total, } m \text{ representa a taxa de matrícula bruta e } P \text{ a população do grupo etário relevante.}$$

Usando a regra do produto, tem-se que:
(2) $\Delta M = m\Delta P + P\Delta m$.

O primeiro termo, $m\Delta P$, representa os aumentos no número de matrículas que meramente acompanham o crescimento populacional; já o segundo, $P\Delta m$, mostra quanto deste crescimento contribui para levar a taxas de matrícula mais altas. Na

¹ A taxa de matrícula bruta geralmente não é um bom indicador educacional, uma vez que um aumento neste indicador pode significar mais escolas ou simplesmente maior repetência. No contexto das mudanças demográficas, porém, é o indicador apropriado.

Tabela 4, a seguir, o segundo termo, $P\Delta m$, é apresentado tanto em termos absolutos como em porcentagem do aumento de matrícula.

Para interpretar a Tabela 4, o melhor ponto de partida são os dados da Tabela 3. Se nos perguntarmos “Qual seria o crescimento nas matrículas de 1996 a 2000 necessário para que as taxas de matrícula brutas de 0 a 25 permanecessem constantes?”, a resposta poderá ser encontrada multiplicando-se a taxa de matrícula bruta em 1996, 56%, pelo aumento na população de 0 a 25 anos, que foi de 3,6 milhões de pessoas. Os dois milhões de vagas escolares resultantes desta operação

representam o crescimento que seria necessário para que a taxa de matrícula bruta permanecesse constante em 56%. É usual chamá-lo de crescimento vegetativo, apesar do fato de que ele nada tem de vegetativo e requer construção de escolas e contratação de professores. Os outros 1,9 milhão de vagas representam o componente de melhoria de acesso, que se pode chamar de crescimento que levará a maiores oportunidades educacionais para a população. Com esta decomposição trivial, é possível condensar as relações complexas entre a demografia e a matrícula em um único número para cada período e nível educacional/idade.

Tabela 4 – Decomposição do crescimento na matrícula

Ano	Total	Inicial	Fundamental	Médio	Superior
		Crescimento	da Matrícula, ΔM		
1970-1980	10,3	1,0	6,7	1,7	1,0
1980-1991	11,7	3,9	6,6	1,0	0,2
1991-1996	6,6	0,4	3,9	2,0	0,3
1996-2000	4,0	-1,9	2,6	2,5	0,8
1970-2000	32,6	3,5	19,8	7,1	2,3
Crescimento levando a maiores oportunidades educacionais, $P\Delta m$					
1970-1980	5,7	0,8	3,8	1,2	0,7
1980-1991	7,6	3,8	1,9	0,7	-0,1
1991-1996	5,9	0,7	4,0	1,4	0,2
1970-2000	21,1	3,3	12,8	5,3	1,4
Crescimento vegetativo, $m\Delta P$					
1970-1980	4,6	0,1	2,9	0,5	0,3
1980-1991	4,1	0,1	4,7	0,3	0,2
1991-1996	0,7	-0,3	0,0	0,5	0,1
1996-2000	2,1	0,2	-0,6	0,4	0,2
1970-2000	11,5	0,2	7,0	1,7	0,9
Porcentagem do Crescimento Levando a Maiores Oportunidades Educacionais					
1970-1980	55%	88%	56%	70%	72%
1980-1991	65%	97%	29%	69%	-31%
1991-1996	90%	173%	101%	73%	66%
1996-2000	48%	[112%]	122%	84%	71%
1970-2000	65%	96%	65%	76%	62%

Fonte: Censos Escolar e Demográfico.

O principal resultado é que, apesar do crescimento populacional rápido, houve um crescimento das oportunidades educacionais, embora partindo de uma base inicial baixa, uma vez que as taxas de matrícula eram bastante baixas em 1970. Antes de cantar os louros do esforço educacional brasileiro, é bom lembrar que outros países tiveram maior êxito em colocar todas as crianças na escola, inclusive países com grandes populações, como, por exemplo, o México. Apenas dois terços dos 32 milhões de vagas escolares acrescentadas de 1970 a 2000 foi para oferecer maiores oportunidades educacionais aos brasileiros, sendo o restante para acompanhar o crescimento populacional.

Este resultado de dois terços, entretanto, não se mantém quando se analisam distintos períodos ou níveis escolares. Por exemplo, tanto no ensino fundamental como no médio, o período de 1996 a 2000 foi aquele no qual o acesso mais aumentou. Os números mostram que, apesar do aumento rápido na população de 15 a 18 anos, 84% do aumento neste período resultou em maior acesso.

No caso do nível fundamental, o grupo de idade relevante perdeu população de 1996 a 2000. Ou seja, para manter as taxas de matrícula constantes, a matrícula total teria que cair em 300 mil vagas. O que ocorreu foi que cada uma dos 2,5 milhões de vagas criadas contribuiu para melhorar o acesso, além das 300 mil não perdidas (é por isso que a percentagem na Tabela 4 é de 101%). Neste caso, a demografia operou a favor do sistema educacional, embora isto não reduza a importância da conquista do acesso quase universal no ensino fundamental.

Dois resultados excepcionais merecem destaque. No ensino superior, entre 1980 e 1991, o crescimento observado foi inferior ao vegetativo, o que quer dizer que o crescimento levando a maiores oportunidades educacionais foi negativo. Já o resultado de decomposição da educação inicial no período de 1996 a 2000 é uma aberração da metodologia. Como houve queda na matrícula de 1996 a 2000, mesmo diante de um pequeno aumento do grupo populacional, o resultado de decomposição que leva a maiores oportunidades educacionais aparece como positivo e maior que um. Pode-se desconsiderar este resultado.

As perguntas da Pnad e do Censo Educacional

As duas fontes de dados anuais com informações sobre matrícula no Brasil são o Censo Educacional e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Trataremos de cada uma a seguir.

O Censo Educacional, a rigor, não é um Censo e sim um registro administrativo onde a unidade de análise é a escola, preenchido por diretores escolares todos os anos. O Censo Educacional provê informações acuradas e bastante detalhadas sobre aspectos físicos e administrativos das escolas. Adicionalmente o Censo Escolar é a fonte oficial de matrículas para o cálculo dos repasses do Fundef para Estados e municípios. Portanto, este dado é colhido com bastante cuidado. Os dados do Censo são relativos à matrícula no final de março. A razão da escolha desta data é que os alunos já teriam tido tempo para decidir em qual escola vão se matricular e as incertezas de início de ano letivo já teriam acabado. Por outro lado, o tempo decorrido não terá sido suficiente para que haja perdas grandes devido ao abandono escolar. Uma conseqüência disso é que se mede a matrícula no meio do processo educativo, antes dos resultados finais em termos de transferências para outras escolas, abandono, aprovação e reprovação. A solução dada é que os resultados finais de um dado ano são coletados no Censo Escolar do ano seguinte. Deste modo, a taxa de reprovação de 2003 é conhecida apenas em 2004. Dado que são eventos referentes ao ano anterior, é provável que sejam coletados com menor exatidão que os dados de matrícula. Sendo a unidade de análise a escola, o Censo Escolar não segue alunos, e, por isso, as estimativas de repetência e evasão escolar são inexatas. A partir de 2006, pretende-se implementar o Censo por aluno. Esta é uma tarefa ambiciosa cujos muitos benefícios mais que compensam os custos mais elevados de coleta.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) é uma pesquisa anual amostral com duas unidades de análise: o domicílio e o indivíduo. A cada uma destas unidades corresponde um questionário diferente cujos dados são coletados durante o mês de setembro. São aproximadamente 400 mil indivíduos em 100 mil domicílios que representam todo o Brasil, salvo, até 2003, a área rural da Região Norte, onde as grandes distâncias comprometiam este esforço. A partir de 2004, os dados dessa área rural passaram a ser coletados.

A Pnad coleta informações detalhadas sobre demografia, migração, o mercado de trabalho e nível educacional e freqüência à escola. Sendo ela uma pesquisa onde quem responde é o responsável pelo domicílio, é possível que os entrevistados não interpretem a pergunta sobre freqüência à escola como freqüência à mesma e sim como matrícula na escola. O fato de a Pnad, quase que invariavelmente, apresentar resultados de freqüência superiores aos números de matrícula do Censo Escolar, quando deveriam ser menores por sofrer abandono escolar, sugere que as famílias interpretam a pergunta sobre freqüência como matrícula. Neste trabalho, esta será a hipótese feita.

Na educação superior as taxas de matrícula permanecem muito baixas, cerca de 12% da população de 19 a 25 anos, apesar de a maioria do aumento de vagas no passado ter levado à maior oferta.

Uma vez claro o contexto demográfico no qual o sistema educacional evoluiu, o próximo passo é analisar a evolução de cada nível e faixa etária. A próxima seção trata da educação inicial.

2. Educação inicial para crianças de 0 a 6 anos

Tanto na literatura internacional como na nacional, existe ampla evidência da importância da educação inicial nos resultados socioeconômicos posteriores. Por exemplo, Barros e Mendonça (1999) usam a Pesquisa de Padrões de Vida para mostrar que o acesso à pré-escola é um determinante positivo e significativo tanto do nível educacional alcançado como dos rendimentos no mercado de trabalho, mesmo após controlar a origem socioeconômica da criança.

Conforme afirmei acima, este texto parte do princípio de que a educação

começa com o nascimento, e sabe-se que, freqüentemente, a educação formal começa pouco depois. Entretanto, como as informações sobre a freqüência à escola das crianças de idade inferior a três anos existem apenas de 1995 em diante, esta análise será feita apenas para o período 1995-2004. O texto também trata apenas de acesso, uma vez que dados de qualidade não existem para este grupo de idade.

Acesso à educação inicial

A Tabela 5 mostra um aumento contínuo, embora um tanto lento, da taxa de matrícula líquida de crianças de três a seis anos. Em 2004, apenas 61% das crianças brasileiras de três a seis estavam freqüentando a escola. Este resultado não é excepcionalmente baixo, considerando os padrões de países em desenvolvimento. Entretanto, dados tanto a importância da educação infantil nos resultados posteriores como o fato de o Brasil ser um país onde as desigualdades sociais já se fazem presentes muito cedo no desenvolvimento das crianças, este número é inaceitavelmente baixo.

Tabela 5 – Taxa líquida de matrícula de zero a seis anos

Ano	0 a 6	3 a 6	0 a 2
1995	28%	45%	4,1%
1996	28%	45%	4,0%
1997	29%	47%	4,3%
1998	30%	48%	4,4%
1999	32%	51%	4,8%
2001	35%	56%	5,7%
2002	37%	57%	6,3%
2003	38%	58%	6,1%
2004	41%	61%	7,7%

Fonte: Pnads

A matrícula na educação infantil também sofre fortes diferenças de acordo com as diferentes divisões da sociedade brasileira e varia de acordo com grupo de renda, região e cor da pele. A Figura 2 mostra que, particularmente com relação à renda, o acesso à educação infantil é muito desigual: enquanto 81% das crianças

de três a seis anos pertencentes ao quinto de maior renda domiciliar *per capita* estavam em instituições de ensino, apenas 53% das pertencentes ao quinto de menor renda também nelas estavam.

O lado bom da notícia é que, de 1995 a 2004, o acesso à educação infantil no quinto mais pobre aumentou em 20 pontos

percentuais contra 10 no quinto mais rico. A diferença entre brancos e negros também vem caindo de quase seis pontos percentuais em 1995 para menos de três

em 2004. Em outras palavras, o acesso à educação infantil revela um mecanismo de perpetuação das desigualdades no Brasil, que felizmente vem se atenuando.

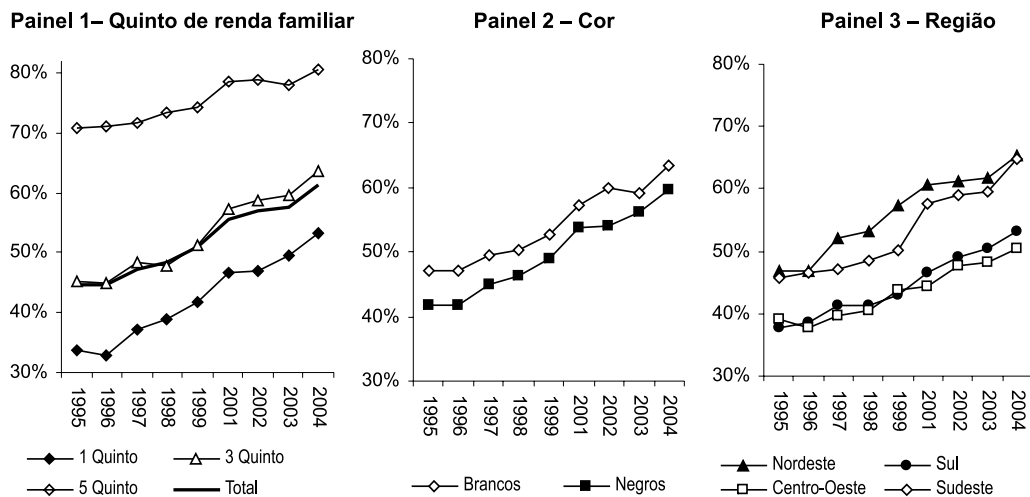


Figura 2 – Porcentagem das crianças de três a seis anos matriculadas em algum nível de ensino

Fonte: Pnads.

A Figura 3 mostra que as diferenças por quinto de renda para o grupo de idade de zero a dois anos são maiores que para as crianças de três a seis. As diferenças por cor/raça permanecem mais

ou menos as mesmas. Deve-se ressaltar que não existe o mesmo consenso com relação à importância da escolarização de zero a dois anos como o que existe para a de três a seis.

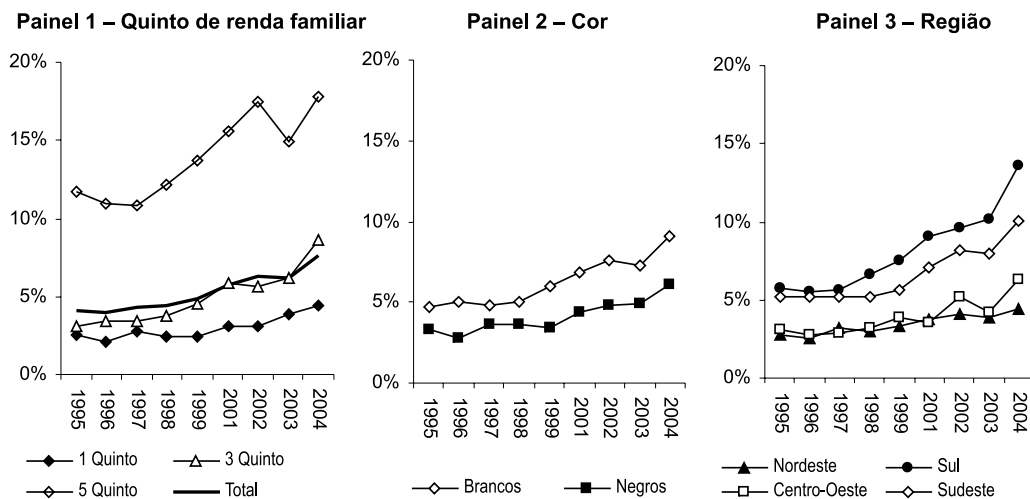


Figura 3 – Porcentagem das crianças de zero a dois anos matriculadas em algum nível de ensino

Fonte: Pnads.

Os resultados por região parecem, à primeira vista, contraditórios. As taxas de três a seis anos mais altas se encontram na Região Nordeste, que, como será visto mais adiante, apresenta os piores resultados educacionais em todos os outros indicadores. Atrás dela encontram-se a Região Sudeste, que é a mais rica, e a Região Sul, que em outros indicadores é a melhor, pouco acima da Região Centro-Oeste. Já de zero a dois anos é a Região Sul onde o acesso é mais alto e a Região Nordeste tem os níveis de acesso mais baixos.

A Figura 4 mostra que a diferença entre as Regiões Nordeste e Sul depende

da idade. Nas idades zero, um e dois, que correspondem às idades que demandam creches, associadas mais à demanda social de mães que trabalham do que a conceitos sobre a melhor maneira de organizar o processo educativo, o Sul tem matrícula maior que o Nordeste. A partir dos três anos, que corresponde ao início da pré-escola, a Região Nordeste toma a dianteira. A maior diferença ocorre aos cinco anos de idade e provavelmente corresponde à classe de alfabetização, muito comum no Nordeste e no Rio de Janeiro e quase desconhecida em outras partes do Brasil.

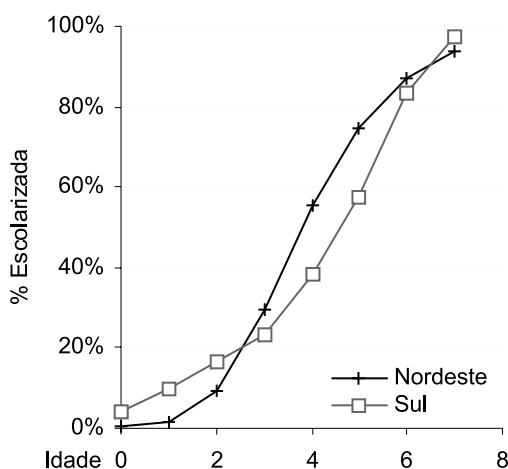


Figura 4 – Escolarização por idade nas Regiões Sul e Nordeste

Fonte: Pnad 2003.

Condições materiais da educação infantil

A literatura sobre os determinantes do sucesso educacional, tanto a do Brasil como a internacional, encontra relações tênues entre insumos e resultados em todos os níveis. Isto não quer dizer que não se devam usar informações sobre insumos, apenas que não representam qualidade. Infelizmente, no Brasil, a educação infantil é a única sem avaliações anuais ou semi-anuais de qualidade. Por isso apresentarei aqui dados sobre insumos como indicadores de qualidade.

Em 2003, cinco milhões de crianças se matricularam em 94 mil pré-escolas e

outro 1,2 milhão, em 28 mil creches. Isto mostra que o tamanho médio dos estabelecimentos não é grande: 54 crianças por pré-escola e 44 por creche. A Tabela 6 também mostra que as instituições de educação infantil não estavam muito bem equipadas para atender sua clientela com qualidade. Apenas um terço dos estabelecimentos tinha bibliotecas, apenas um em quatro tinha uma sala de brincar e o único espaço educacional presente na maioria dos estabelecimentos era um gramado. Em termos de material pedagógico os estabelecimentos estavam um pouco melhor equipados: metade tinha livros-texto, dois terços tinham algum tipo de brinquedo e três quartos, algum tipo de jogo didático.

Tabela 6 – Porcentagem das pré-escolas e creches com vários tipos de equipamento e espaços educacionais

Espaços Educacionais	%
Sala de brincar interna	23,9
Sala de artes	10,5
Biblioteca	30,2
Gramado	62,5
Parque infantil	36,8
Solário	7,6
Material Pedagógico	%
Brinquedos	61,4
Jogos didáticos	75,2
Material de Expressão Artística	55,7
Livros texto	53,8
Outros livros	63,7
Material de Educação Física	40,3
Papel e lápis	93,0

Fonte: Censo Escolar de 2002 – Suplemento de Educação Infantil.

As condições relativamente precárias das creches e pré-escolas no Brasil refletem dois fatores: o primeiro, mais geral, revela as condições precárias da educação básica pública no Brasil; o segundo, mais específico, é que até recentemente o ensino infantil não se constituía prioridade no sistema educacional brasileiro. A expansão da cobertura do ensino para as crianças com menos de sete anos e a melhoria da sua qualidade permanecem como dois dos maiores desafios neste início de milênio.

3. O ensino fundamental

O ensino fundamental tem imensa importância no sistema educacional brasileiro. Além de ser o único ciclo obrigatório por lei, 34 milhões de crianças matriculadas neste nível de ensino representam 57% da matrícula em todos os níveis no Brasil. Os recursos públicos destinados ao ensino fundamental representam 60% do financiamento público da educação no Brasil.

² Estou usando a taxa de escolarização, que inclui eventuais crianças matriculadas na pré-escola, como sinônimo de taxa de matrícula líquida. Como a entrada tardia na escola não é um problema no Brasil, este pequeno abuso de linguagem é justificável.

Onde estão as crianças de 7 a 14 anos?

A imensa maioria das crianças de 7 a 14 anos se encontra matriculada na escola: de acordo com a Pnad 2003, 97,2% estão frequentando algum nível de ensino.² Isto quer dizer que a batalha do acesso à educação fundamental está essencialmente ganha, embora algumas frentes, como no caso de crianças com necessidades especiais, ainda permaneçam abertas.

Além de estarem quase todas na escola, poucas crianças de 7 a 14 anos participam do mercado de trabalho. A Tabela 7 mostra que a grande maioria dessas crianças se encontra frequentando a escola (97,2%) e fora do mercado de trabalho (90,8%). A maioria dos 2,8% que não estão na escola se encontra também fora do mercado de trabalho, o que sugere que fatores como escolas inadequadas a crianças com necessidades especiais sejam mais importantes do que o trabalho infantil como freios à escolarização universal; ou seja, o trabalho e sua procura não são mais determinantes importantes da frequência à escola para a maioria das crianças

brasileiras. Evidentemente, há situações pontuais nas quais as crianças são submetidas a trabalho em condições perigosas, insalubres ou degradantes, que são um obstáculo tanto aos resultados educacionais como até à própria vida, mas estas situações não são a norma e sim exceções.

É importante dividir as crianças de 7 a 14 anos em dois grupos de idade: de 7 a 10 e de 11 a 14. Esta divisão mostra que, embora existam poucas diferenças na percentagem que frequenta a escola, que cai menos de um ponto percentual, as duas faixas etárias mostram grandes diferenças na adesão ao mercado de trabalho, pois esta aumenta 12 pontos na segunda faixa. É importante ressaltar que nem para as crianças de 11 a 14 anos, 15% das quais trabalham ou procuram trabalho, o trabalho interfere de modo forte na frequência à escola, uma

vez que 92% das crianças que trabalham também frequentam a escola. Isto não quer dizer, é claro, que a participação no mercado de trabalho não tenha efeitos deletérios sobre o desempenho escolar.

Uma vez na escola, as crianças devem progredir. Onde estão as crianças de 7 a 14 anos, considerando o processo educativo? A Tabela 8 mostra que algumas poucas (2,2%) crianças se encontram ainda na pré-escola e que outras poucas (0,3%) já se encontram na educação média. Um fato preocupante é que pouquíssimas (0,5%) se encontram na educação especial, seja em escolas especiais ou em classes especiais dentro de escolas regulares. Este fato reforça a possibilidade de que muitas das 2,9% das crianças fora da escola são portadoras de necessidades especiais sem oferta adequada.

Tabela 7 – Crianças de 7 a 14 anos por frequência à escola e participação no mercado de trabalho

De 7 a 10	Na Escola	Fora da Escola	Total
No Mercado de Trabalho	3,2%	0,1%	3,2%
Fora do Mercado de Trabalho	94,4%	2,3%	96,8%
Total	97,6%	2,4%	100,0%
De 11 a 14	Na Escola	Fora da Escola	Total
No Mercado de Trabalho	14,2%	1,1%	15,3%
Fora do Mercado de Trabalho	82,6%	2,1%	84,7%
Total	96,8%	3,2%	100,0%
De 7 a 14	Na Escola	Fora da Escola	Total
No Mercado de Trabalho	8,6%	0,6%	9,2%
Fora do Mercado de Trabalho	88,6%	2,2%	90,8%
Total	97,2%	2,8%	100,0%

Fonte: Pnad 2003.

Tabela 8 – Crianças de 7 a 14 anos, por nível de frequência à escola

Nível	De 7 a 10	De 11 a 14	De 7 a 14
Educação Infantil e CA	4,4%	0,0%	2,2%
Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série)	92,0%	28,6%	60,2%
Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série)	1,1%	67,6%	33,7%
Ensino Médio	0,0%	0,5%	0,3%
Educação Especial	0,0%	0,0%	0,5%
EJA	0,0%	0,0%	0,2%
Fora da Escola	2,4%	3,2%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Censo Escolar 2004 e Pnad 2003.

Fora isso, o que a Tabela 8 mostra com clareza é que já na faixa de 11 a 14 anos a repetência começa a distorcer a idade dos alunos relativamente ao desejável. Se o fluxo fosse perfeito, todos os alunos nesta faixa etária deveriam estar matriculados no segundo ciclo de 5^a a 8^a série, mas quase 29% ainda estão no primeiro ciclo. Outro sinal disso é que, apesar da coorte de 7 a 10 anos ser 2% menor que a coorte de 11 a 15 anos, a matrícula de 7 a 14 nos primeiros quatro anos do ensino fundamental é aproximadamente o dobro da matrícula nos últimos quatro.

Taxas líquidas de matrícula

A informação contida nas taxas de matrícula líquida é limitada, uma vez que elas nada dizem sobre a eficiência do sistema em levar as crianças de uma série à próxima nem sobre o aprendizado. As taxas líquidas indicam apenas se as crianças frequentam as escolas que deveriam frequentar. Taxas de matrícula baixas podem indicar que muitas crianças não têm acesso à escola, embora este não seja o caso no Brasil. Podem igualmente indicar que as crianças são, por alguma razão, incapazes de progredir de uma série à próxima. É isto que ocorre no Brasil.

Tabela 9 – Taxas de matrícula líquida, segundo grupos de idade

Ano	Fundamental		Médio
	1 ^a a 4 ^a (de 7 a 10 anos)	5 ^a a 8 ^a (de 11 a 14 anos)	(de 15 a 17 anos)
1981	74%	31%	15%
1985	83%	34%	15%
1990	86%	40%	17%
1995	92%	50%	24%
1999	97%	62%	35%
2003	98%	73%	44%
2004	98%	74%	46%

Fonte: Phads.

Tanto a Tabela 9 como a Figura 5 mostram as taxas de matrícula líquida durante as últimas duas décadas. Enquanto o acesso da 1^a à 4^a série se revela como um problema em grande medida resolvido, o acesso da 5^a à 8^a série ainda não o é. Apenas 74% das crianças de 11 a 14 anos estão matriculadas no segundo ciclo do fundamental. É importante ressaltar que, segundo a Constituição, a frequência ao fundamental completo é obrigatória.

O que está gerando essa situação? Se as crianças se matriculam aos sete anos, como indica a taxa do primeiro ciclo, por que não estão no nível educacional onde deveriam estar os de 11 aos 14 anos? Parte da explicação é uma descontinuidade na oferta educativa entre a 4^a e a 5^a séries, principalmente na área rural. Oitenta e cinco em cada cem (85%) escolas rurais oferecem exclusivamente da 1^a à 4^a série. Apesar de serem escolas pequenas que congregam menos do que dois milhões dos

4,5 milhões de crianças matriculadas em escolas rurais, muitas se apresentam como a única alternativa de ensino viável para os meninos e as meninas da área rural, que, após a conclusão de 4^a série, não têm mais onde estudar. Ou seja, existe um problema de oferta adequada nas áreas rurais.

A Tabela 9 também mostra que a queda entre o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental é de 24 pontos percentuais. As crianças rurais em escolas sem o segundo ciclo do ensino fundamental constituem menos de 8% dos 17 milhões de crianças matriculadas na escola fundamental no Brasil. Mesmo que nenhuma delas consiga passar ao próximo ciclo, restam 17 pontos percentuais de diferença entre a matrícula líquida dos dois ciclos. Duas outras explicações podem ser colocadas.

A primeira é que o trabalho infantil e condições socioeconômicas das famílias façam com que os alunos saiam da escola para ajudar no orçamento familiar.

Embora esta seja uma razão válida, a maior parte das pesquisas sobre este tema mostra que nem as crianças nem seus pais desejam que elas ingressem na vida com uma baixa escolarização. Cavalieri (2002) e Paes de Barros et al. (2001), entre outros, mostram que o trabalho tem impactos negativos sobre a escolarização, mas que tais impactos são modestos comparados com os de outros fatores. Mais uma vez cabe enfatizar que existem situações, tais como trabalho nas plantações de cana-de-açúcar ou nas carvoarias, nas quais o impacto do trabalho de crianças é altamente negativo não apenas para a trajetória escolar, como, também, para a própria saúde – mas estas situações são minoritárias.

A segunda possibilidade é a repetência. A repetência faz com que as crianças retidas em um ano ou mais não entrem no segundo ciclo na idade apropriada, não sendo, deste modo, contabilizadas nas taxas de matrícula líquida; mais grave, as repetências múltiplas fazem com que as crianças percam a motivação e acabem saindo da escola. Autores como Ribeiro (1993), Klein (1995) e Fletcher (1997) mostram que a evasão escolar ocorre apenas após repetências múltiplas. Neste texto, esta interpretação será confirmada mediante diagramas de fase, apresentados adiante.

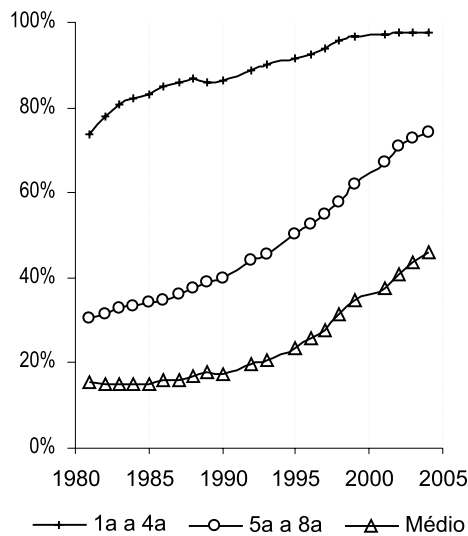


Figura 5 – Taxas de matrícula líquida por nível de ensino

Fonte: Pnads.

Do lado positivo, a Figura 5 mostra que as taxas de matrícula líquida estão aumentando em todos os níveis. Os aumentos de

1990 em diante são especialmente visíveis: a taxa de matrícula no ensino médio aumentou de 15% em 1981 até 17% em 1990 – apenas dois pontos percentuais em dez anos. Já de 1990 a 2001 a mesma taxa aumentou de 17% para 38%, chegando a 46% em 2004. A matrícula líquida de 5ª a 8ª série seguiu uma trajetória semelhante: de 31% em 1981, 40% em 1990, 62% em 2001 até, finalmente 74% em 2004. A impressão é de que, a partir de 1990, o Brasil tenta recuperar as séries perdidas nas décadas anteriores.

Os aumentos na taxa de matrícula também apontam em direção aos problemas que confrontarão o sistema educacional nos anos vindouros. A passagem de coortes cada vez mais numerosas através das séries inferiores aumentará drasticamente a pressão sobre as séries superiores. Em outras palavras, o Brasil terá de enfrentar o desafio de rapidamente adaptar ou criar cinco milhões de vagas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Eficiência e equidade

Vimos até este ponto que a repetência é um dos maiores problemas enfrentados pela educação no Brasil, mas ainda não foram mostrados os números que a caracterizam. Uma das razões é que o cálculo da repetência não é trivial. O Censo Escolar reporta a reprovação e o abandono escolar referentes ao ano anterior. Esses números, entretanto, são conceitualmente diferentes da repetência e da evasão. Um aluno repete o ano se está matriculado na mesma série do mesmo grau dois anos em seguida, e um aluno sofre evasão do sistema escolar se está matriculado em um ano, mas não no seguinte; já aprovação e abandono se referem a classificações formais outorgadas pela escola a cada um de seus alunos. Em particular, grande parte do abandono escolar consiste em repetência, uma vez que representa alunos que abandonam uma tentativa de passar de ano, freqüentemente incentivados pelos professores, para matricular-se novamente na mesma série no ano seguinte. Adicionalmente, até as estatísticas de reprovação e abandono são coletadas com erro considerável, uma vez que são perguntadas mais de seis meses após o fato gerador, que ocorreu em outro ano letivo.

Pelas razões acima expostas, a repetência tem que ser calculada usando-se

métodos indiretos que usam modelos estatísticos sujeitos a erro aleatório, e houve no Brasil intenso debate sobre qual é o melhor modelo para o cálculo dessas estatísticas fundamentais. Em termos gerais, há uma concordância entre os vários modelos: a repetência é muito maior que a reprovação, e a evasão, muito inferior ao abandono; e as crianças abandonam o sistema escolar apenas após repetir múltiplas vezes. Entretanto, como os números produzidos não são idênticos, há uma escolha a ser feita, e eu escolhi os números oficiais do Ministério da Educação, calculados a partir da metodologia de Klein (1995) e reportados na Tabela 10.

A Tabela 10 mostra as taxas de: (i) progressão, definida como alunos matriculados na série s no ano t e na série $s+1$ no ano $t+1$ sobre os alunos matriculados em s no ano t ; (ii) repetência, definida como alunos matriculados em s no ano $t+1$ sobre matriculados em s em t ; (iii) evasão, definida como alunos não matriculados no ano $t+1$ sobre matriculados em s em t .

Uma taxa de progressão de 73% observada no ensino fundamental em 2000 pode não parecer tão baixa, mas é o parâmetro regente de um processo

iterativo. Se a cada ano apenas 73 de cada cem alunos progredirem à próxima série, isto quer dizer que apenas oito de cada cem crianças que iniciaram o ensino fundamental o terminam sem repetir! A esta taxa, 14 terminarão com uma repetência e outros 34 se arrastarão até o final do fundamental após múltiplas repetências. Os 44 restantes jamais terminarão as oito séries do ensino fundamental, exauridos por um sistema escolar construído para barrar e não educar. Ou seja, uma taxa de progressão de 73% é um desastre educacional e uma crueldade humana com nossas crianças.

Se as taxas de progressão aumentassem até 80%, 17 de cada cem alunos terminariam sem repetir, 22 terminariam com uma repetência, 32, com repetências múltiplas, e apenas 29 jamais terminariam. Ou seja, um aumento de sete pontos percentuais levaria a um aumento de quinze pontos percentuais na taxa de término. Apesar do processo não ser linear, pode-se dizer que, na vizinhança da taxa observada no Brasil, um aumento de um ponto percentual na taxa de progressão eleva a proporção de alunos terminando o ensino fundamental em dois pontos.³

Tabela 10 – Taxas de fluxo médias (em %)

Ano	Progressão	Repetência	Evasão
Ensino Fundamental			
1985	58	36	6
1990	60	34	6
1991	60	33	6
1994	64	30	5
1995	65	31	4
1996	69	27	5
1997	73	23	4
1998	74	21	5
1999	74	22	5
2000	73	22	5
Ensino Médio			
1991	63	31	6
1994	67	27	7
1996	72	23	5
1997	74	19	7
1998	77	17	6
1999	75	19	7
2000	73	19	8

Fonte: Inep.

³ A soma da progressão, da repetência e da evasão é sempre a unidade. Estas simulações supõem que melhorias na progressão saem pro rata da repetência e evasão.

A repetência também aumenta os custos da educação. A uma taxa de progressão de 73%, as salas de aula de 1ª a 4ª série terão 16% mais alunos que com taxas de fluxo perfeitas – e isso com 44% dos alunos jamais terminando a escola.

No ensino médio a situação é semelhante, mas as taxas de evasão são mais altas. Isso é de se esperar, uma vez que alunos deste nível são mais velhos, e, portanto, o mercado de trabalho está mais aberto à sua participação.

Altamente preocupante é que as taxas de repetência caíram mais ou menos rapidamente até meados da década de 90, mas depois estagnaram nos níveis muito altos mostrados acima.

A dificuldade de calcular as taxas de fluxo não é um problema grave do ponto de vista analítico, uma vez que duas outras estatísticas fáceis de calcular caracterizam perfeitamente o fluxo escolar: a taxa

de matrícula líquida e a distorção idade-série. Isto sugere um método fácil de exibir ambos ao mesmo tempo: um diagrama de fase pode mostrar a co-evolução das duas variáveis no tempo.

A Figura 6 mostra no eixo vertical a taxa de matrícula líquida e no eixo horizontal o nível de distorção idade-série no final de cada ciclo educacional. Cada cruz representa a matrícula de 1ª a 4ª série e a distorção idade-série na 4ª série em um dado ano no período 1981 a 2004; cada círculo representa a matrícula de 5ª a 8ª série e a distorção idade-série no final da 8ª em um dado ano. Movimentos para cima e para a esquerda representam melhorias na situação educacional; movimentos para baixo e para direita representam pioras. Movimentos na diagonal para cima-direita ou para baixo-esquerda representam melhorias na matrícula à custa da distorção e na distorção à custa da matrícula, respectivamente.

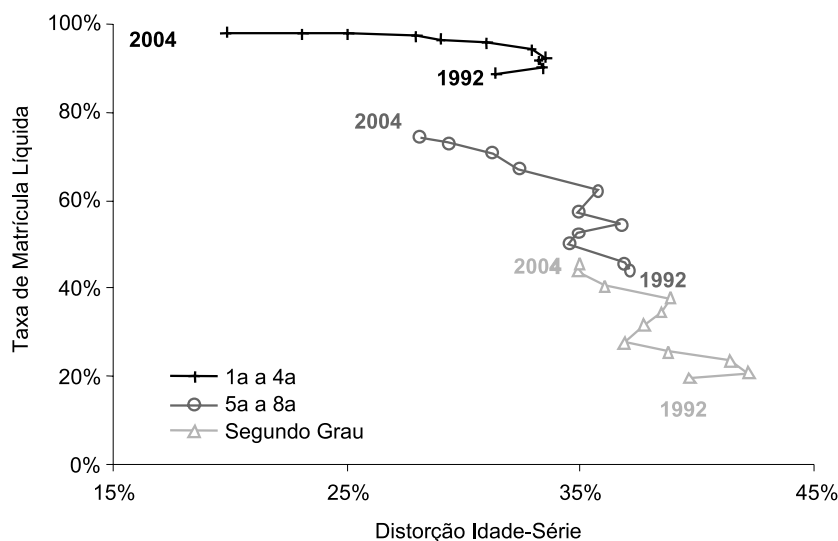


Figura 6 – Diagrama de fase matrícula líquida distorção idade-série

Fonte: Microdados Pnad.

A figura também mostra que de 1ª a 4ª série o movimento se concentrou na redução da distorção idade-série, enquanto de 5ª a 8ª série o aumento na matrícula foi maior. Talvez isto se deva ao fato de a matrícula em 1981 de 5ª a 8ª série ser de 31%. Outro fato visível em ambos os grupos de séries é que as melhorias se deram mais na década de noventa, principalmente a partir da segunda metade, do que na década de oitenta. Esta diferença entre os

períodos é particularmente visível nas séries de 5ª a 8ª, onde o aumento na taxa líquida de matrícula é de nove pontos percentuais durante os nove anos que separam 1981 de 1990, contra 23 pontos nos nove que separam 1992 de 2001. Felizmente, tudo indica que esta tendência vem se mantendo na presente década.

Este tipo de diagrama é também útil, pois permite visualizar as desigualdades educacionais ao fornecer representações

do desempenho para grupos diferentes, tais como quintos de renda ou regiões do País, representações estas que se encontram nos dois painéis da Figura 7.

Os resultados por região são claros: o Nordeste mostra um comportamento diferente das outras regiões. Enquanto nas outras regiões o progresso vem ocorrendo tanto na distorção como no acesso desde 1981, na Região Nordeste quase todo o progresso até 1999 foi devido ao acesso, e apenas a partir de então a distorção começou a cair. Ademais, não há uma convergência visível entre a Região Nordeste e as outras. Já entre as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste a convergência é visível, sendo o comportamento da Região Centro-Oeste especialmente notável. A diferença entre as matrículas líquidas das Regiões Sudeste e Centro-Oeste cai de 33 pontos percentuais em 1981 para 0,6 ponto em 2004. A queda

na diferença das porcentagens de alunos defasados com dois anos ou mais foi de cinco para dois pontos percentuais.

Em termos de renda, as diferenças também são claras. O quinto mais alto já tinha boas taxas de acesso em 1981 e quase toda a melhoria foi na redução da distorção, que hoje é de 9%. Em outras palavras, para o quinto de renda mais alta da população, não há muito como melhorar o fluxo de 1^a a 4^a série, e quase todo o esforço hoje deveria ser centrado na melhoria da qualidade educacional. Já no quinto mais pobre as taxas de acesso em 1981 eram de meros 54%. O progresso foi impressionante, e, hoje, 95% das crianças do quinto mais pobre se encontram na escola, porém mais que um terço deles continua defasado em dois anos ou mais, o que demonstra que persistem desafios no fluxo e na qualidade do ensino.

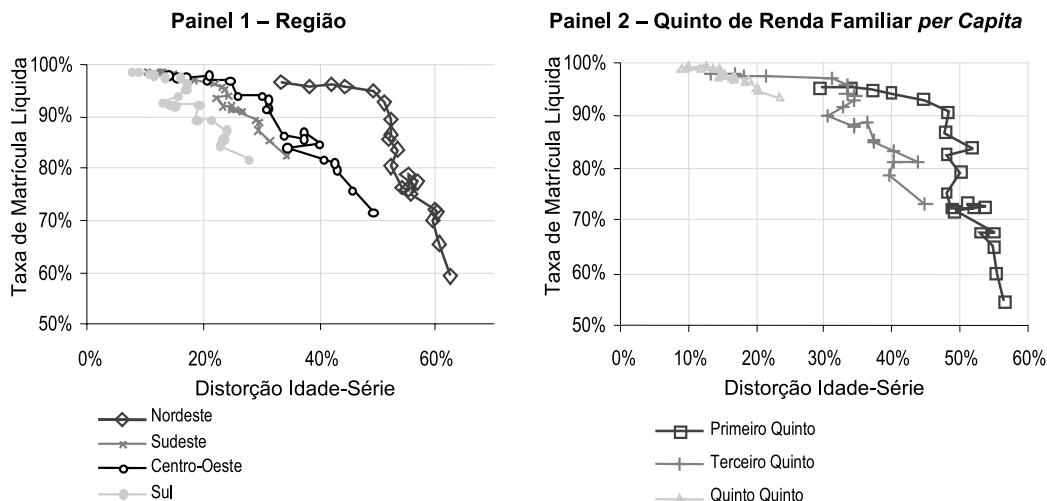


Figura 7 – Diagrama de fase matrícula líquida distorção idade-série – primeiro ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série)

Finalmente, a convergência das curvas sugere que o ensino de 1^a a 4^a série tem se tornado mais equitativo no Brasil. Enquanto todos os quintos de renda viram a proporção de suas crianças em situação de alta distorção idade-série, o quinto de renda menor também viu a proporção de suas crianças fora da escola cair drasticamente. Em termos regionais, a convergência é menos clara, devido às fortes defasagens ainda observadas entre o Nordeste e as outras regiões.

Os dois painéis da Figura 8 mostram os mesmos dados para as últimas quatro

séries do ensino fundamental. Os gráficos mostram uma melhora lenta, mas constante, tanto no acesso como na distorção. Seguindo a evolução por quinto de renda, não se vê a convergência que era visível para 1^a a 4^a série. Ao contrário, parece que o quinto mais pobre passa no mesmo espaço matrícula-distorção que o terceiro quinto passou uma década antes e que este segue, com 10 a 15 anos de atraso, o padrão do quinto mais rico. Todos os quintos aumentam a taxa de matrícula em um ritmo mais ou menos duas vezes superior àquele ao qual reduzem a distorção.

Em termos regionais, alguma convergência entre as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste parece visível, principalmente entre as duas primeiras. Não se vê diferença nas taxas de matrícula entre essas regiões, e a diferença nas taxas de distorção cai de onze pontos percentuais em 1981 para nove em 1990 e para um pouco mais que quatro em 2004. Já as diferenças entre as Regiões Sul e Nordeste permanecem intactas em 30 pontos percentuais na distorção e entre 20 e 30 pontos na matrícula.

O contraste entre a clara convergência entre classes de renda e regiões no primeiro ciclo e a falta de convergência no segundo ciclo do ensino fundamental parece

paradoxal. Parte da explicação se encontra em efeitos de coorte: os alunos que entram no ensino melhorando nas primeiras quatro séries só entram nas quatro seguintes quatro anos (ou mais) depois. No entanto, diferenças qualitativas que duram 22 anos não podem ser explicadas por efeitos de geração. Creio que demonstra como a medida legal que define o ensino fundamental forma uma unidade de oito (ou nove) séries não se impõe à realidade e existe considerável evasão entre o primeiro e o segundo ciclo. Finalmente, os dados acima mostram que o acesso ao segundo ciclo do fundamental continua um forte desafio para a política educacional.

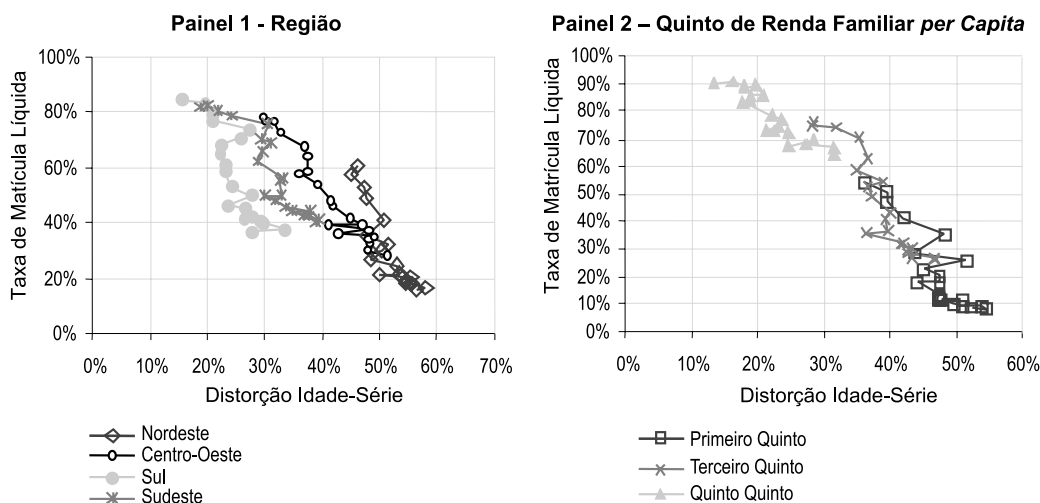


Figura 8 – Diagrama de fase matrícula líquida distorção idade-série – Segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série)

Aprendizado

Além de estar em salas de aula e passar de ano, os alunos do sistema educacional precisam aprender conteúdo. É evidente que o domínio de conteúdo acadêmico não é o único objetivo do sistema educacional e que o aprendizado de valores e atitudes e a experiência de socialização podem ser considerados tão importantes quanto o aprendizado acadêmico. Entretanto, escolas que não ensinam a ler e escrever simplesmente não são defensáveis.

O Brasil conta com um sistema de avaliação de conteúdo acadêmico excelente. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) avalia o domínio de conteúdo em cada ano

impar, desde 1995, utilizando provas padronizadas com base na Teoria de Resposta ao Item. Esta avaliação bienal se chama Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e segue os padrões mais rigorosos de qualidade. Os resultados, comparáveis tanto entre séries como entre anos, são bastante robustos, com exceção de um ano. Neste sentido, o Saeb é um excelente termômetro de domínio de conteúdo.

A Figura 9 mostra a *distribuição acumulada* das notas do Saeb em 2003, para a 4ª série do ensino fundamental, em comunicação escrita. A distribuição pode ser lida do seguinte modo: as linhas horizontais leves mostram diferentes níveis de proficiência medida e, também, o que

representam no eixo da proficiência acadêmica (o eixo vertical).⁴ Cada ponto no eixo horizontal representa uma porcentagem dos alunos de 2003, e a curva, que porcentagem dos alunos obtém uma dada proficiência na prova. Por exemplo, a curva intercepta a linha de 200 pontos, que corresponde a um nível básico de proficiência, na altura 75, o que quer dizer que 75% dos alunos da 4ª série em 2003 foram incapazes de demonstrar

competências de linguagem básicas e 25% alcançaram ou excederam este nível. O nível básico de proficiência em linguagem corresponde à habilidade de encontrar informações secundárias em textos, relacionar expressões ou idéias que lidam com o mesmo tema ou fazer inferências globais de um texto. Em outras palavras, este nível de proficiência é o necessário para ler e entender um artigo simples de jornal.

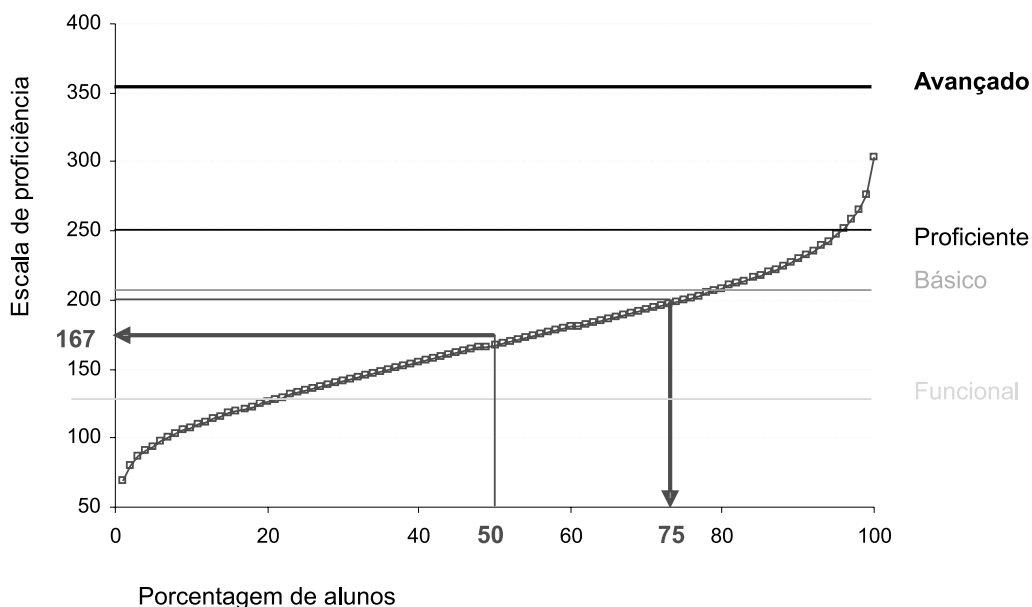


Figura 9 – Distribuição acumulada de proficiência em linguagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental em 2003

Fonte: SAEB microdados.

A figura pode também ser lida na direção inversa. Se uma posição no eixo horizontal é desejada – por exemplo, a mediana –, a proficiência correspondente pode ser identificada com ajuda da distribuição acumulada. No caso da Figura 9, a mediana corresponde à nota 167. Este nível não é um ponto interpretado da escala do Saeb e, portanto, não pode ser descrito como a capacidade de ler um artigo de jornal ou qualquer outra capacidade definida. No entanto, é possível inferir que o aluno mediano de 4ª série em 2003 se encontrava entre o nível básico e o nível funcional, definido como a proficiência necessária para localizar informações centrais em textos básicos.

Qualquer que seja a direção na qual a distribuição acumulada acima é lida, a conclusão não é alentadora: os alunos de 4ª série têm domínio de conteúdo bastante

limitado no Brasil. Isto quer dizer que as escolas brasileiras não têm sido eficazes em ensinar conteúdos a seus alunos.

Além de mensurar o conhecimento dos alunos nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, o Saeb permite comparar o conhecimento em dois pontos no tempo. A equalização das notas entre anos não é tarefa fácil e existe a possibilidade de erro de equalização, mas, caso não haja erro de equalização, é possível saber se os alunos sabem mais ou menos em dois momentos no tempo. Deste modo, se uma curva da distribuição encontra-se acima de outra, pode-se dizer que, para qualquer centésimo, os alunos representados pela curva de cima têm resultados superiores aos seus pares na curva de baixo. Quando isto ocorre, dizemos que a curva de cima domina em primeira ordem curva de baixo.

⁴ Em uma escala TRI, cada ponto representa habilidades específicas múltiplas, já que a proficiência representa uma variável latente, ou subjacente, que se expressa por meio dessas habilidades.

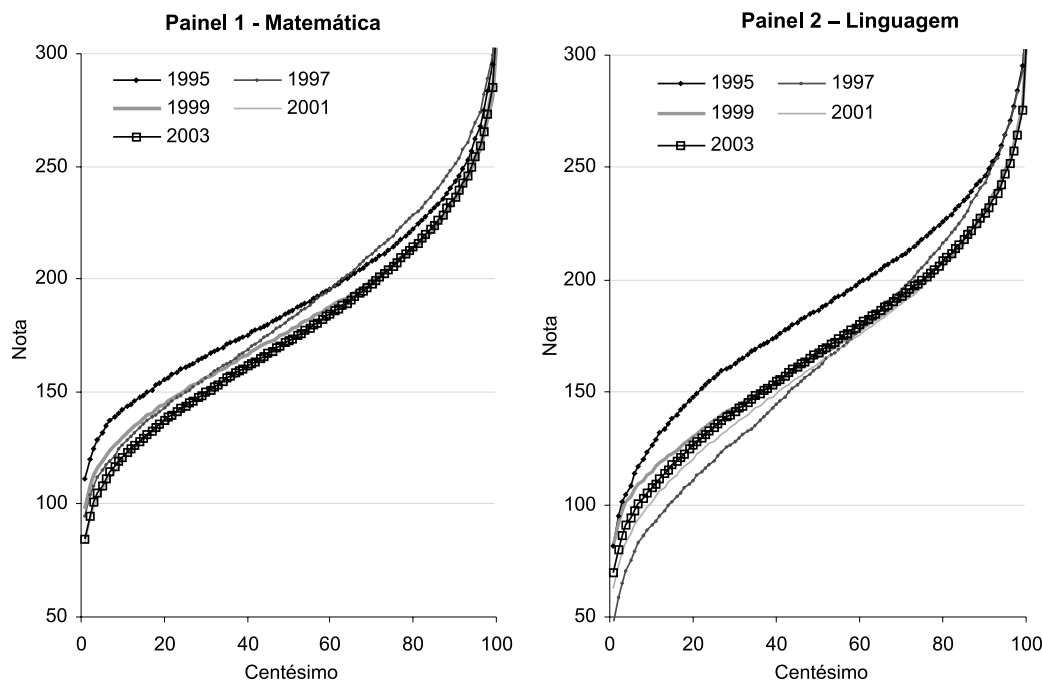


Figura 10 – Distribuição acumulada da 4ª série do ensino fundamental

Fonte: Saeb microdados.

O Painel 2 da Figura 10 mostra que os resultados em Linguagem, de 1995, dominam em primeira ordem todos os anos posteriores. Entre os anos posteriores não há relações de dominância, e todas as curvas se interceptam ao redor do centésimo 60. Em Matemática, a queda é menos dramática, mas a curva de 1995 domina todos os anos posteriores, salvo 1997. Em outras palavras, pode-se afirmar que o conhecimento dos nossos alunos já baixo em 1995, diminuiu em 1997 e nunca mais se recuperou. Antes que esta constatação sirva como sentença condenatória do nosso sistema educacional, é importante lembrar que ele ampliou a taxa de matrícula líquida de 1ª a 4ª série em quase seis pontos percentuais e reduziu a distorção idade-série em mais que dez. Isto quer dizer que uma porcentagem maior das nossas crianças está ingressando na escola e, destas, uma porcentagem maior chega à 4ª série e tem suas competências medidas. Esses alunos, é evidente, vêm dos estratos sociais menos favorecidos. Em outras palavras, a origem socioeconômica dos alunos que ingressam nas nossas escolas vem caindo não por ação ou inação do sistema educacional, e sim pela inclusão

educacional. É claro que o esforço necessário para incluir estas crianças sem perda de qualidade não foi feito ou foi infrutífero, uma vez que educar é a grande responsabilidade da escola, independentemente da origem socioeconômica dos seus alunos.

Qual foi o tamanho da queda? Para responder a esta pergunta pode-se usar o ponto interpretado da Figura 9 – a competência básica que permite ler e compreender um texto simples de jornal. Lê-se diretamente no gráfico que a porcentagem de alunos da 4ª série que têm esta habilidade caiu de 38% para 25%. Em Matemática o ponto interpretado é 175, que corresponde à capacidade de resolver problemas simples envolvendo adição e subtração e o reconhecimento de figuras geométricas elementares. De 1995 a 2003, a porcentagem de alunos atingindo este nível de proficiência caiu de 60% para 48% das crianças matriculadas na 4ª série. Antes de interpretar este resultado como sendo melhor que o de Linguagem, cabe lembrar que, em 2003, um em cada dois alunos da 4ª série não consegue associar os nomes “triângulo” e “círculo” às respectivas formas geométricas.

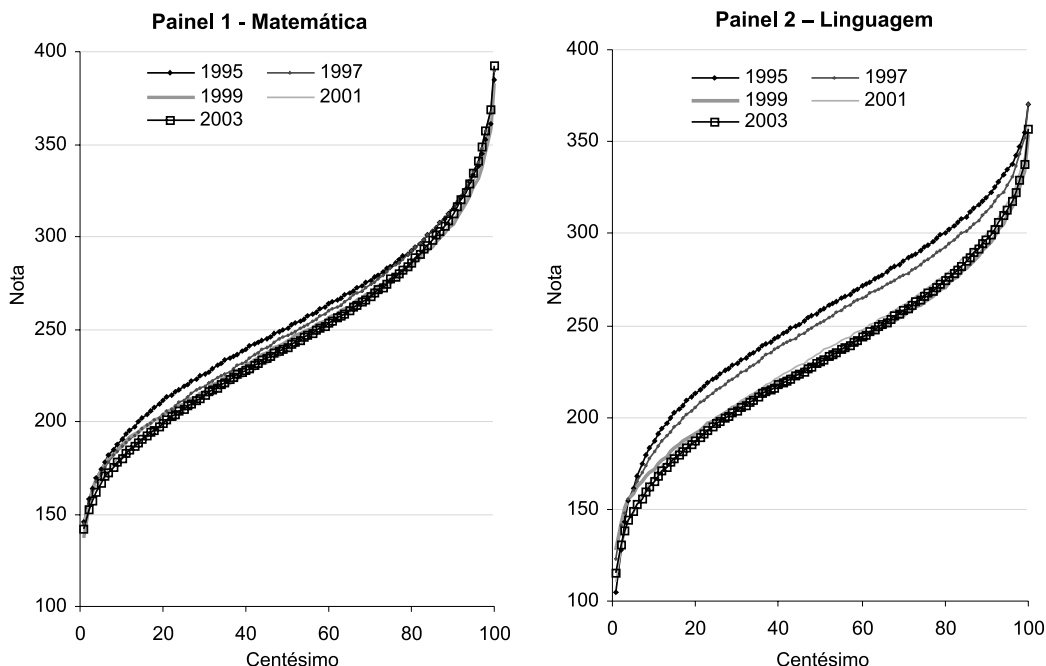


Figura 11 – Distribuição acumulada da 8ª série do ensino fundamental

Fonte: Saeb microdados.

A Teoria de Resposta ao Item permite também que comparações sejam feitas entre séries. A Tabela 11 mostra que a diferença média entre a 4ª e a 8ª séries em 2003 é de 63 pontos em Linguagem e 68 em Matemática, o que equivale a um aprendizado médio anual de 16 pontos em Linguagem e 17 em Matemática. Considerando as quedas registradas nas médias da 4ª série, entre 1995 e 2003, de 19 e 13 pontos em Linguagem e Matemática, respectivamente, chega-se, com uma regra de três, ao resultado de que os alunos se atrasaram, em média, um ano e dois meses em Linguagem e nove meses em Matemática. É claro que este tipo de brincadeira numérica é um abuso conceitual, e as

escalas de proficiência não foram desenhadas para serem manipuladas deste modo, mas pelo menos temos assim uma intuição do tamanho da queda no aprendizado demonstrado pelos alunos.

Os painéis da Figura 11 mostram que o aprendizado medido na 8ª série segue mais ou menos o mesmo comportamento que o aprendizado medido na 4ª série. Há quedas maiores em Linguagem e menores em Matemática, mas, em ambas, são significativas. A grande diferença entre as tendências na 8ª e na 4ª séries é que, enquanto na 4ª a grande queda ocorre de 1995 para 1997, na 8ª esta queda é maior de 1997 para 1999. Como as lógicas demográficas subjacentes são as mesmas, não demorei mais neste ponto.

Tabela 11 – Médias das proficiências do Saeb em Matemática e Linguagem

	1995	1997	1999	2001	2003	1995	1997	1999	2001	2003
	Comunicação – 4ª Série					Matemática – 4ª Série				
Média	188	165	171	165	169	191	187	181	176	177
Mediana	187	162	166	163	168	185	182	177	171	173
	Comunicação – 8ª Série					Matemática – 8ª Série				
Média	256	250	233	235	232	253	250	246	243	245
Mediana	258	252	230	235	230	251	247	244	238	240

Fonte: Saeb microdados.

Um ponto extremamente controverso é a possibilidade de erro de cálculo na construção das equivalências de 1995 para 1997 em Linguagem. O tamanho da queda é muito grande e não faz parte de padrão observado de 1997, que é de quedas muito menores ou estabilidade e não é acompanhado em magnitude pelos resultados em Matemática. O que é mais curioso ainda é que esta queda foi observada também na rede privada, onde não existem os fatores demográficos decorrentes da melhora no acesso e no fluxo. Dada a complexidade do procedimento e o fato de que o País estava ainda aperfeiçoando seu sistema de medição da qualidade, não é impossível que isto tenha acontecido. Por outro lado, as tendências em outros anos, outras séries e outras matérias deixam claro que o movimento no período foi de queda ou no máximo estabilidade em um patamar baixo do aprendizado dos alunos.

O Brasil participa de duas avaliações de qualidade internacionais: o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e o Programme for International Student Assessment (Pisa). Na primeira, ficamos na média dos 11 países que dela participaram, próximos do Peru e do México, mas muito abaixo de Cuba, Uruguai ou Argentina. Na segunda, ficamos em último, entre 43 países, em todas as matérias avaliadas no ano de 2000. Em 2003, ficamos em 40 (na frente apenas do Peru) em Matemática e em 37 em Linguagem (na frente do Peru, México, Indonésia e Tunísia).

Para deixar algum espaço para o otimismo, a interpretação de que a queda observada estaria sendo gerada principalmente pela inclusão educacional tardia sugere que os resultados devam parar de cair em breve. Observamos que, na 4ª série, houve aumento na proficiência média medida pelo Saeb de 2001 para 2003, apesar de as quedas continuarem na 8ª. Nossa melhoria

no Pisa também foi considerável: não apenas saímos do incomodo último lugar como também houve aumento nas notas.

4. O ensino médio

Jovens de 15 a 17 anos compõem um grupo etário particularmente difícil. É nesta idade que a maioria faz a transição do mundo da escola para o mundo do trabalho; é esta idade que acompanha a maior vulnerabilidade à entrada no crime ou à morte violenta; é nesta idade que os indivíduos começam a pensar em constituir suas próprias famílias e assumir o peso da responsabilidade adulta. É também nesta idade que se encontra a barreira seletiva mais forte e temida do processo educacional: o vestibular. Não é surpreendente que a adolescência seja um período tão difícil.

Onde se encontram os jovens de 15 a 17 anos?

A maioria dos jovens dessa faixa etária nem trabalha nem procura trabalho, mas a sua participação no mercado de trabalho começa a tornar-se uma realidade. Embora boa parte dos jovens esteja empregada, esta situação ainda é minoritária. A maior parte se encontra na escola, e um em quatro tem tanto trabalho como estudo em suas vidas. Um em cada dois jovens estuda sem trabalhar.

A Tabela 13 mostra a frequência escolar dos jovens de 15 a 17 anos por ciclo escolar. Trinta e nove em cada cem não se encontram sequer no ensino médio e se arrastam através das oito séries do ensino fundamental. Destes, 12% ainda estão nas quatro primeiras séries. Que alguém com 15 anos ou mais ainda tenta terminar

Tabela 12 – jovens de 15 a 17 anos por frequência à escola e participação no mercado de trabalho

Situações	Na Escola	Fora da Escola	Total
No Mercado de Trabalho	29,6%	9,8%	39,4%
Fora do Mercado de Trabalho	52,8%	7,8%	60,6%
Total	82,4%	17,6%	100,0%

Fonte: Pnad 2003.

Tabela 13 – Jovens de 15 a 17 anos por nível educacional

Nível	15 a 17 Anos
Fundamental (Primeiro Ciclo)	4,7%
Fundamental (Segundo Ciclo)	34,6%
Médio	37,7%
Educação Especial	0,5%
EJA	4,9%
Fora da Escola	17,6%
Total	100,0%

Fonte: Pnad 2003 e Censo Escolar 2003.

o primeiro ciclo do fundamental é mostra da extraordinária tenacidade desses meninos e meninas, mesmo em face das condições de aprendizado extremamente adversas. Pode também indicar as poucas perspectivas de vida para um jovem entrando no mercado de trabalho sem o ensino fundamental completo.

A elevada matrícula no ensino fundamental, juntamente com os 17,6% que já evadiram, deixa apenas 37,7% dos jovens de 15 a 17 anos onde deveriam estar: matriculados no ensino médio. A Tabela 13 não mostra, mas boa parte destes está com alguma distorção idade-série. Além disso, 75,2% dos 17,6% que evadiram o fizeram sem completar o fundamental e outros 20,1%, sem completar o médio. Em outras palavras, estes jovens não se encontram fora da escola por terem completado o nível de ensino desejado e sim por estarem exauridos por múltiplas repetências.

Taxas de matrícula e distorção idade-série

É possível fazer para o ensino médio os mesmo diagramas de fase já apresentados na Figura 5. Os dois painéis da Figura 12 mostram a evolução das taxas de matrícula líquida e de distorção idade-série na 3ª série do ensino médio, por região e por quinto de renda. Embora as figuras não sejam tão límpidas quanto as figuras para os ciclos anteriores, uma coisa fica clara: a trajetória nestes últimos 20 anos tem sido de melhoria e divergência. O Painel 1 mostra que de 1981 a 1992 não houve qualquer melhoria na Região Nordeste e que de 1992 a 2004 a região começou a melhorar lentamente, principalmente quanto à taxa de matrícula. Em comparação, as Regiões Sul e Sudeste mostraram melhoria lenta até 1992 seguida de uma melhoria rápida, aumentando assim as distâncias com a Região Nordeste.

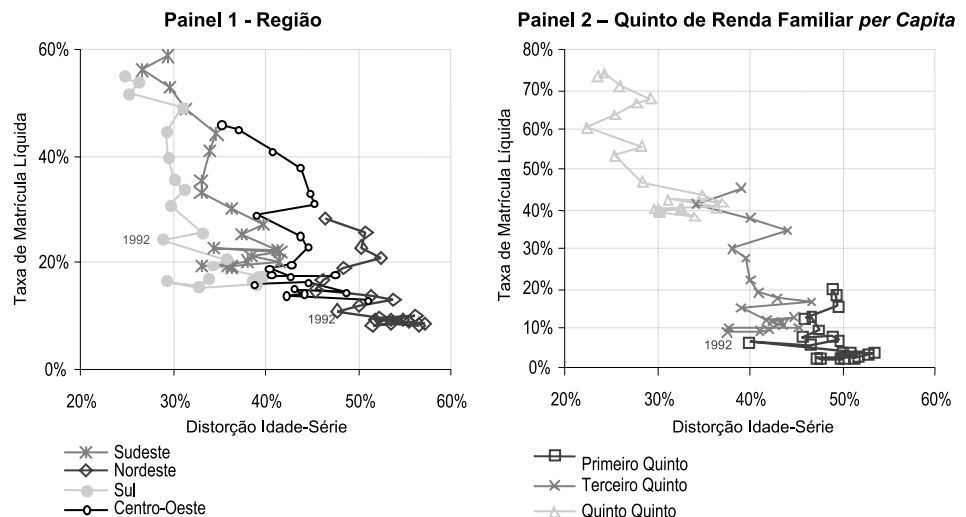


Figura 12 – Diagrama de fase matrícula líquida distorção idade-Série – Ensino Médio

Fonte: Pnads.

O mesmo comportamento é ainda mais forte com relação aos quintos de renda: enquanto em 1981 as diferenças entre o primeiro e o quinto eram de 17 pontos em distorção e 38 em acesso, em 2004 tinham aumentado para 25 em e 53 em acesso. O mesmo fenômeno visível com relação ao diagrama de fase de 5ª a 8ª série é ainda mais forte no ensino médio – as três curvas parecem partes de uma mesma trajetória, só que com cerca de 15 anos de diferença. Se assim for, podemos afirmar que os indivíduos do primeiro quinto estão onde estavam os do último quinto há 30 anos ou mais. Não sei dizer se esta constatação é otimista ou pessimista.

Aprendizado

Em termos de aprendizado, o Saeb mostra uma evolução semelhante ao que

é visto no caso das séries inferiores. A Figura 13 mostra que há pouca variação nas distribuições das proficiências em Matemática e uma queda na distribuição de proficiências em Linguagem. Cabe ressaltar, no entanto, que isto ocorre em um contexto de aumento considerável de matrícula, que ocorre menos nas séries inferiores. No ensino médio, a matrícula segundo o Censo Escolar quase que dobrou, de 5,3 milhões em 1995 para 9 milhões em 2004. Conforme a já conhecida perversa dinâmica educacional das nossas escolas, esses alunos adicionais serão de origem socioeconômica inferior aos que se encontravam na escola antes de 1995. Ou seja, dado que os resultados não caíram essencialmente nada em Matemática e a queda se conteve em Linguagem, é provável que o ensino médio tenha melhorado no País.

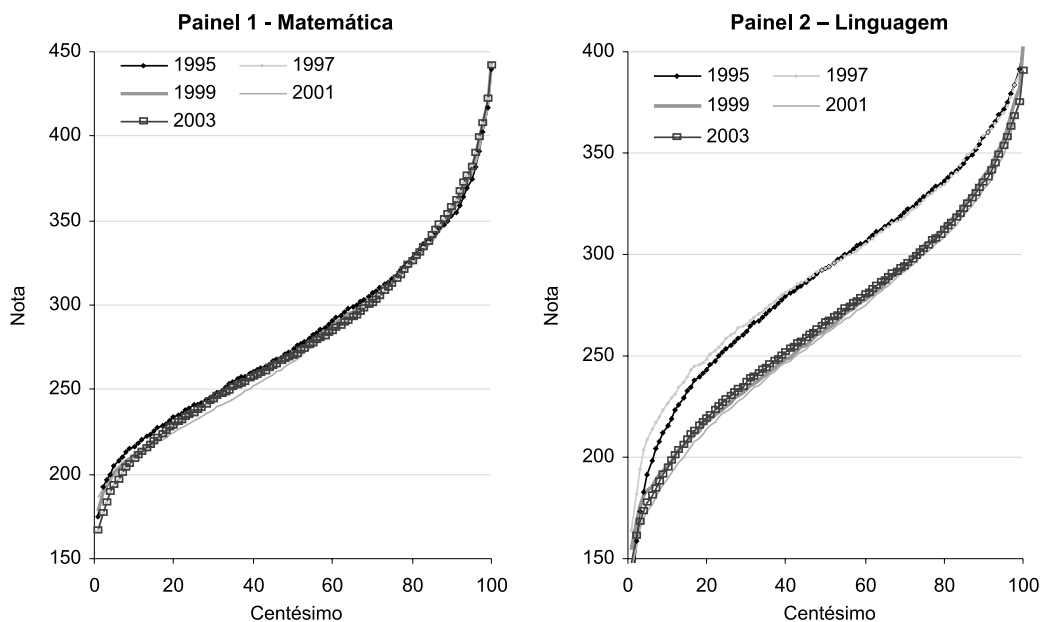


Figura 13 – Distribuição acumulada da 3ª série do ensino médio

Fonte: Saeb microdados.

Apesar da boa notícia referente à não-queda dos resultados do Saeb, as comparações internacionais ainda são pouco elogiosas para o País. Como foi dito na seção anterior, o Brasil participa da avaliação internacional de maior alcance que há – o Pisa. Como os sistemas educacionais não são totalmente comparáveis entre si no que tange a sua organização, a população avaliada pelo Pisa é o conjunto de todas as crianças escolarizadas de 16 anos.

A Figura 14 mostra os resultados no Pisa 2003 para vários países, por categoria de proficiência. São seis categorias e um agrupamento adicional que são os que estão abaixo da categoria 1. Estes são alunos que sequer conseguiram entender a prova e cujas respostas não diferem significativamente de um padrão aleatório.

Como era de se esperar, o Brasil se sai particularmente mal nesta avaliação, uma

vez que nossa repetência faz com que a população de 16 anos esteja matriculada predominantemente em série e grau abaixo do esperado. O resultado disto é que comparamos populações no meio do ensino médio em países com pouca

repetência com uma população onde metade ainda está no fundamental, no Brasil. Apesar de uma melhoria significativa de 2000 para 2003, encontramos-nos ainda com muito atraso com relação a outros países, como a Figura 14 deixa claro.

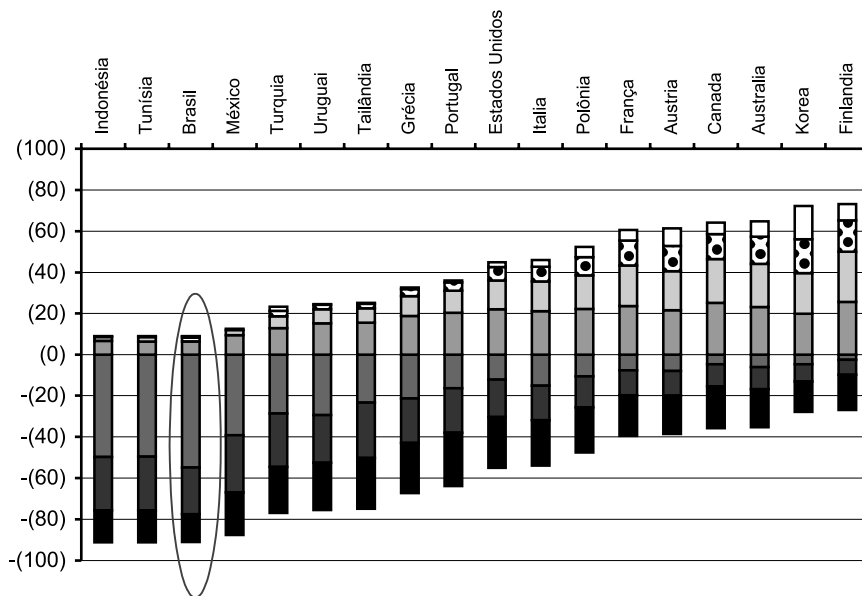


Figura 14 – Distribuição das notas do Pisa por categoria de proficiência

Fonte: Pisa/OECD.

5. Ensino superior e ensino de jovens e adultos

O forte processo de seleção divide o grupo etário de 18 a 25 anos em dois subgrupos educacionais muito diferentes. De um lado estão os indivíduos matriculados em instituições de ensino superior, na sua maioria oriundos de famílias privilegiadas. Do outro lado está um grande grupo de pessoas que, exauridos pela má qualidade da escola e repetência, se encontram ainda na educação básica, muitos ainda no fundamental, seja via abandono do processo educacional formal com posterior reingresso, seja via acúmulo de vários anos repetidos.

O que fazem os indivíduos de 18 a 25 anos no Brasil?

A Tabela 14 mostra que a maioria dos indivíduos de 18 a 25 anos, no Brasil, já se encontra fora da escola e no mercado

de trabalho. O trabalho e sua busca já é uma realidade para quase três quartos desses jovens. Sessenta e um em cada cem (61%) desses jovens já trabalham, e outros 12,8% procuram trabalho. Estes números indicam uma taxa de desemprego de 17,3%, o que faz do mercado de trabalho um espaço não muito atrativo para esses jovens.

A segunda categoria mais comum na Tabela 14 é a de jovens que não se encontram na escola, não estão trabalhando e nem procuram trabalho – trata-se de uma situação particularmente preocupante. Um pouco menos de metade (41,3%) desses jovens são cônjuges que potencialmente escolheram ou aceitaram as atividades domésticas em detrimento do engajamento no mercado de trabalho, mas a maioria não está nesta situação. O que as estatísticas mostram são jovens totalmente sem perspectivas na vida: não freqüentam escola, não têm emprego e já perderam as esperanças de um dia encontrar trabalho; e os jovens,

em oposição às jovens, não têm como casar, por não poder sustentar uma família. Um pouco mais de metade (52,5%) deste grupo não completou o ensino fundamental e outros 19% não têm diploma

do ensino médio, o que limita seriamente suas opções no mercado de trabalho. É difícil ver que opções um jovem nesta categoria tem, além da marginalidade econômica ou social.

Tabela 14 – Jovens e adultos de 18 a 25 anos

Situações	Na Escola	Fora da Escola	Total
No Mercado de Trabalho	20,9%	53,0%	73,9%
Fora do Mercado de Trabalho	11,0%	15,1%	26,1%
Total	31,9%	68,1%	100,0%

Fonte: Microdados Pnad 2003.

A Tabela 15 mostra o nível educacional alcançado pelo grupo de 18 a 25 anos como um todo. Por um lado, um em cada dez está cursando o ensino superior e outros 2% já o terminaram; por outro lado, 6% ainda cursam o fundamental e outros 40% estão fora da escola, com fundamental ou menos.

Outros 13% terminaram o fundamental, mas não o ensino médio. Este quadro mostra o fracasso do sistema educacional que estes jovens freqüentaram, em levá-los a obter níveis educacionais condizentes com as exigências da economia do século 21.

Tabela 15 – Nível de instrução alcançado por jovens e adultos de 18 a 25 anos

Ciclo escolar	Na escola e fora	
	Todos juntos	Separados
Fora da escola		
Sem instrução e menos de 1 ano	3%	5%
Primeiro ciclo do fundamental incompleto	6%	8%
Primeiro ciclo do fundamental	19%	27%
Fundamental completo	13%	18%
Ensino médio	26%	38%
Superior Completo	2%	3%
Total	68%	100%
Na escola		
Alfabetização de adultos	0%	1%
Primeiro ciclo do fundamental	1%	4%
Segundo ciclo do fundamental	5%	15%
Outro fundamental	0%	1%
Médio	15%	46%
Superior, inclusive mestrado e doutorado	10%	33%
Total	32%	100%
TOTAL	100%	

Fonte: Pnad 2003.

Estas estatísticas não refletem plenamente as melhorias que ocorreram no sistema educacional nos anos noventa. Os jovens que tinham de 18 a 25 anos em 2003 ingressaram no sistema educacional formal entre 1985 e 1992. A coorte que terá de 18 a 25 anos em 2010 deverá mostrar resultados melhores. No entanto, esta coorte pode ser descrita como a “geração perdida”, que não teve como aproveitar o mercado de trabalho fácil dos anos do “milagre” nem o sistema escolar algo melhorado dos anos noventa. As perspectivas de inserção dessa geração no mercado de trabalho têm sido particularmente

sombrias, principalmente para aqueles que não terminaram o ensino médio.

A Tabela 16 mostra os rendimentos totais para duas coortes de idade: os que têm de 18 a 25 anos e os que têm de 26 a 30 anos. O rendimento é calculado por nível de escolaridade e de acordo com o percentil na distribuição de rendimento daquele nível. O grupo de idade de 26 a 30 anos é também apresentado para mostrar o que os indivíduos que hoje têm de 18 a 25 anos podem esperar no futuro próximo. Os resultados não são animadores para os que têm baixos níveis de escolaridade.

Tabela 16 – Rendimento total de adultos ocupados por grupo de idade, segundo o nível de escolaridade e percentil

Escolaridade	Indivíduos ocupados de 18 a 25			Indivíduos ocupados de 26 a 30		
	Percentil 10	Mediana	Percentil 90	Percentil 10	Mediana	Percentil 90
Primário incompleto	0	220	450	20	247	600
Primário completo	0	250	540	130	390	900
Secundário	150	380	802	240	500	1.300
Superior completo	300	804	2.200	470	1.200	3.500

Fonte: Pnad 2003, microdados.

Os rendimentos medianos para trabalhadores de 26 a 30 anos com menos de ensino médio não são altos: R\$ 200 para os que não têm sequer o fundamental e R\$ 350 para os que têm apenas o fundamental completo. Mais preocupante é que estes indivíduos também se encontram em situação de risco salarial e podem obter salários muito baixos: os indivíduos no décimo percentil da distribuição de rendimentos dos com fundamental incompleto ganham meros R\$ 20, e os do décimo percentil dos que têm fundamental completo ganham R\$ 130. Ou seja, quem é jovem e tem escolaridade baixa no Brasil vive em constante risco de cair na pobreza.

Os fatos pouco animadores mostrados na Tabela 16 não passam despercebidos entre os jovens de 18 a 25 anos. A explosão nos anos noventa da demanda por Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja oferta pelo sistema educacional é grosseiramente insuficiente, é um sinal disso. Apenas 30% dos 5,2 milhões que cursavam a educação básica estavam matriculados em EJA – a grande maioria freqüenta

a escola em turmas com alunos muito mais jovens e que não usam metodologias apropriadas para jovens adultos. As turmas de EJA são um pouco maiores, mas poderiam facilmente acomodar mais alunos, se usassem abordagens pedagógicas adequadas. Finalmente, o fato de 43% da matrícula de jovens de 18 a 25 anos estar no ensino médio regular aponta para uma organização inadequada deste nível de aprendizado.

Um dos desafios mais importantes nos próximos anos é uma oferta escolar adequada para indivíduos no grupo de idade de 18 a 25 anos. Apesar da matrícula em EJA ter aumentado de 2,8 milhões em 1997 para 4,4 milhões em 2003, o fato disto cobrir apenas 30% do grupo etário relevante mostra a inadequação da oferta. Situações onde um jovem de 18 a 25 anos pode aprender tão bem em uma sala de aula regular como freqüentando EJA são possíveis, mas a necessidade de combinar o estudo com trabalho e responsabilidades familiares e as diferenças etárias na sala de aula fazem com que estas situações sejam a exceção e não a regra.

Ensino superior

No outro extremo do espectro socioeconômico estão os indivíduos matriculados na educação superior. Um primeiro problema de análise é acertar os dados de matrícula. De acordo com a Pnad de 2003, 4,35 milhões de indivíduos frequentam o ensino superior no Brasil; destes, 2,69 milhões tinham entre 18 e 25 anos de idade.⁵ Já o Censo da Educação Superior do mesmo ano conta 3,89 milhões de

alunos, o que implica uma discrepância de 12% entre as duas fontes. Não há explicação aparente para este fato, e, normalmente, pesquisas domiciliares e registros administrativos mostram maior concordância. A Figura 15 mostra que esta discrepância ocorre a partir de 1999, uma vez que os números em anos anteriores estão muito próximos dos dados do Inep. Em qualquer caso, ela mostra o crescimento vertiginoso das matrículas, qualquer que seja a fonte.

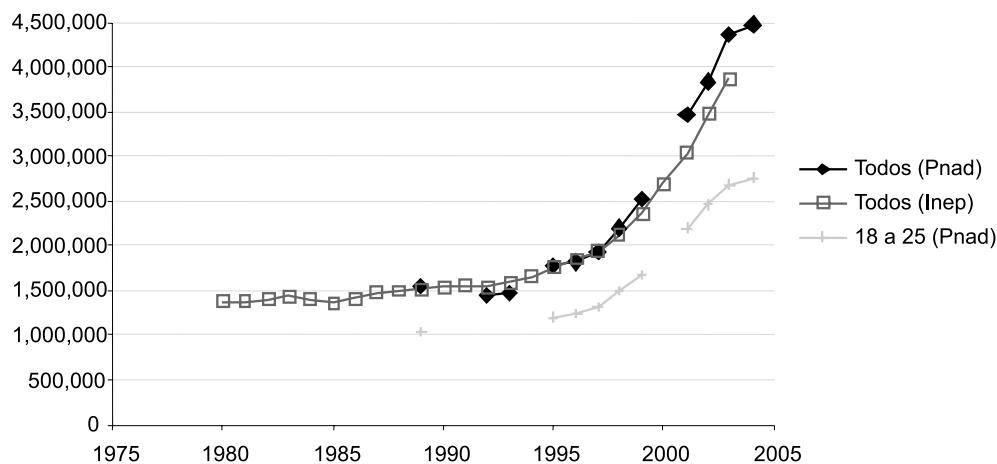


Figura 15 – Matrícula de graduação nas instituições de ensino superior

Fonte: Pnad e Inep/Censo do Ensino Superior.

O crescimento mostrado na Figura 15 é resultado de uma conspiração de inúmeros fatores. Do lado demográfico, como foi visto nas Tabelas 1 a 4, o grupo de 18 a 25 anos é um dos que têm maior taxa de crescimento – e isto vai continuar. Enquanto a população de 7 a 17 anos caiu 1% de 1996 a 2000, a de 18 a 25 anos cresceu em 12%.

Do lado do fluxo escolar, as melhorias acumuladas em acesso e fluxo em níveis anteriores, também documentados neste texto, têm levado a aumentos grandes no tamanho das coortes terminando o ensino médio. Estes fatores levaram o número de indivíduos que fazem o vestibular a aumentar de 1,8 milhões em 1992 para 4 milhões em 2000 e quase 5 milhões em 2003.

A Figura 15 mostra como o sistema de educação superior respondeu a esta explosão na demanda por vagas. Enquanto as instituições privadas multiplicavam sua oferta, as públicas respondiam com maior lentidão, e as instituições federais de

ensino superior foram particularmente lentas na sua resposta. Esta tendência intensifica-se de 1998 em diante.

A Tabela 17 mostra os mesmos dados desagregados por tipo de instituição. Enquanto de 1980 a 1995 o crescimento total do sistema foi de 28%, o observado no período de 1995 a 2003 foi de 55%. Enquanto de 1980 a 1995 as novas matrículas foram acomodadas de modo mais ou menos igual nas redes públicas (principalmente estadual) e privada, de 1995 a 2003 a rede privada abriu 80% das novas vagas. Em 1985, 59% da matrícula se encontrava em universidades privadas; em 2003 esta porcentagem tinha subido para 71%.

Não há nenhuma razão inerente para preocupar-se com o fato de instituições privadas absorverem 78% do aumento na demanda por ensino superior. Nada faz com que universidades privadas sejam essencialmente inferiores às públicas, e em outros níveis de ensino exatamente o oposto ocorre.

⁵ A Pnad de 2004 contabiliza 4,48 milhões no ensino superior, sendo que 2,75 têm entre 18 e 25 anos. Os dados do Censo do Ensino Superior, no entanto, estão disponíveis apenas até 2003. É verdade que os resultados da Pnad expressos em números absolutos não são muito confiáveis.

Tabela 17 – Matrícula por tipo de instituição

Ano	Total	Federal	Estadual e Municipal	Privada
1980	1.378	317	176	885
1985	1.368	327	230	811
1990	1.540	309	270	961
1995	1.760	368	333	1.059
2003	3.887	567	570	2.750
Taxa de Crescimento				
80-85	-9	10	54	-74
85-90	172	-18	40	150
90-95	220	59	63	98
95-03	2.127	199	237	1.691
Taxa de Crescimento				
80-95	28%	16%	89%	20%
95-03	55%	35%	42%	61%
Porcentagem do Crescimento por Tipo de Instituição				
80-95	100%	13%	41%	45%
95-03	100%	9%	11%	80%

Fonte: Inep. Censo da Educação Superior.

A razão pela qual devemos nos inquietar com a acomodação do aumento na demanda por ensino superior nas instituições privadas se encontra na Tabela

18, que mostra a distribuição de cursos, ponderados pela sua matrícula, no ensino superior, por nota recebida no Exame Nacional de Cursos – o Provão.

Tabela 18 – Cursos de ensino superior, por nota no provão, 2000, ponderado pela matrícula

Conceito	Federal	Estadual e Municipal	Privada
A	35%	17%	5%
B	29%	19%	14%
C	24%	36%	47%
D	8%	18%	25%
E	4%	11%	10%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Inep

A tabela fala por si, quando mostra que 35% dos alunos que estudam em instituições privadas o fazem nas que obtêm notas D ou E, contra 12% das federais; mostra também que 64% dos alunos que

estudam nas Instituições Federais de Ensino Superior o fazem em universidades ou faculdades que obtêm nota A ou B, contra apenas 19% dos alunos das instituições privadas.

Mais preocupante ainda é o fato de que, enquanto a qualidade das instituições privadas tem declinado, a qualidade das Ifes tem melhorado. A Tabela 19 mostra que, nos cursos de administração, direito e engenharia civil – os únicos avaliados todos aos anos de 1996 a 2000 –, a porcentagem de alunos das instituições privadas que estuda em universidades e faculdades

conceito A e B caiu de 24% para 20%, enquanto os que fingem que aprendem em instituições D ou E aumentou de 31 para 35 em cada 100 alunos. Ao contrário, nas Ifes, a proporção dos que estudam em centros A ou B aumentou de 57% para 79%, e os que estudam em instituições D e E caiu de 33 para 6 em cada 100 alunos nos três cursos acima mencionados.

Tabela 19 – Cursos de ensino superior, por nota no Provão em 2000, ponderado pela matrícula (Administração, Direito e Engenharia Civil)

Conceitos	1996	1997	1998	1999	2000
Privadas					
A e B	24%	22%	21%	17%	20%
C	45%	46%	48%	48%	45%
D e E	31%	33%	31%	35%	35%
Federais					
A e B	57%	66%	59%	79%	79%
C	9%	24%	16%	17%	15%
D e E	33%	10%	25%	4%	6%

Fonte: Inep.

Se os cursos de Engenharia Química, Veterinária e Odontologia são incluídos, é possível fazer o mesmo exercício para o período 1997-2000, e os resultados são semelhantes.

O ensino superior é um assunto extremamente complexo, que envolve ensino, pesquisa e extensão, além de fortes grupos de pressão, tanto nas instituições públicas como privadas. Este texto não é o local adequado para entrar no assunto de modo mais profundo, entretanto os dados permitem duas generalizações: a primeira é que o setor público é de boa qualidade, mas não tem acompanhado a demanda explosiva por vagas no ensino superior; a segunda é que o setor privado, que tem acomodado grande parte desta demanda por vagas, produz egressos que não sabem o que deveriam saber ao saírem do curso. O resultado geral é que o sistema como um todo não acompanha nem as aspirações sociais por ensino superior nem produz a mão-de-obra qualificada necessária para o desenvolvimento do País em um mundo cada vez mais tecnologicamente avançado. Outro sinal da falta que faz um maior número de egressos do ensino superior é o aumento dos

retornos à educação superior no mercado de trabalho brasileiro durante a última década, conforme documentado em Soares, Servo e Arbache (2001).

6. A briga pelo cobertor curto

Um comentário final que deve ser feito em qualquer revisão da educação no Brasil é sobre a alocação de recursos entre os níveis educacionais. Isto porque esta alocação – perversa – de recursos tem impactos fortes sobre os resultados analisados até agora.

A Tabela 20 mostra a divisão de recursos entre os níveis educacionais. A primeira coluna mostra os cálculos do Inep do gasto por aluno em 1998 em cada nível educacional para os três níveis de governo; a segunda mostra a porcentagem que aquele nível congrega do gasto educacional total; e, finalmente, a terceira mostra a renda média dos alunos matriculados naquele nível em 1998.

Alunos matriculados no ensino superior advêm de famílias cuja capacidade

de investir no seu futuro é mais que três vezes maior que aquela das famílias dos alunos do ensino fundamental. Parte desta diferença decorre do fato de alunos do nível superior serem parte de famílias mais velhas que estão mais bem posicionadas no ciclo de vida, mas a maioria desta diferença

decorre da brutal seleção que existe até o final do ensino médio via repetência e, então, na entrada da universidade via o vestibular. Isto quer dizer que o grosso da diferença na tabela anteriormente citada é resultado de reprodução de desigualdades socioeconômicas de uma geração para a próxima.

Tabela 20 – Gasto educacional por aluno, porcentagem do gasto total e renda domiciliar média, por nível de ensino – 1998

Nível	Gasto Educacional por Aluno	Porcentagem do Gasto Total	Renda Domiciliar Média dos Alunos
Superior	9.789	23	841
Médio	701	6	311
Fundamental	668	64	188
Pré escola	877	8	237
TOTAL	872	100	263

Fonte: Custos: Inep com base em pesquisa de 1998 do IBGE; renda domiciliar Pnad 1998.

O Estado, por outro lado, investe nos alunos do ensino superior mais de 14 vezes o que investe nos alunos do fundamental. Parte disso reflete diferenças inescapáveis e inerentes no custo de prover ensino fundamental e superior, mas a maioria reflete atenção desigual outorgada aos diferentes níveis de ensino. Estas diferenças de financiamento não têm passado despercebidas pelas famílias mais ricas, que enviam seus filhos a escolas de ensino fundamental e médio privadas, mas depois trocam-nas pelo ensino público ao enviarem seus filhos ao ensino superior.

Conclusão

Um olhar sobre o processo educativo que leva em conta tanto níveis educacionais como idades é importante em um país com a repetência alta, como o Brasil. Este olhar permite analisar tanto a situação dos alunos em um dado nível como a das crianças e jovens que deveriam estar matriculados neste nível, mas não estão. Este foi justamente o objetivo deste texto – fazer uma revisão sucinta de como tem sido a evolução de cada nível de ensino e sua clientela preferencial durante as duas últimas décadas e como se encontram nos primeiros anos deste novo milênio.

Espero que o texto tenha deixado claros os desafios enfrentados por nosso país neste novo milênio:

- Na pré-escola e creche, o grande desafio é como expandir a cobertura incipiente, com alguma garantia de qualidade e equidade. São os mais pobres que mais têm a ganhar e que mais precisam de acesso a creches e pré-escola, justamente as crianças das famílias pobres que não têm acesso à educação infantil pública. Uma meta viável é a universalização da pré-escola nas áreas urbanas.
- No ensino fundamental, o desafio é ensinar. Tanto a repetência como os resultados de avaliações padronizadas mostram que as crianças apresentam surpreendente tenacidade ao permanecer em um processo educativo no qual não avançam ano após ano e não aprendem. Dizer que são crianças cuja origem socioeconômica é desfavorecida e que por isso têm dificuldades de aprendizagem é verdadeiro, mas não é desculpa, uma vez que em muitos outros países as crianças de origem socioeconômica desfavorecida também aprendem a ler.

- Um segundo desafio no ensino fundamental é ampliar a oferta de educação especial ou inclusiva para crianças com deficiências, para que a universalização possa realmente ser atingida de modo pleno.
- No nível médio também existem dois desafios. O primeiro é expandir a cobertura para acomodar a crescente enxurrada de concluintes do fundamental, mas sem queda de qualidade. É impossível fazer isto sem consideráveis recursos adicionais, o que torna a aprovação do Fundeb de importância fundamental para o País.
- O segundo desafio do ensino médio é o resgate da geração “perdida”, que entrou no sistema educacional na década de oitenta e hoje tem baixos níveis educacionais que impedem qualquer perspectiva no mercado de trabalho. Estes jovens precisam desesperadamente de oferta de EJA para continuar uma trajetória educacional abortada pela repetência e baixa qualidade do ensino.
- O desafio na educação superior é como expandir o acesso em instituições de qualidade. Isto quer dizer aumentar a oferta das instituições públicas ou melhorar a qualidade da educação oferecida nas instituições privadas.

Referencias bibliográficas

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2003.

BARROS, R. Paes de; MENDONÇA, R.; VELOSO, T. *Is poverty the main cause of child work in urban Brazil?* Rio de Janeiro: Ipea, 1994. (Ipea discussion paper ; n. 351). Disponível em: <www.ipea.gov.br>

CAVALIERI, Claudia H. *O Impacto do trabalho infantil sobre o desempenho escolar: uma avaliação para o Brasil metropolitano*. 2002. Tese (Doutorado) – EAESP/Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2002.

_____. The impact of child labor on educational performance: an evaluation of Brazil. In: ANNUAL MEETING OF THE LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN ECONOMIC ASSOCIATION (LACEA), 7., 2002, Madrid. *Anais...* Madrid, Spain, 2002. CD-ROM.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. O impacto da política de não-repetência no desempenho escolar dos alunos da 4ª série. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2003.

FLETCHER, Phillip. *As dimensões transversal e longitudinal do modelo profluxo*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997. Não publicado.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O plano pedagógico de escola e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *A Educação no Brasil na Década de 80*. Brasília, 2003.

KLEIN, Ruben. *Produção e utilização de indicadores educacionais*. Brasília: Inep, 1995. Não publicado.

_____. *Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. LNCC, 2002. Não publicado.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 255-272, 1984.

LOPEZ DE LEON, F.; MENEZES FILHO, N. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2003.

PAES DE BARROS, R. et al. *Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Ipea Discussion Paper ; n. 834). Disponível em: <www.ipea.gov.br>.

PAES DE BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 1996. Não publicado.

PAES DE BARROS, Ricardo; SANTOS, Eleonora. Consequências de longo prazo do trabalho precoce. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. Rio de Janeiro: Unicef/Flacso/CBIA, Cortez, 1996.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.

RIOS-NETTO, E.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. R. Estratificação Escolar e Progressão Escolar por Série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2003.

SOARES, J. F.; CESAR, C. C.; FONSECA, J. A. Desempenho das Escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte no Vestibular da UFMG. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 60, n. 213, p. 95-116, 1999.

SOARES, J. F.; MARTINS, M. I.; ASSUNÇÃO, N. B. A. Heterogeneidade Acadêmica dos Alunos Admitidos na UFMG e PUC-MG. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 6, n. 18, p. 57-65, 1998.

SOARES, Sergei; SERVO, Luciana M. Santos; ARBACHE, Jorge Saba. *O que (não) sabemos sobre a relação entre abertura comercial e mercado de trabalho no Brasil*. Brasília: Ipea, 2001. (Ipea Texto de Discussão ; n. 843).

Sergei Suarez Dillon Soares, mestre em Economia pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Recebido em 10 de maio de 2006.
Aprovado em 18 de agosto de 2006.

Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?

Ione Ribeiro Valle

Resumo

Analisa a dinâmica que determina a escolha da carreira docente, a partir de representações de um grupo de professores de 1^a a 4^a série, supondo que ela é impulsionada por razões que podem ser circunscritas histórica e geograficamente. Procura primeiramente compreender a lógica das escolhas profissionais, elucidar a noção de carreira e distinguir as motivações que influíram na decisão desses professores ou que os impelem a outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições. Para tanto, constrói um esquema de interpretação, destacando algumas lógicas que orientam o percurso escolar e influenciam os itinerários profissionais: a lógica de integração, relacionada com a imagem de si mesmos; a lógica de profissionalização, associada à sua inserção no mundo do trabalho; e a lógica de transformação, que faz referência à sua função social.

Palavras-chave: carreira do magistério; corpo docente; identidade profissional.

Abstract

The teaching career: is it a deliberated professional choice?

His study analyses the dynamic which determine the choice of the teaching career, beginning from a group of primary teachers, supposing it is stimulated by reasons that can be historical and geographically circumscribed. Firstly, we tried to understand the logic of these professional choices. We also tried to elucidate the concept of career and distinguish the motivations that had influenced in these teachers decisions, or that impelled them to other professions, awaking old dreams and feeding new ambitions. To understand this, we built a scheme of interpretation, highlighting some logics that guide the scholastic course and influence the professional journey: the integration logic related to self image: the professionalization associated to work market insertion, and the logic of transformation that makes reference to its social functions.

Keywords: teaching career; instructing staff; professional identity.

O propósito de constituir uma carreira para o magistério integra os objetivos das esferas administrativas, estando associado à idéia de corpo unificado considerada indispensável à ampliação de sua eficiência e produtividade. O ingresso no magistério supõe um determinado grau de formação correspondente ao nível de ensino pleiteado e a aprovação em concurso, requisitos essenciais à construção de uma carreira profissional e à afirmação da identidade do professor. No entanto, a tardia e frágil democratização do sistema de educação brasileiro – quanto à sua expansão e à oferta de um ensino de qualidade – acaba postergando a edificação dessa carreira e favorecendo uma enorme fragmentação do corpo docente. Respaldo no princípio de descentralização amplamente proclamado pelas políticas educacionais desde os anos 50, o sistema educacional apresenta-se estratificado em redes e níveis de ensino, fazendo com que o magistério acumule desigualdades profundas em termos de *status*, salário, contrato e condições de trabalho.

Mas a intenção de estabelecer uma carreira profissional faz parte principalmente das reivindicações dos professores, tendo sido explicitada com veemência por suas esferas representativas (associações e sindicatos), sobretudo a partir dos anos 80. Associada à idéia de profissionalização do sistema de ensino e do pessoal da educação – inspirada na concepção de modernidade – e ao desejo de engendrar uma “identidade profissional” inscrita numa outra realidade dinâmica e contingente, diferenciada da “identidade vocacional”¹ difundida pelas Escolas Normais, a carreira é vista como fundamental ao engajamento dos professores nas lutas coletivas do magistério, o que somente a condição de membro integral do corpo docente parece ser capaz de promover.

Partindo da dinâmica – muitas vezes efêmera e ambígua – que orienta as escolhas profissionais, formulamos a hipótese segundo a qual a opção pelo magistério repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que o professor tem de si mesmo, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social. Com o objetivo de examinar esta hipótese, procuramos compreender a lógica das escolhas profissionais, elucidar a noção de carreira a partir de diferentes abordagens teóricas e distinguir as motivações que

influíram na decisão de professores de 1ª a 4ª série ou que os impelem a outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições.

Uma escolha circunscrita

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional. O apelo à vocação para justificar as escolhas profissionais, como salientou Bourdieu (1998), visa produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, fazendo com que as vítimas da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas, atribuídas às suas virtudes de submissão, gentileza, docilidade, devotamento e abnegação.

A idéia de deliberação voluntária, normalmente associada às qualidades inatas, supõe que toda decisão resulte da escolha entre múltiplas possibilidades, o que permite diversificar as estratégias, prognosticar suas conseqüências e avaliar comparativamente as vantagens e benefícios de cada uma delas. Todavia, como ressalta Bourdieu (1989), as escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, freqüentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente.

Embora se desconheça a lógica das escolhas profissionais que se efetuam quase sempre fora de todo cálculo e sem critérios explicitamente definidos, consideramos que nelas são engajados princípios de seleção, esquemas de percepção e de apreciação que não são aleatórios.

¹ Sobre a transformação da “identidade vocacional” para a “identidade profissional”, vislumbrada tanto pelas esferas administrativas dos sistemas de ensino quanto pelas esferas representativas do pessoal da educação, ver Valle (2002).

A escolha inicial e normalmente prematura de uma profissão – que na era moderna se torna cada vez menos definitiva, dependendo cada vez mais das flutuações do mercado e da extensa especialização das áreas profissionais – é apenas uma, dentre as muitas, que se sucedem na vida. Apesar disso, não podemos esquecer que essa escolha está relacionada com objetivos, nem sempre muito claros, que se quer perseguir, e com o grupo de referência no qual se pretende buscar prestígio, distinção, realização.

Desse modo, para se compreender as escolhas individuais, é fundamental levar em conta as estruturas objetivas do campo profissional, assim como suas lógicas de funcionamento e de transformação. Este estudo parte do pressuposto de que a escolha ocupacional deriva não somente da posição social dos pais, ligada, portanto, à atividade que exercem, mas está igualmente vinculada à sua posição sociocultural ou aos seus níveis de escolarização. Com base nesses parâmetros, a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais. Circunscrita ao leque de possibilidades abertas pela família e decorrente de múltiplas articulações entre a vida familiar e a vida profissional, a escolha da carreira docente – que exige um longo tempo de preparação – depende muito estreitamente do capital escolar e cultural (nos termos formulados por Bourdieu) que o jovem estudante porta.

Atualidade do termo

Designando originalmente as vias destinadas às corridas, o termo “carreira” adquiriu duplo sentido figurado, referindo-se ao itinerário de uma pessoa no curso de sua vida ou de uma parte dela e à progressão a que cada indivíduo faz jus no interior das modernas organizações burocráticas. Podem existir numerosas carreiras durante uma vida, e muitas delas não são nem organizadas nem definidas de maneira consciente. Mas a palavra carreira é empregada principalmente como atributo das profissões que oferecem possibilidades de promoção, estando reservada apenas a algumas delas. Ainda que não estejam livres de imprevistos e de irregularidades, certas carreiras profissionais possuem um

caráter mais duradouro e estável que outras e valem-se de *status* diferenciados.

A carreira está inscrita na era da burocracia, sublinha Hughes (1996): na condição de funcionário, uma pessoa pode galgar as camadas superiores de uma organização hierárquica, num período em que recebe um salário e lhe são conferidos graus distintos de autoridade e prestígio segundo o nível exercido. Todavia, a idéia de carreira não pode ser empregada apenas nesse sentido. Goffman (1968) atribui ao termo um duplo significado, que abrange questões íntimas mantidas preciosa e secretamente por cada um, como a imagem de si e o sentimento de sua própria identidade, e refere-se à situação oficial do indivíduo, às suas relações de escolha, ao seu modo de vida. O conceito de carreira integra assim o quadro das relações sociais, autorizando um movimento de vai-e-vem do público ao privado, do eu ao meio social, que dispensa o recurso abusivo das declarações do indivíduo sobre si ou sobre a idéia que faz de seu próprio personagem. Segundo Huberman (1989), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de eventos: para alguns esse processo é linear, para outros ocorre em etapas, com regressões, declínios ou descontinuidades. O conceito de carreira permite então estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e compreender, ao mesmo tempo, a influência que essas pessoas exercem sobre a organização e as situações institucionais a que se submetem.

É na acepção moderna do termo que inscrevemos o estudo sobre a escolha da carreira docente, lembrando que, como membro do magistério, o professor integra um corpo profissional relativamente fechado – muito embora apareça mais fragmentado do que unificado – e se define por um tipo de identidade² (vocacional ou profissional). Ao qualificar o sistema educacional como burocracia pedagógica, Lapassade (1989) mostra que sua estrutura hierárquica, a exemplo das demais organizações modernas, oculta uma teia complexa de relações de poder, que, no caso brasileiro, estão distribuídas em níveis e redes de ensino. Essas relações operam a partir de uma gama de trabalhos a efetuar, correspondendo a toda uma gama de papéis administrativos e pedagógicos a desempenhar. Ainda que a docência se

² Segundo Dubar (2000), identidade não é o que permanece idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. É o resultado de uma dupla operação da linguagem: diferenciação e generalização. A primeira refere-se à singularidade de alguma coisa ou de alguém em relação a outra coisa ou a outrem: a identidade é a diferença. A segunda procura definir o ponto comum a uma classe de elementos, diferentes dos que compõem uma outra classe: a identidade é a vinculação comum.

situe no interior desse sistema e se constitua a sua principal atividade, o magistério está submetido às decisões tomadas nas esferas superiores. Os professores podem até mesmo se beneficiar de aumentos salariais consideráveis, mas jamais se beneficiarão das gratificações supremas. Para tanto, é necessário remover-se da carreira docente para uma função na administração, na pesquisa ou nas altas esferas político-educacionais, diferentemente de outras profissões onde se pode chegar ao ápice sem abandonar a atividade de base.

A partir dessas abordagens, consideramos que a carreira docente se inscreve à primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso: ela figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina um certo *status* profissional com estabilidade de emprego (características até há pouco tempo exclusivas das profissões tradicionalmente reputadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas.

Mas a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar. Essas dinâmicas convergem em favor de duas idéias fundamentais:

1) A escolha do magistério resulta de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante. Este se investe, então, na realização de seu projeto profissional, colocando em prática múltiplas estratégias. Nesse caso, pode-se supor que os futuros professores não escolhem a docência com o objetivo de ascender a uma

posição socialmente reconhecida – haja vista a crise profunda que afeta o magistério –, mas acreditam poder conquistar essa posição e apostam na sua revalorização, contentando-se com uma solução provisória e com as perspectivas de uma promoção futura.

2) A escolha do magistério pode, por outro lado, ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal – geralmente decorrentes de uma condição familiar homogênea e unívoca de existência –, seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição.³ Nesse caso, os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, que, condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, são típicas das sociedades marcadas por fortes desigualdades. Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação.⁴

Escolha da carreira docente

O interesse principal pela escolha da carreira docente, estudada com base nas representações de um grupo de professores,⁵ inspira-se no esforço de Bourdieu (1979) em construir sua teoria do *habitus* procurando compreender de maneira unitária algumas dimensões da prática, analisadas freqüentemente em ordem dispersa. Mas, a exemplo do que faz Lahire (1998), não se pode insistir exclusivamente no aspecto “sistemático” e “unificador” do *habitus* – que, ao presumir a homogeneidade do passado, bloqueia prematuramente o encontro entre um passado incorporado e um presente diferente ou contraditório –, pois a articulação passado/presente (incorporado/contexto) só tem

³ Para Postic et al. (1990), certos fatores conjunturais relacionados com circunstâncias externas, como a necessidade de abandonar os estudos por razões financeiras ou a reprovação em concursos, podem determinar a escolha de uma carreira.

⁴ Segundo Bourdieu (1994), os indivíduos ou grupos podem produzir construções ideológicas que dão a suas escolhas nos mais diversos domínios (políticos, estéticos, éticos) as aparências de coerência, apresentando-as como combinações de elementos logicamente disparatados que somente formam um conjunto pela força integradora das disposições ou das posições comuns.

⁵ Os dados que servirão de base para as análises aqui desenvolvidas têm como referência fontes secundárias e representações de uma amostra de professores de 1^a a 4^a série das redes públicas (estadual e municipal) do Planalto Serrano, obtidas através de uma pesquisa por questionário, visando à elaboração de minha tese de doutorado (Valle, 2001).

sentido se estes forem considerados ao mesmo tempo como plurais e heterogêneos. Isto significa considerar que o peso das experiências passadas na situação presente está relacionado com as aspirações do professor e as lógicas de ação nas quais ele foi e é conduzido a se inscrever.

Para compreender as motivações dos professores interrogados no que concerne à escolha da carreira docente, que ocorreu num passado distante ou recente, em virtude das diferenças de idade e do desejo de mudar de profissão, recorremos a dois conceitos: dom e vocação, que têm simultaneamente explicado o ingresso no magistério e justificado os projetos profissionais vislumbrados.

Considerando a multiplicidade de estudos nos campos sociológico e educacional sobre o dom, não podemos mais nos basear somente na noção clássica, que o confunde com as idéias de disposição inata e natural, de bênção ou de graça, e que o associa a abnegação e sacrifício. Nosso interesse consiste, portanto, em examinar em que medida as representações dos professores revelam a adesão pura e simples à ideologia do dom ou expressam a crença em seus dons individuais.

Referindo-se à “dupla verdade do dom”, Bourdieu (1997) ressalta que a doação, como ato generoso, só pode ser praticada por agentes sociais que adquiriram em universos preparados e reconhecidos as disposições generosas, ajustadas às estruturas de uma economia que lhes assegura algum tipo de recompensa, sob a forma de contradoação ou de distinção. Valorizando o ato de doar, oculta-se o fato de que tanto aquele que dá quanto aquele que recebe são preparados pelos mecanismos de socialização (primária e secundária) para participar da troca generosa, reconhecendo-a pelo que representa em si mesma.

Igualmente, não se pode mais recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso⁶ como razão única das escolhas profissionais. Esses sentidos atribuem às profissões uma especificidade própria, *sui generis*, que exige um tipo de engajamento pessoal e familiar e constrói nos indivíduos o sentimento de uma predestinação marcada pelo espírito missionário.

Fruto da doação e da vocação, a escolha do magistério implica inevitavelmente ligações afetivas no nível da relação pedagógica

(professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão. Ora, estas ligações estão permeadas pela submissão e autoridade, dimensões associadas ao dom e à vocação, que se expressam na linguagem da obrigação: *obrigado, ele obriga, faz obrigado, cria obrigações, institui uma dominação legítima* (Bourdieu, 1997). Essa linguagem é eficaz para dissimular a violência simbólica e assegurar a perpetuação do poder de dominação das elites sobre a massa, dos dominantes sobre os dominados, dos herdeiros sobre os despossuídos (Bourdieu, 1989).

Dois fatores, o sexo e a origem social, influíram no ingresso dos professores na carreira docente, colocando-se na base de um paradoxo: ao orientar o jovem estudante para o reconhecimento de suas características pessoais – principalmente sexuais – e para a necessidade de adaptação às condições socioeconômicas reais, esses fatores acabam por desencorajar a escolha de uma outra habilitação profissional e considerar como legítima a ideologia da excelência escolar.

Atribuindo suas escolhas à vocação e aos seus dons pessoais, resultado da interiorização de um futuro profissional possível e provável, os professores de 1ª a 4ª série interrogados, ou, mais precisamente, as professoras (97% da amostra), fazem reviver certos estereótipos que autorizam e favorecem determinadas condutas e técnicas sociais, mas também sexuais ou evocadas sexualmente, além de permitir a consolidação e legitimação de atitudes diferenciadas. Esses estereótipos são geralmente inconscientes e constituem-se fatores de censura e de autocensura, que atuam na seleção das orientações: às mulheres o contato humano, a ajuda aos outros, a comunicação. Segundo Dubar e Tripier (1998), a divisão sexuada dos papéis familiares é inseparável das desigualdades de carreira profissional entre os sexos.

A origem social dos professores interrogados⁷ é consideravelmente modesta: a grande maioria descende da população em transição entre as zonas rurais e os centros urbanos, provém das camadas sociais em ascensão passando das ocupações manuais às profissões intelectuais, faz parte dos setores menos escolarizados portadores de baixo capital cultural. Em consequência, a escolarização aparece como via – talvez única – de promoção social e

⁶ A vocação desempenha o papel da mutação na seleção natural, permitindo às pessoas que a encontram dar um sentido à sua existência, saber por que despendem energia, ter em mente que a realização que atingem é, melhor do que a fortuna, a prova de sua predestinação (Tripier, 1998).

⁷ A variável origem social foi elaborada a partir do nível de escolaridade e do tipo de ocupação dos pais.

lhes permite romper com a hereditariedade profissional, ingressando nas atividades mais bem qualificadas, entre as quais figura o magistério.

A fim de examinar as motivações que impulsionaram esses professores para o magistério e que os atraem para outras profissões, construímos um esquema de interpretação sociológica, na tentativa de buscar uma maior objetividade no tratamento das informações. Esse esquema coloca em destaque algumas lógicas que orientam o percurso escolar e influenciam os itinerários profissionais desses professores, a saber: a lógica de integração, relacionada mais diretamente com a imagem de si mesmos; a lógica de profissionalização, associada principalmente a sua inserção no mundo do trabalho; a lógica de transformação, que faz referência à sua função social. Essas lógicas não são autônomas, mas formam verdadeiros “canais de interdependência” (Elias, 1970) que se diferenciam e se distanciam, tornando-se quase imperceptíveis e escapando do controle do próprio indivíduo e de seu grupo de vinculação.

A lógica de integração

Muitos estudos constataram que a escolha de uma profissão é o resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida. Para Bourdieu (1997), as escolhas do sujeito livre e desinteressado que exalta a tradição não são totalmente independentes da mecânica do campo, da posição que nele ocupa e dos interesses que lhe são solidários; portanto, da história da qual ele é o resultado e que permanece inscrita nas suas estruturas objetivas e, através delas, nas estruturas cognitivas, nos princípios de visão e de divisão, nos conceitos, nas teorias, nos métodos utilizados.

A escolha da carreira docente parece ser proveniente do esforço contínuo de integração em um determinado universo social ou profissional relativamente constante, como é o caso do magistério. Esse esforço é cuidadosamente engendrado no seio da família (socialização primária), onde são nutridas as motivações intrínsecas, incorporadas através de orientações coerentes e fortemente homogêneas. Estas visam adaptar as singularidades e expectativas pessoais e delimitar as ambições

profissionais, procurando enquadrar em cada bifurcação (passagem de um nível de ensino a outro) as escolhas individuais.

A consolidação progressiva da lógica de integração se prolonga pela vida adulta, sendo efetivada através de estratégias implícitas e/ou explícitas, meticulosamente implementadas por programas duráveis de inculcação (socialização secundária), onde se cruzam princípios heterogêneos ou mesmo contraditórios.

Pudemos constatar assim que as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação (“tenho características inatas indispensáveis ao ensino”), o amor pelas crianças (“adoro trabalhar com as crianças”), o amor pelo outro (“eu sempre gostei de ajudar as pessoas”), o amor pela profissão (“adoro o trabalho escolar”, “formando os outros, a gente se forma a si mesmo”), o amor pelo saber (“é uma profissão que possibilita minha realização pessoal”), a necessidade de conquistar autonomia financeira (“o fato de entrar no magistério me permite ganhar a vida e continuar os estudos”).⁸

As razões pessoais, mesmo sendo muito complexas e difíceis de ser apreendidas, baseiam-se nas afinidades individuais alimentadas desde a mais tenra idade (“eu sou dotada para o ensino”, “desde criança sonhei tornar-me professora”, “eu adorava fazer o papel de professora”), nas lembranças de práticas vividas no círculo familiar (“eu sempre fui atraída pela profissão de minha mãe, ela era professora”, “eu admirava minha tia professora”), nas relações com o meio escolar ou em impressões ancoradas na escolaridade (“minha primeira professora me inspirou muito”, “sempre tive bons professores”), mas também no acaso onde agem o destino e as situações inesperadas ou inusitadas (“quando me dei conta, já era professora”).

Tentando aprofundar esta reflexão, procuramos analisar as expectativas dos professores diante da possibilidade de exercer uma outra profissão. Verificamos, então, que mais de dois terços se diziam satisfeitos e não pretendiam abandonar a docência. Em contrapartida, um terço está pronto a deixar o magistério se a ocasião

⁸ As frases apresentadas entre aspas foram recolhidas nos questionários preenchidos pelos professores de 1ª a 4ª série interrogados.

se apresentar e sustenta, inclusive, a idéia de “colocar o ponteiro a zero” em termos de futuro profissional. Esses professores acumulam frustrações pessoais diante das “promessas” não concretizadas e demonstram um sentimento profundo de desilusão (“não consigo desenvolver minhas potencialidades nesta profissão”), que decorre tanto da falta de valorização financeira e reconhecimento social (“os baixos salários se tornaram insuportáveis”, “o ensino torna-se cada vez mais desvalorizado”) quanto dos limites impostos pela própria profissão (“tenho vontade de conhecer coisas diferentes”, “gostaria de descobrir o mundo”).

A lógica da profissionalização

A lógica de integração é reforçada e ampliada no interior de um universo profissional relativamente homogêneo, onde são criadas e recriadas as idéias fundamentais que definem as condições de formação de seus componentes, que são também as condições de sua realização pessoal. A estima de si aparece como um dos elementos da identidade profissional, devendo ser construída e modificada de maneira mais ou menos consciente por cada um ao longo de sua trajetória. Escolher a docência é, portanto, atribuir-lhe um sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si.

Atribuindo suas razões ao desejo, mas sobretudo à necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, os professores interrogados se viram atraídos pelo “amor à profissão” e pelo “amor ao saber” no momento de ingressar no magistério, que para a maioria deles foi seu primeiro emprego. Em geral, isto aconteceu muito prematuramente (entre 13 e 20 anos), mas não restringiu suas ambições pessoais; eles foram – ou continuam sendo – forçados a conciliar a vida de estudante com a vida profissional.

O que mais motivou esses professores foram algumas características da profissão: horários flexíveis, liberdade de ação, o fato de ser uma profissão “adequada e desejável” às mulheres, a estabilidade e as

perspectivas que proporciona (“é um mercado em expansão”), as facilidades de acesso (baixas exigências de nível de formação) e, principalmente, seu prestígio em relação às ocupações manuais (“o ensino ainda é valorizado”, “os salários continuam atraentes se compararmos com outras profissões”).

Os professores que desejam exercer outra profissão ressaltam as dificuldades de ascender na carreira docente (“não se pode mais esperar nada desta profissão”) e o esgotamento próprio do trabalho escolar (“o ensino tornou-se insuportável por causa das más condições das escolas, dos baixos salários e dos freqüentes problemas com os alunos”). Suas preferências concernem às atividades administrativas, mas principalmente técnicas, científicas e artísticas (bioquímica, agronomia, medicina, odontologia, veterinária, fisioterapia, enfermagem, informática, psicologia, assistência social, advocacia e jornalismo).

A continuidade dos estudos também faz parte dos projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério. Ela é motivada pela vontade de criar novas situações de ascensão na carreira e de melhorar sua competência pedagógica. Esses professores gostariam de se tornar administradores escolares ou pedagogos e de cursar programas de especialização (nível de pós-graduação).

A lógica da transformação

Por ser uma profissão dotada de “espírito de corpo” (nos termos descritos por Dubar e Tripier, 1998), o magistério é reconhecido por seu longo passado e pela especificidade das atividades que desenvolve, além de sustentar um caráter quase universal do “ofício” de professor, que foi bem explicitado por Arroyo (1999). Para ele, a importância do magistério se deve ao fato de formar-se ao longo da história, de acompanhar os lentos processos de civilização e de educação no desenvolvimento humano, de acompanhar as tensões sociais, culturais e políticas. O professor dificilmente chega a distanciar-se do *ethos*, dos estilos, das culturas, das práticas, das identidades, que têm uma longa duração na história. Ainda que situadas em locais tão distantes, no meio de formações sociais e culturais tão diversas, as escolas,

assim como o perfil dos professores, são quase idênticas.

Mas o magistério é também valorizado por possuir uma natureza própria que o distingue das demais profissões: trata-se de uma atividade que deve contribuir para o bem comum. Ele se beneficia, então, do *status* da profissão, associado à singularidade da função social que deve exercer e a uma certa identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais.

Segundo Tardif et al. (1998), a identidade do professor oscila entre três modelos:

- 1) o *técnico do ensino* define-se por competências de perito no planejamento do ensino; sua atividade repousa em conhecimentos formalizados vindos da pesquisa científica, sua ação situa-se no plano dos meios e das estratégias do ensino; ele busca o desempenho e a eficiência no alcance dos objetivos escolares;
- 2) o *prático reflexivo*, reconhecido como profissional de alto nível, capaz de administrar situações em parte indeterminadas, flutuantes, contingentes e de negociar com elas, criando novas e ótimas soluções;
- 3) o *ator social*, identificado como agente de mudança, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores diante das diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.

Para esses autores, o último modelo representa a maior parte dos professores brasileiros, assim como aqueles que habitam em regiões onde as riquezas materiais e culturais são extremamente desiguais. O professor ator social questiona as formas dominantes da racionalidade, caracterizadas pelo pensamento instrumental, a ciência formal, as soluções tecnológicas para os problemas sociais, e esforça-se para estabelecer laços com os conhecimentos sociais cotidianos dos mais carentes e integrá-los na formação dos alunos.

Evidentemente, a escolha da carreira docente foi influenciada pelo perfil do ator

social, evocado com eloquência pelos movimentos de democratização da educação desde os anos 80. A maioria dos professores interrogados se vê como “agente de transformação social” e procura orientar-se segundo algumas circunstâncias conjunturais, que combinam valores de natureza intrínseca claramente privilegiados nas lógicas de integração e de profissionalização com valores exógenos relacionados, sobretudo, com o dever comunitário: “eu gostaria de contribuir para a formação da cidadania e participar da educação e da sociedade”, “o professor também é responsável pela mudança da sociedade”, “a construção de uma sociedade democrática depende da escola”.

Concluindo, sublinhamos que a lenta expansão das oportunidades educacionais nos leva a empregar a palavra escolha com prudência, lembrando que o percurso escolar dos professores interrogados se confrontou com obstáculos que frearam a escolarização da população brasileira e restringiram o leque de opções, sobretudo no nível superior. Nessa conjuntura de desafios sucessivos a superar, os programas de formação aparecem como herdeiros de múltiplas sedimentações históricas, hierarquizadas e legitimadas pelo sistema escolar.

A escolha de uma habilitação é sempre uma escolha de vida e representa a antecipação das aspirações profissionais, mas presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida. É importante considerar (a exemplo do que faz Bourdieu, 1964) que a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada. Aqueles que sobrevivem aos mecanismos de seleção e exclusão, típicos de um sistema escolar altamente elitizado onde dificilmente encontram seu lugar, são coagidos a fazer suas escolhas muito cedo e se submetem a processos de socialização que implicam geralmente um verdadeiro desenraizamento: a maioria das professoras interrogadas se confrontou com a transição entre o papel tradicional de mãe e dona-de-casa e o ingresso no mundo do trabalho (mais da metade das suas mães nunca trabalharam fora).

O título escolar, principalmente de nível superior, é dotado de certas garantias institucionais e de valor simbólico, funcionando simultaneamente como passaporte para o ingresso na carreira docente e

como símbolo de distinção social. Apesar de sofrer profundamente por causa dos baixos salários, o magistério não parece submeter os professores a uma situação de desclassificação social que supostamente lhe estaria inerente, mas, ao contrário, para os interrogados, a obtenção do título representa ascensão cultural, socioprofissional e mesmo econômica.

Observamos, finalmente, que a escolha da carreira docente foi orientada segundo as lógicas de integração, de profissionalização e de transformação, que se concretizam a partir de outras lógicas:

1) uma lógica institucional, veiculada pelas políticas educacionais e pelos programas oficiais de formação inicial e contínua, que visa executar os objetivos educacionais do Estado. Esta lógica coloca em correspondência as aptidões supostas dos jovens estudantes com as necessidades dos setores econômicos (regulados por um sistema complexo

de concorrência), procurando ajustar as *performances* escolares às estruturas a serem preenchidas;

- 2) uma lógica de proximidade, relacionada com a oferta em termos de habilitações profissionais, que faz com que a escolha seja ponderada pela disponibilidade dos estabelecimentos de ensino da cidade ou da região;
- 3) uma lógica corporativa, mobilizada pelas associações e sindicatos, que se propõe consolidar a carreira docente e, assim, (re)conquistar direitos considerados fundamentais na construção de uma identidade profissional que lhes permita atuar como agente de transformação social. Essas esferas entendem que a docência se declina em deveres ou em interdições e que, não dispendo realmente das prerrogativas que as leis e regulamentos lhes dizem conferir, os professores têm dificuldades para fazer valer seus direitos.

Referências bibliográficas

ARROYO M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 143-162, 1999. Especial.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.

_____. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1998.

_____. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

_____. *La domination masculine*. Paris: Seuil, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1998.

_____. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

ELIAS, N. *Qu'est-ce que la sociologie?* La Tour d'Aigues: L'Aube, 1970.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. 1. Présentation de soi. Paris: Minuit, 1973.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants*. Évolution et bilan d'une profession. Paris: Delachauz et Niestlé, 1989.

HUGHES, E. C. *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LAHIRE, B. *L'homme pluriel*. Les ressorts de l'action. Paris: Nathan, 1998.

POSTIC, M. et al. Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, n. 91, p. 25-36, avril/juin 1990.

TARDIF, M. et al. *Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales*. Paris: PUF, 1998.

TRIPPIER, P. De l'éthique puritaine au "voleur professionnel": discussion sur la vocation. In: BOURDONCLE, R. et al. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq Nord: Septentrion, 1998.

VALLE, I. R. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

_____. *Professionalisation et formation des enseignants: la socialisation professionnelle des enseignants de la 1^{re} à la 4^e année à Santa Catarina – Brésil*. Paris: Paris V, 2001. (Tese de doutorado).

_____. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva: Sociologia e Educação*. Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, p. 209-230, jul./dez. 2002. Número Especial.

Ione Ribeiro Valle, doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Sorbonne, Universidade René Descartes – Paris V, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação (CED), Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED).
ionevalle@ced.ufsc.br

Recebido em 20 de abril de 2006.
Aprovado em 17 de agosto de 2006.

A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais

Maria Marina Dias Cavalcante
Eveline Andrade Ferreira
Isabel Magda Said Pierre Carneiro

Resumo

Discute a reformulação do Curso de Pedagogia a partir de análises acerca da constituição identitária do profissional pedagogo e de suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 52 alunos e 47 egressos do Curso de Pedagogia da UECE e com representantes de sete empresas que admitem pedagogos em seus quadros funcionais. Os resultados apontam novas possibilidades de atuação para o pedagogo, assim como dificuldades comuns à docência a ao trabalho na empresa capitalista. Conclui-se que o delineamento preciso do campo de atuação do pedagogo demanda um aprofundamento da discussão nas IES, considerando as experiências em ambientes escolares e não-escolares, assim como as determinações advindas de legislação específica.

Palavras-chave: pedagogia; formação profissional; pedagogo.

Abstract

The education specialists practice in formal and informal fields

This work aims to discuss curriculum renovation in the Education course by analysing professional identity and their possibilities of getting a job. Therefore, semi-structured interviews were performed with 52 students, 47 professionals graduated at UECE and seven representatives of companies, which have education specialists in their staff. The results showed new possibilities of acting for professionals in education, as well as difficulties common to teaching and working in capitalist companies. One concluded that a precise evaluation of field, in which educationalists are working, needs profound discussion within the university, considering experiences in schools and in companies, as well as determinations from specific legislation.

Keywords: education specialists training; education course; education specialists in companies.

Introdução

Este trabalho apresenta achados da pesquisa *Profissão Pedagogo*,¹ desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em *Política Educacional, Docência e Memória*, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O estudo tem por objetivo reunir elementos que possam contribuir para a discussão acerca do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia na referida instituição (UECE, 2001).

As análises aqui registradas pretendem oferecer subsídios para a discussão acerca da constituição identitária do profissional pedagogo e das suas possibilidades de inserção no mercado, a partir de aspectos destacados em entrevistas com alunos e egressos do Curso de Pedagogia e de representantes de empresas que admitem pedagogos em seu quadro funcional.

A pertinência desta discussão ancora-se nas necessidades ditadas pelas transformações da sociedade que requer mudanças nas formas de organização da produção, do trabalho e nas relações profissionais. Inserido neste cenário, um outro fator justifica um olhar mais atento para o Curso de Pedagogia: as mudanças ocorridas têm afetado a todos os trabalhadores, inclusive o pedagogo, que vem sofrendo o impacto de medidas governamentais voltadas para os *profissionais do magistério*, resultantes da legislação federal aprovada a partir da década de 1990 (entre as principais: a Lei nº 9.394/96 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 9.424/96 (que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), os Decretos nº 3.276/1999 e nº 3.554/2000 e as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 01/2006).

Este quadro é reforçado pelas discussões que se estabelecem na literatura nacional e internacional em torno das condições de formação e trabalho dos educadores. Kuenzer (1999, p. 182) alerta para uma concepção de professor que vem se desenhando a partir de um quadro no qual “qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas”. Comenta, ainda, que esta situação tem resultado na destruição da

[...] possibilidade de construção de um professor qualificado para atender às

novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência.

Acrescenta, finalmente, que as atuais políticas de formação “apontam para a construção da identidade de um professor sobrando”.

Considerando o movimento em torno do Curso de Pedagogia e as inquietações oriundas do debate atual, este trabalho apresenta-se como um esforço de aprofundamento das questões levantadas pela pesquisa antes mencionada. Para uma melhor compreensão do significado institucional dessa iniciativa, cabe fazer algumas considerações sobre o processo de investigação.

Alguns elementos do percurso metodológico

A proposta de coleta, organização e análise dos dados fundamenta-se na idéia do projeto coletivo de pesquisa como uma alternativa de elevado potencial para o desenvolvimento do trabalho docente e discente no âmbito universitário. Segundo Vieira (2000, p. 24-25),

A proposta da pesquisa em sala de aula constitui uma possibilidade concreta de produção de saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimentos coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano.

A iniciativa envolveu alunos de graduação, sob a orientação de seus professores,² no âmbito das disciplinas Pesquisa Educacional, Planejamento Educacional, Educação Especial e Prática de Ensino.

O estudo contou com informações obtidas através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 52 alunos e 47 egressos do Curso de Pedagogia e com representantes de sete empresas que admitem pedagogos em seus quadros funcionais. Ele contempla aspectos do trabalho exercido por alunos e egressos do Curso de Pedagogia, apontando dados sobre as áreas em que estão atuando, a função

¹ Esta pesquisa recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) durante o período de 2000 a 2003, sob a coordenação da professora Dra. Sofia Lerche Vieira.

² Os professores que colaboraram na coleta de dados foram: Josete de Oliveira Castelo Branco, Lia Matos Brito de Albuquerque, Maria de Jesus Oliveira, Maria Gláucia Menezes Albuquerque, Maria Marina Dias Cavalcante, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Sofia Lerche Vieira.

desempenhada, a remuneração, além da percepção acerca da experiência que estão tendo e do mercado de trabalho para o pedagogo. Trata também da compreensão dos representantes de empresas em relação à atuação dos pedagogos na instituição, contemplando questões como: quantidade de pedagogos existente, remuneração, funções assumidas, competências³ esperadas para o desempenho de suas funções, lacunas identificadas na formação, além de sugestões para a formação do pedagogo.

Feitas estas considerações, cabe explicitar e discutir no tópico a seguir os achados da investigação.

O trabalho do pedagogo na visão de alunos e egressos

A respeito da atuação profissional, os dados revelam uma quantidade significativa de entrevistados trabalhando na área educacional (63%). O fato de a maioria (61%) possuir vínculo empregatício constitui um dado relevante, considerando o atual processo de *proletarização* a que o trabalho docente tem sido submetido (Contreras, 2002).

Em relação aos dados referentes à natureza da instituição onde trabalha, percebe-se que parte significativa dos entrevistados pertence a instituições de caráter privado (47%), conforme revela o Gráfico 1.

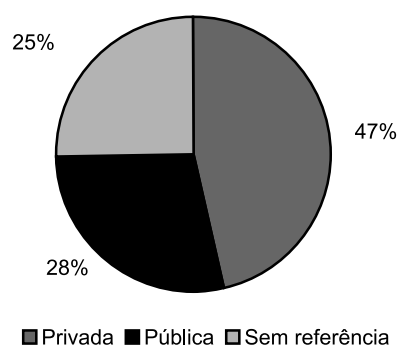


Gráfico 1 – Natureza da instituição, alunos e egressos do curso de pedagogia

Alguns estudiosos afirmam que a justificativa para esta maior concentração de profissionais no setor privado pode estar associada ao fato de o Estado não ter priorizado o ensino público, “permitindo que o setor privado ampliasse a sua participação” (Leite, 1986, p. 122) e, conseqüentemente, sua

demanda por profissionais da área. Além disso, a década de 90 assistiu à multiplicação vertiginosa de novas formas de organização não-estatais, como as organizações não-governamentais sem fins lucrativos (conhecidas como ONGs), vinculadas ao chamado Terceiro Setor, que impulsionam a prática educacional em espaços não-escolares demandando a participação de profissionais especializados.

No que diz respeito à função desempenhada, observa-se que, entre os pedagogos e estudantes entrevistados, predomina a função de “professor” (45%), sendo representativo o número de entrevistados que trabalham em núcleo gestor de escola (22%). É relevante destacar ainda que 3% dos entrevistados afirmaram que atuam no campo de recursos humanos, apontando, assim, para a questão acerca das novas funções assumidas pelo pedagogo na sociedade.

O elevado porcentual de pedagogos que trabalham como professores reafirma a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 05/2005), quando determinam que

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ao mesmo tempo, os dados das entrevistas apontam a demanda pela *especialização* do pedagogo, seja pelo impacto produzido em seu campo de atuação pelas mudanças que se operam no mundo do trabalho, seja pela tradicional oferta, nas Instituições de Ensino Superior (IES), da habilitação em Administração Escolar, herdada desde meados dos anos 80, quando os pareceres elaborados pelo conselheiro Valnir Chagas traziam a questão das *habilitações específicas* para o cerne das discussões com associações voltadas para a formação dos profissionais da educação.

No tocante à remuneração recebida, a opinião dos entrevistados é marcada por um forte sentimento de insatisfação. A maioria (47%) dos entrevistados afirmou

³ Não existe uma definição clara do termo competência. No campo educacional, é unânime, na teorização acerca da noção de competência, a afirmação de que se trata de um termo polissêmico. Aqui, o conceito se aproxima do conceito de habilidades.

que recebe entre um e três salários mínimos mensais⁴ (s.m.). Além destes, 15% revelam que recebem entre quatro e seis s.m., e um reduzido número (5%) percebe entre sete e nove s.m.

Registra-se um consenso entre alunos e egressos do Curso de Pedagogia, o de que a remuneração é *injusta e desvalorizada* diante da importância do trabalho do pedagogo, como ilustra o seguinte depoimento: “melhora-se o salário dos juizes, médicos, advogados etc., visando, sobretudo, um melhor estímulo à profissão, e esquecem de que quem forma todos esses profissionais são os professores, pedagogos em potencial” (Aluno nº 12).

Não é novidade que a história dos profissionais da educação (principalmente dos que atuam nos anos iniciais da educação básica) é marcada pela desvalorização. Acerca desta compreensão e dos dados revelados por estudos, Gatti (1997, p. 59) comenta que essa situação desprestigiada deve-se a vários fatores, entre eles “as condições de formação oferecidas pelos cursos em si, as condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais”.

Em contrapartida, os discursos sobre a valorização do magistério têm aumentado nos últimos tempos, sobretudo no decorrer das décadas de 80 e 90; esta última, inclusive, instituída como “década da educação” na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem, 1990). Esta preocupação tem se manifestado na retórica governista, mas infelizmente a falta de políticas que resultem em mudanças significativas persiste até os dias atuais.

O mais breve olhar sobre a história educacional no Brasil leva o observador a perceber que nos anos 40 e 50 a figura do educador era bastante respeitada, pois lhe era atribuído um certo *status* social no qual prevalecia a idéia de saber, abnegação e vocação (Ranjard, 1984). Nesse contexto, o conceito de professor aproximava-se do conceito de *santo* – o que pressupõe, sem dúvida, algum sacrifício (Ferreira, 1998). Porém, a partir dos anos 60, o *status* inerente à imagem social do professor começa a perder a nitidez; a almejada melhoria das condições de trabalho e de salário passa a se constituir como pressuposto para redefinir o *status* social do mestre. Dessa forma, tanto para os professores como para qualquer outra classe profissional, o salário assume o papel de um “forte elemento

da crise de identidade que os afeta” (Esteve, 1999, p. 34).

Em especial na situação do professor, a crise de identidade profissional está associada a uma política de desvalorização que o considera como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um profissional desqualificado, um “semiprofissional” (Sarmiento, 1994, p. 39). Além disso, a “crescente desprofissionalização do docente” pode ser interpretada também como consequência dos baixos salários, articulados ao “déficit de professores, em algumas regiões, facilitando o ingresso de profissionais de outras áreas para exercer a docência” (Pinto, 1998, p. 343).

Mesmo diante de uma situação em que o campo de atuação é impreciso e a remuneração não é satisfatória, as experiências de trabalho vivenciadas são consideradas positivas e enriquecedoras pela maioria de entrevistados (73%), destacada no Gráfico 2.

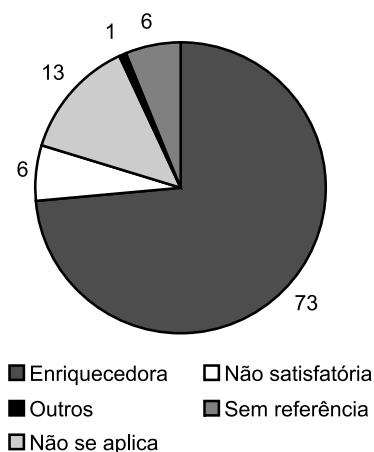


Gráfico 2 – Experiência de trabalho

Muitos mencionam a satisfação com a experiência de trabalho associada à possibilidade de “contribuir para a melhoria da educação”. É o que ilustra o depoimento abaixo:

A cada dia me sinto gratificado em saber que posso ajudar as crianças a ter uma perspectiva melhor. Apesar das adversidades, nós professores temos um *papel importante na luta contra as desigualdades sociais*, e somente através da educação conseguiremos formar uma sociedade mais justa e solidária (Aluno nº 12).

⁴ Calculados de acordo com o valor do salário mínimo convencionado no ano de 2000 (R\$ 150,00).

A compreensão que os estudantes têm do trabalho educativo na sociedade enfatiza, por vezes, a transformação da realidade e a formação do cidadão. Essa perspectiva pode indicar que o Curso de Pedagogia tem produzido algum impacto na formação da competência política dos estudantes, ao mesmo tempo em que aponta a urgência de despertar o profissional em formação para o engajamento na luta cotidiana por melhores condições de vida e de ensino. A formação universitária não deve se restringir à competência técnica, e sim abranger uma dimensão mais ampla e humana, desenvolvendo nos estudantes a sensibilidade para as questões políticas, históricas e sociais, e munindo-os, inclusive, de uma compreensão mais consistente e fundamentada.

É preciso que o futuro profissional saia da Universidade ciente das peculiaridades sócio-culturais, políticas e econômicas de sua sociedade, e convicto de que sua intervenção no social precisa ter sempre um vetor de transformação dos vínculos que fazem com que essa sociedade não consiga ser uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana (Severino, 2000, p. 186).

Contraposta à concepção que os entrevistados têm da importância do trabalho pedagógico realizado, é corrente uma visão negativa sobre o mercado de trabalho do pedagogo. A maioria considera difícil conquistar seu espaço de atuação. O Gráfico 3 revela essa questão.

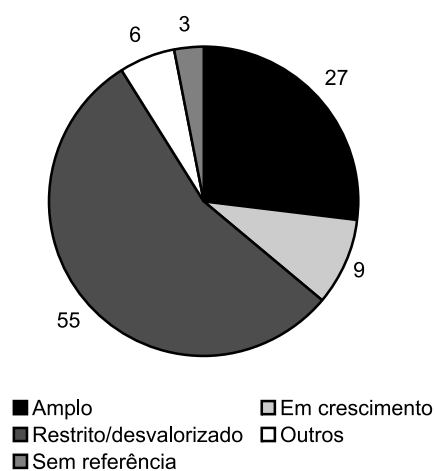


Gráfico 3 – Visão do mercado de trabalho

É interessante destacar que uma das razões para os entrevistados considerarem o mercado *restrito e desvalorizado* é a invasão de outros profissionais no campo do pedagogo: “a incidência de outros profissionais acaba ocupando o espaço que nos é reservado” (Egresso nº 22).

A entrada de outros profissionais para o exercício da docência remete à questão da crise de identidade não só do Curso de Pedagogia, mas também de outras licenciaturas, cuja discussão envolve, necessariamente, o campo de trabalho do professor. Assim, entre outros aspectos, um dos agravantes do processo de fragilização desta profissão

[...] é a inexistência de um conselho federal e regional que se empenhe em assegurar benefícios, espaços profissionais e, principalmente, a regulamentação do exercício da profissão por trabalhadores efetivamente habilitados, como é o caso da OAB, Crea e ABO (Veiga, 2001, p. 30).

Essa questão acaba interferindo de certa forma na definição do *locus* de formação dos profissionais da educação, a partir dos dispositivos legais. O art. 62 da Lei nº 9.394/96 determina que a universidade deve compartilhar com os Institutos Superiores de Educação (ISE) a responsabilidade de formar professores. Entretanto, esta instância de formação de professores assume, na verdade, além de outras funções, aquela competente aos cursos de Pedagogia – a formação de licenciados para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental –, gerando discussões ferrenhas acerca das conseqüências de uma formação oferecida distante dos princípios universitários de ensino, pesquisa e extensão.

Além destes, novos elementos trazem à tona a discussão sobre a função e a formação do pedagogo habilitado para atuar em áreas específicas, pois, de acordo com a Lei nº 9.394/96, “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (art. 64). Essa discussão toma impulso na emenda proposta na Resolução CNE/CP 01/2006, quando determina que “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação,

especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”. É necessário reconhecer – mas difícil dimensionar – o impacto destas prerrogativas sobre a (in)definição do Curso de Pedagogia.

As funções do Curso de Pedagogia são bastante abrangentes, e este fato certamente se articula aos depoimentos de entrevistados que vêem o mercado de trabalho do pedagogo “em crescimento” (9%), devido ao “reconhecimento que se tem procurado dar à educação como via de melhoramento da situação atual do País” ou, ainda, “amplo” (27%), destacando que o trabalho do pedagogo pode ser ampliado para outros espaços educativos como registra o seguinte depoimento: “hoje o educador não necessariamente precisa atuar apenas na sala de aula ou em coordenação, mas poderá atuar como orientador em diversas áreas” (Aluno nº 19).

O depoimento citado caminha no sentido de ressaltar os novos campos de atuação do pedagogo, aspecto que vem sendo discutido por vários segmentos da sociedade. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (1999), por exemplo, defende o seguinte perfil para o pedagogo:

Um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidade e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais.

Contribuindo com esta discussão, Libâneo e Pimenta (2002) enfatizam a importância da formação de profissionais de educação para atuar em contextos escolares e não-escolares. Essa diversidade de atuação demonstra novas perspectivas para o campo de trabalho do pedagogo, já que, historicamente, era concebido apenas como “professor” ou “técnico da educação”. A concepção abrangente do exercício deste profissional abre portas para atuação em outras instituições, inclusive em empresas, aspecto que será discutido no tópico a seguir.

O pedagogo nas empresas

O debate acerca do reconhecimento da importância da Pedagogia em diversos espaços não-escolares tem se ampliado,

principalmente a partir dos anos 1990. A intensidade de tal debate se coloca a partir das transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, impulsionada, principalmente, pelas novas demandas postas pelo que tem sido chamado Revolução da Tecnologia da Informação (Castells, 2000). Esse cenário revela que os avanços na comunicação, na informática e outras mudanças tecnológicas e científicas têm implicado diferentes desafios de atuação e formação para os pedagogos, considerando-se crescente a demanda por intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciadas do sistema educacional. Ademais, a atuação como docentes ou especialistas da educação (direção, supervisão, coordenação e orientação educacional, entre outras atividades específicas da escola) tem-se modificado ao longo do tempo, apontando espaços que extrapolam os “muros das escolas” e das instituições de ensino.

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo respostas e decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação de jovens; as conseqüências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, a direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno, às novas gerações (Franco, 2003, p. 14).

Nesse contexto, buscou-se aqui investigar a atuação do pedagogo que trabalha em empresas. Para isso, foram pesquisadas sete instituições de caráter privado, que admitem pedagogos em seu quadro funcional. No momento da pesquisa, apenas três apresentavam pedagogos contratados (uma empresa, inclusive, com mais de um pedagogo). Achou-se, portanto, relevante ouvir o que pensavam.

Com relação ao tempo de exercício da profissão, observa-se que a maior parte dos pedagogos está lotada em empresas há menos de quatro anos. Em apenas uma instituição foi constatada a existência de um funcionário com formação em Pedagogia, atuando há mais de 15 anos.

Os dados sobre as funções assumidas pelos pedagogos na empresa foram marcados pela diversidade manifesta no discurso das respostas. Percebeu-se que nem sempre a atuação desse pedagogo é condizente com a formação recebida. Foram mencionadas as atividades exercidas na área de benefícios, de treinamento de funcionários (em especial de telecursos) e recepção.

Os representantes de empresas afirmaram que, muitas vezes, os pedagogos contratados exercem funções que não correspondem à sua formação. Alguns estudos, como o de Macedo (1998) acerca do pedagogo na área de recursos humanos, constata que o fato de esta ser uma área multidisciplinar, envolver conhecimentos de psicologia do trabalho, sociologia organizacional, direitos trabalhistas, engenharia do trabalho, serviço social, etc., torna difícil saber “qual formação específica é a mais apropriada para o profissional de recursos humanos” (p. 21). Isto acaba por causar uma indefinição do perfil do funcionário responsável pela área de recursos humanos, resultando na possibilidade de contratação de diversos profissionais, inclusive de pedagogos.

Esse caráter multidisciplinar no contexto empresarial é um aspecto relevante do trabalho assumido pelo pedagogo na empresa, pois exige a racionalidade de múltiplos olhares sobre as situações vivenciadas na sua intervenção pedagógica, identificando e interpretando as diversas facetas que se apresentam no seu cotidiano (Therrien, 2006).

Outro ponto fundamental para esta reflexão foi a perspectiva de salário. Buscou-se perceber se há diferença em relação à remuneração recebida por outros pedagogos que exercem funções escolares. A partir da fala dos entrevistados, constatou-se que a remuneração varia de acordo com a empresa, predominando, neste estudo, a faixa salarial que ultrapassa os sete salários mínimos, fato comentado no seguinte depoimento: “o pedagogo entra no quadro normal de funcionários e recebe gratificação de acordo com a função, não havendo remuneração diferenciada para profissionais de outras áreas” (Depoimento nº 4).

Quando indagados sobre as competências esperadas para o profissional de Pedagogia que atua em empresas, as respostas voltaram-se para atividades de planejamento e de elaboração de projetos,

com destaque para a demanda por profissionais “criativos”, capazes de assessorar a administração da empresa, e, sobretudo, com capacidade para “transmitir conhecimentos”.

No âmbito das transformações do mundo contemporâneo, há uma nítida mudança nos modos de pensar, agir e interagir que influencia o desempenho do pedagogo em seu trabalho, suscitando a definição de um profissional preparado para atender as diversas possibilidades educativas da sociedade.

As novas demandas educacionais requerem um pedagogo capaz de exercer seu trabalho em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos educandos, bem como dos meios de comunicação e informação. Esse apelo das competências no mundo do trabalho e da vida exige, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades, procedimentos e técnicas que o pedagogo mobiliza para elaborar um diagnóstico rápido da situação de seu trabalho, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (Market, 2004).

A maioria dos entrevistados reconhece, ainda, a existência de competências próprias do pedagogo que atua em empresas, mas a falta de preparação para atuar nessas instituições fica nítida quando são apontadas as lacunas existentes na atual formação do pedagogo, situando entre elas a ausência de compreensão do contexto empresarial e a ausência de disciplinas e estágios para treinamento.

A desvinculação dos conteúdos dos cursos de Pedagogia com o contexto empresarial é discutida por Macedo (1998), ao confirmar a importância da Pedagogia como teoria geral da educação, inclusive no campo empresarial, mas ressaltando a falta de sintonia entre as universidades no tocante à reformulação dos currículos de modo a atender à demanda das empresas. Os entrevistados representantes de empresas sugeriram novas áreas para atuação do profissional formado em Pedagogia, sendo possível perceber que a opinião se volta para a oportunidade de o pedagogo atuar em contextos distantes do tradicional modelo de educação escolar, como, por exemplo, ocupando departamentos de consultoria e treinamento em empresas:

Buscar possíveis espaços dentro das empresas e mudar essa visão; acho que

depende muito mais do Pedagogo do que das empresas em si. Na medida em que o Pedagogo enxergar que pode ter uma contribuição diferente da contribuição que ele já dá dentro da sala de aula, com certeza esses espaços vão aparecer (Depoimento nº 5).

Os entrevistados também fazem sugestões com relação às competências que precisam ser reforçadas na formação do pedagogo, como “o trabalho com a educação de jovens e adultos, divulgação de projetos da área educacional, além de elaboração de material didático”, o que parece bastante pertinente com o contexto investigado.

A Resolução CNE/CP 01/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – procura contemplar essas sugestões que determinam a formação do profissional para “exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na organização e gestão de sistemas e instituições” (art. 4º). Entretanto, rompe o desafio ao egresso do Curso de Pedagogia: iniciar sua carreira com a possibilidade de atuar nesses três campos específicos de saberes que dão suporte à sua práxis.

Como o perfil do profissional de Pedagogia traçado pelas *Diretrizes* apresenta um amplo conceito de *docência*, observa-se a gestão dos processos educacionais e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, as competências sugeridas pelos entrevistados também foram consideradas pelos legisladores.

Vale ressaltar que a educação para jovens e adultos a que os entrevistados se referem volta-se para a possibilidade de formação e qualificação de funcionários no âmbito da própria empresa, diferentemente dos padrões escolares vigentes.

É possível constatar uma excessiva preocupação por parte dos entrevistados com uma formação inicial de pedagogos voltada para atender às exigências do trabalho desenvolvido em empresas. No entanto, é necessário considerar dois aspectos. O primeiro é que, apesar da carência de conhecimentos específicos para a atuação do pedagogo em espaços não escolares, novas experiências universitárias têm se configurado na busca de desvelar os campos de atuação que ora despontam

(respaldadas, agora, por legislação específica) (Olanda, 2003; Ceccim, 1997). O segundo aspecto – não menos relevante – é a existência, no Curso de Pedagogia, de um conjunto de conhecimentos advindos de diferentes campos científicos, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, História, entre outros, que visam proporcionar uma leitura crítica, reflexiva e transformadora do mundo, capaz de questionar o próprio sentido do serviço à empresa nos moldes capitalistas em que está constituída atualmente.

A formação almejada implica, portanto, a capacidade do pedagogo de realizar leituras interdisciplinares dos fenômenos educacionais, fundamentando-se nos múltiplos saberes e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e priorizando a dimensão ética em seu trabalho.

Considerações finais

A análise dos resultados das entrevistas revela uma realidade marcada por nítidas contradições. Na condição de profissional preparado prioritariamente para atuar no campo escolar, o pedagogo depara-se com todos os problemas inscritos na realidade do magistério, como os salários reduzidos, além da evidência de um mercado de trabalho restrito e desvalorizado. Então, mesmo reconhecida a importância do profissional pedagogo para a sociedade, percebe-se que as discussões sobre suas condições de trabalho e formação sofrem o acréscimo dos debates sobre uma identidade profissional ainda desfigurada.

Neste quadro, as experiências de trabalho tornam-se *enriquecedoras*: consolidam os saberes necessários à prática cotidiana, ao mesmo tempo em que legitimam e delinham o campo de atuação profissional, lançando pistas para novas propostas de configuração dos cursos de formação inicial.

Ultrapassando as questões das condições de trabalho do pedagogo no âmbito escolar e alcançando outro contexto de atuação – a empresa –, percebe-se que os representantes de empresas admitem a existência de competências específicas para o pedagogo, apesar de não conseguirem especificá-las. Os entrevistados reconhecem a necessidade de uma formação que se volte para o contexto empresarial,

para o planejamento e para a elaboração de projetos, sugerindo que os cursos de Pedagogia contemplem essas questões de maneira cuidadosa. Destacam, ainda, que a falta de ancoragem da matriz curricular dos cursos de Pedagogia em relação à atuação de pedagogos em empresas repercute nas dificuldades de exercício profissional.

As mudanças no mundo contemporâneo incitam novas formas de organização do trabalho, aumentando a demanda por profissionais da educação em diversos campos. Portanto, ao mesmo tempo em que abrem um leque de possibilidades para a atuação do educador pedagogo, revelam a contradição existente entre a sua função educativa e a possibilidade de “enquadramento” na empresa capitalista. Oferecem nitidez às cores do confronto entre a autonomia – intrínseca a um projeto educativo libertador – e a heteronomia, condição para a sustentação de um sistema capitalista que sobrevive à base dos profissionais “sobrantes”.

Os impasses e as perspectivas gerados no atual contexto do Curso de Pedagogia devem despertar para práticas inovadoras que envolvam a formação de educadores para atuar em diversos espaços (escolares e não-escolares). Somente dessa forma é possível dimensionar o impacto dos fatores explícitos (e implícitos) nos discursos de estudantes e egressos do curso de Pedagogia, de representantes de empresas, nas novas configurações de mercado que se estabelecem e nas prerrogativas legais recém-aprovadas sobre a formação e a função do pedagogo na sociedade.

Neste cenário, verifica-se a necessidade de aprofundamento dessa discussão no âmbito das Instituições de Ensino Superior, considerando, além dos debates que ocorrem no cerne dos movimentos organizados de educadores, os elementos lançados pela aprovação das vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006).

Referências bibliográficas

BRASIL. Parecer CNE/CP nº5 de 13 de Dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº01 de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2005.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CECCIM, R. B. et al. *Escuta pedagógica à criança hospitalizada*. Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997.

COMISSÃO DE ESPECIALISTA DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: professores e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituinte da identidade do professor sobrance. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 68, ano XX, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

LEITE, S. A. da S. O papel dos “especialistas” na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, ano VII, p. 120-131, 1986.

MACEDO, D. C. *O pedagogo como profissional de recursos humanos*. 1998. Dissertação (Monografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1998.

MARKERT, W. *Trabalho e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

OLINDA, E. M. B. de. A construção coletiva de um objeto de estudo a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: MATOS, K. S. L. de (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 128-143.

PINTO, L. G. de O. Política educacional e o salário do magistério público estadual. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Ed. Inesp, 1998.

RANJARD, P. *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.

SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Lisboa: Porto, 1994.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THERRIEN, J. De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., Recife, 2006. [Anais...] Recife, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Profissão pedagogo*. Banco de dados. Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória. Fortaleza, 2001. Não publicado.

VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIEIRA, S. L. Formação em Pesquisa – a alternativa de caminhar em grupo. In: CAVALCANTE, M. M.; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S. de (Org.). *Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 17-32.

Maria Marina Dias Cavalcante, doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora adjunta do Centro de Educação da dessa universidade.
marina@uece.br

Eveline Andrade Ferreira, mestre em Educação pela Pontifícia Católica da Universidade de Minas Gerais (PUC-MG), é professora substituta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).
evelineaf@yahoo.com.br

Isabel Magda Said Pierre Carneiro é mestranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
isabelmsaid@yahoo.com.br

Recebido em 12 de janeiro de 2006.

Aprovado em 15 de agosto de 2006.

Representações de professores sobre cotidiano escolar

Lúcia Velloso Maurício

Resumo

Procura compreender a resistência dos professores a um processo de mudança. A pesquisa, realizada em escola estadual de ensino fundamental num município de periferia do Rio de Janeiro, desenvolveu-se em período em que a escola passou por uma série de transformações. A análise da representação dos professores a respeito do próprio professor, do aluno, de seu comportamento, de reuniões, de diretor e de escola e de educação possibilitou desmembrar em dois grupos a categoria de Nildecoff “professor-professor” e construir perfil das categorias professores “outros” e “próprios”: os *outros* atribuem a outros a responsabilidade pelo processo educacional; os *próprios* se reconhecem como agentes do processo educacional. Dos 48 entrevistados, 30 ficaram na categoria *outros* e 18, na categoria *próprios*.

Palavras-chave: prática escolar; democratização da escola; resistência à mudança; delegação de poder.

Abstract

Teachers' representations about every day school practices

This study intended to investigate the resistance of teachers to changes in their work environment. The research, developed in a primary public school, in a suburb of Rio de Janeiro, took place in a moment in which a democratic project introduced many changes in the school environment. The ethnographic observations and the analyses of 48 interviews by Bardin's point of view allowed separate in two Nilkdecoff's category "teacher-teacher". The analyses of the teachers' representations about the principal, the school, themselves, pupils, their behavior, meetings and education made possible to build the profile of the categories 'others' and 'selves': the first ones don't feel as if they were responsible for school determinations; the 'selves' recognize that teachers and students may determine the orientations of the school development. Among 48 interviewers, 30 were categorized as others while 18, as selves.

Keywords: school practices; school democratization; resistance to changes; power transfer.

O passado no presente

Em momento como diretora de escola pública de ensino fundamental na periferia do Grande Rio, inserida em um projeto de formação de professores mediante a articulação com duas outras unidades de ensino, colocou-se como dificuldade para o desenvolvimento do projeto a descrença dos professores em propostas que alterassem sua rotina e que demandassem sua iniciativa. Atingir o objetivo de democratização do ensino não dependia apenas do aprimoramento técnico dos professores em relação à transmissão de saber; passava também pela sua disposição, pela postura como vivenciavam, no cotidiano, dentro e fora da sala de aula, a trama de relações sociais (Lima, 1988).

Como nos diz Perrenoud (1993), a transformação das práticas depende de mudança do *habitus*, definido como

[...] sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (Perrenoud, 1993, p. 39, apud Bourdieu, 1972).

Assim, para a mudança de práticas, é necessário que haja disponibilidade de modelos para ação e indispensável à tomada de consciência da prática e do *habitus*. “Se não se compreender bem em que condições e com que tipo de racionalidade os professores levam a cabo o seu trabalho, não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas.” (Perrenoud, 1993, p. 36). Nessa perspectiva, a socialização de informações e a promoção de instâncias de participação, para favorecer a coletivização de decisões, tinham como pressuposto a compreensão da resistência em mudar e da descrença em sua possibilidade de ação para transformar estas atitudes, buscando a democratização das relações sociais dentro da escola.

A contínua interação com professores de ensino fundamental público em processos de educação

continuada e com alunos de faculdade de formação de professores em relação de docência em instituição também pública tem consolidado a convicção de que é necessário pesquisar representações comuns a respeito de práticas escolares que levam ao processo de descrédito na própria educação.

Ainda segundo Perrenoud (1993), não se pode, em hipótese alguma, ignorar a comunicação, verbal ou não-verbal, entre professor, em geral de classe média, e alunos de origens diversas. A aceitação do outro, da afetividade e das afinidades de gosto e modo de vida joga parte importante no insucesso escolar. Condenar o professor não é útil; não adianta subestimar a razão prática. Melhor seria falar sobre este processo, discutir suas consequências e analisar as tomadas de decisão. Este foi o caminho buscado nesta experiência que decidimos resgatar. O que aqui se relata são práticas do cotidiano escolar na relação do professor de classe média com alunos de classes populares, em momento de reorganização da escola, portanto etapa de desestabilização das rotinas, permitindo emergir as representações que orientam as práticas cotidianas, favorecendo sua compreensão livre de obrigações hierárquicas que poderiam ocultar intenções de caráter punitivo, seja através de enquadramentos funcionais ou de direitos a gratificações.

Esta pesquisa elaborou as categorias *professores outros* e *professores próprios*, com as quais se discutiu a reação dos professores de uma escola estadual de ensino fundamental a um projeto de democratização (Maurício, 1990). A propriedade dessas categorias se mostrou pela sua pertinência, na época, para compreender processos eleitorais pelos quais a escola passou, e, em reuniões recentes, para discutir com os professores atuais da rede pública de ensino sua inserção na unidade escolar. A formulação dos perfis dos professores *outros* e dos professores *próprios* traz à pauta a discussão, trazida por Apple (1995), do predomínio crescente da docência como trabalho de mulher. O autor afirma que é muito clara a conexão entre escolarização e poder econômico, cultural e político e que essas conexões poderiam ser mais bem desveladas se entrássemos na escola para ver o que de fato ocorre. Foi o que se tentou fazer.

Contexto recuperado

A Escola Estadual Coronel João Tarcísio Bueno, no município de São Gonçalo, fez parte do projeto chamado Complexo Educacional de São Gonçalo (Cesg). Esse projeto, primeiro campo de aplicação das diretrizes educacionais do primeiro Governo Leonel Brizola (1983-1986), no Estado do Rio de Janeiro, envolvia três unidades escolares de diferentes graus de ensino. Para alcançar os objetivos propostos pelo Cesg, cada uma das unidades sofreu uma série de transformações (Ribeiro, 1986). Mediante esse projeto, Darcy Ribeiro, vice-governador e presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, pretendia colocar em funcionamento o que chamava de Escola de Demonstração, que constava das metas a serem alcançadas naquele governo.

As três unidades escolares estaduais eram situadas em torno de um terreno, em São Gonçalo, periferia do Rio de Janeiro, que há décadas era disputado na Justiça pelo Estado. As escolas, apesar da proximidade, viviam independentes umas das outras: a Faculdade de Formação de Professores (FFP), principalmente com cursos noturnos de licenciatura curta; o Centro Interescolar Walter Orlandine (CIWO), oferecendo cursos técnicos à noite; e a E.E. Cel. João Tarcísio Bueno, com quatro turnos, 3.200 alunos e precária infra-estrutura. O projeto propunha-se integrar, pedagógica e administrativamente, as três unidades escolares e construir, no terreno em disputa, tudo o que fosse necessário para este fim (Rio de Janeiro, 1983a). O projeto, viabilizado por meio de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE), responsável pelas escolas básicas, e a Fundação de Amparo à Pesquisa, do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), mantenedora da faculdade, tinha por objetivo buscar o atendimento às metas educacionais do governo aprovadas no Encontro de Mendes (Mignot, 1988).

A escola fundamental deveria extinguir o terceiro turno e proporcionar cinco horas de permanência na escola (meta 1); o Cesg contaria com uma escola-parque para atender aos alunos do ensino fundamental (meta 13); a educação infantil seria desmembrada do ensino fundamental de forma a ter um funcionamento autônomo, para que o Cesg viesse a funcionar como escola de demonstração (meta

16); o Cesg receberia professores de todo o Estado do Rio de Janeiro para serem atualizados mediante estágios (meta 2); o ensino médio investiria no curso de formação geral diurno, eliminando, aos poucos, os cursos profissionalizantes (meta 17); a Faculdade seria reestruturada para funcionar integradamente com a educação infantil, o ensino fundamental e médio, onde seus alunos fariam estágio desde o ciclo básico; os cursos de licenciatura curta seriam extintos, e o horário diurno priorizado; seria criada uma Escola Normal Superior (meta 18) (Rio de Janeiro, 1983b).

O fracasso do Estado em conseguir, de imediato, a posse do terreno inviabilizou a infra-estrutura necessária para a instalação do projeto. Como as diretoras das unidades já estavam nomeadas, a improvisação foi a tônica da implantação do Cesg, causando graves seqüelas e comprometendo a possibilidade de sua realização. Desde o início, as conquistas deveram-se ao esforço das diretoras e equipes locais e a soluções específicas, e não a uma política institucional. No final de 1986, quando a posse do terreno já estava assegurada e dois Centros Integrados de Educação Pública (Cieps)¹ estavam sendo construídos para integrarem o complexo, Darcy Ribeiro perdeu a eleição para governador, tornando-se inviável a continuidade do projeto. O decreto de criação do Cesg e a resolução que previa seu funcionamento foram publicados na última semana de governo, na esperança de que pudessem servir de apoio à continuidade do projeto, mas as condições políticas não existiam mais (Rio de Janeiro, 1985).

De uma escola pública qualquer para uma escola colorida²

Três características baseavam a organização das escolas estaduais até aquela época: falta de vagas (para alunos), falta de professores (para dar aula) e falta de verbas (para manutenção das escolas, salários dos professores, gratificação de diretores, material didático). Esses problemas levavam à estruturação das escolas mediante a quantidade, naturalizando o pensamento quantitativo. A escola não atendia ao aluno, mas ao número de alunos, pois, com 35 numa turma de primeira

¹ Prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer para abrigar escolas públicas de horário integral. Ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1982-1986 e 1991-1994) foram construídos 506 Cieps no Estado do Rio de Janeiro.

² Esta escola recebeu um projeto artístico assinado por Carlos Scliar: ela foi inteiramente pintada de azul, amarelo, vermelho, abóbora e verde, ficando conhecida como Escola Colorida, uma possível metáfora para a visão de educação que se pretendia alcançar.

série, a preocupação com rendimento pedagógico da criança anulava-se. Assim, tornavam-se naturais a existência de quatro turnos, a falta de biblioteca e de laboratório (porque todas as salas tinham aula) e um número de alunos por turma além do permitido por lei (porque a evasão era natural).

A E. E. Cel. João Tarcísio Bueno organizava seus 3.200 alunos em 72 turmas em quatro turnos diários. O ensino ia de primeira a oitava série, regular diurno, e supletivo noturno. A média de alunos por turma variava em torno de 55 no supletivo, 40 de quinta a oitava série e 35 de primeira a quarta série. A distribuição das séries pelos turnos se dava de acordo com a disponibilidade de horário do professor, de modo que o docente com nível superior e bastante tempo de casa tinha prioridade na escolha do turno. A aplicação desse critério resultava que o segundo segmento funcionava no primeiro turno; o primeiro segmento no segundo turno; e o terceiro turno era composto por sobra de professores e de alunos. Entre outras conseqüências, os professores do segundo e do primeiro segmentos não tinham qualquer contato entre si, e o terceiro turno era sempre caótico, pois não atendia a qualquer critério. O turno da noite era outro universo; cedia nove salas de aula para uma escola da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (Cnec).³ Então, à noite, no mesmo espaço, conviviam uma escola particular e uma pública. Em suma, a organização da escola atendia à SEE e aos professores, não ao aluno.

Esse estilhaçamento da escola, em que cada turno tem seu universo próprio, desconsiderava que o aluno que mudava de um turno para o outro era o mesmo. A criança com um bom desenvolvimento saía do segundo turno (1ª a 4ª série) e ia para o primeiro (5ª a 8ª). A que apresentava um rendimento fraco e/ou comportamento discutível deixava o segundo e cursava 5ª a 8ª no terceiro, e, o que era realmente indesejável, terminava o primeiro segmento no terceiro turno e provavelmente faria o segundo segmento, se fizesse, no turno da noite. Esta distribuição de turmas pelos turnos não atendia a qualquer critério explícito – o de separação dos turnos por faixa etária ou o de disponibilidade de escolha para a comunidade –, mas, sim, a um critério implícito de segmentação socioeconômica.

Não havia planejamento para a quantidade de turmas por séries; elas eram organizadas de acordo com a demanda e a quantidade de professores disponíveis – aliás, a própria grade curricular acompanhava essa variável. Dessa forma, se muitos professores de 5ª e 6ª séries entravam de licença, diminuía-se o número de turmas dessas séries e aumentava-se o de 7ª e 8ª; ou, então, se muitos professores de Matemática estivessem impedidos de trabalhar por um motivo ou outro, diminuía-se a carga horária da disciplina. Em suma, a organização da escola atendia à SEE e aos professores, não ao aluno.

Em média, esta escola contava com 22 turmas em cada um dos três primeiros turnos, utilizando o espaço físico total em salas de aula, e com 14 turmas à noite, também o máximo possível, excetuando-se as salas cedidas. O primeiro segmento girava em torno de 36 turmas, com pelo menos 22 de primeira e de segunda série, ou seja, ocupando todo o segundo turno; o segundo segmento abrangia 30 turmas em geral, com os mais velhos estudando no primeiro turno; o terceiro turno reunia as turmas restantes dos dois segmentos; o supletivo oferecia quatro turmas de primeira a quarta fase e dez turmas de quinta a oitava fase. Percebia-se retenção de alunos nas primeiras séries do primeiro segmento (mais da metade das turmas) e evasão nas últimas; no segundo segmento essa pirâmide se repetia, com forte retenção na quinta série e evasão ou mudança de turno nas últimas. O supletivo tinha essa pirâmide invertida, pois recebia maciçamente os alunos com mais de 14 anos que abandonavam o diurno. As turmas iniciais do supletivo eram compostas por alunos com idade bem mais avançada e origem bastante diversa da dos que freqüentavam de quinta a oitava fase.

O diretor contava com os seguintes mecanismos de poder, institucionalizados ou não: controle de freqüência e abono de falta; concessão de gratificação por regência de turma;⁴ prioridade na escolha de turno, série, turma, horário; concessão de licença especial e de aposentadoria; devolução do professor.⁵ A habitual carência de professores na escola impedia que o diretor completasse sua equipe. Ao preencher as funções extraclasse, que eram posições de prestígio, o diretor tinha que “ajeitar” situações oriundas de contradições legais do Estado e criar situações atraentes para que pessoas de sua confiança quissem

³ Convênio pelo qual unidades estaduais cedem espaço a escolas desta campanha, de direito privado, para que elas possam suprir as deficiências do Estado no oferecimento do ensino da obrigatoriedade escolar.

⁴ Gratificação salarial pelo fato de o professor estar em função de regência de turma.

⁵ Devolver o professor à instância municipal da Secretaria Estadual de Educação para que ele fosse relatado em outra unidade escolar.

exercê-las, ou seja, tinha que garantir a gratificação por regência de turma a quem, por lei, não tinha direito a ela. Essa situação levava à composição de uma equipe desnivelada, sem objetivos comuns, com graus variados de poder e que não gozava da confiança do professorado. Não havia reuniões regulares além dos conselhos de classe e de algumas reuniões eventuais para informes da SEE (Maurício, 1990).

Bourdieu indicava, segundo Perrenoud (1993), que mudanças nas condições objetivas de ensino davam maior contribuição a modificações da prática do que a difusão de idéias. Perrenoud argumenta que esta compreensão poderia levar a maior preocupação com os administradores escolares do que com os professores. Alerta para o fato de que a manipulação das estruturas é delicada e pode ser contraproducente se não se levar em conta as condições da prática e as aspirações dos professores. Afirma que a releitura de experiências deve ser estimulada, propiciando mais espaço para o trabalho em comum e facilitando a discussão entre os professores. Entretanto pode não surtir efeito se os professores não se sentirem à vontade para discussão com seus colegas ou se não desenvolverem sentimento de pertença à equipe pedagógica. De uma certa forma, foi o que verificamos na pesquisa efetivada. As ações adotadas, que estão descritas a seguir, revelam a pouca identificação da maioria dos professores da escola com os objetivos das mudanças que foram realizadas, levando a uma adesão superficial que caracteriza um dos perfis construídos (Maurício, 2004).

A fim de alcançar os objetivos do projeto, a primeira diretriz adotada foi restringir a quantidade. Foi extinto o terceiro turno, reduzido o número de alunos por turma e abriu-se o leque completo de turmas em cada turno. Assim, o quantitativo de turmas passou de 72 para 85 no primeiro ano de implantação do projeto, incluídas as turmas de educação infantil. Foram ocupadas 12 salas de aula da faculdade nos turnos diurnos para dar conta do aumento do quantitativo de turmas. A distribuição de turmas nos turnos e prédios estava longe de ser ideal, e as situações foram sendo corrigidas no decorrer do tempo. Por outro lado, ingressaram, fora do concurso de remoção,⁶ cerca de 40 professores cuja motivação, com raras exceções, era trabalhar mais próximo de suas casas. Apesar da ilusória intenção de selecioná-los, os

professores continuaram a ser os que existiam no Estado, em geral, e não os que se adequariam ao projeto.

A segunda diretriz era investir na qualidade de ensino. Alunos e professores, agora com intervalo entre turnos e com toda a gama de turmas escaladas para cada turno, tiveram ampliadas suas possibilidades de troca, de conhecimento de pessoas, de consulta a professores, de conversar, ou seja, aumentaram suas possibilidades de vivência não orientada. Mas também era necessário aumentar o tempo do aluno na escola, com atividades orientadas. Como a idéia inicial do projeto era ampliar o turno através da Escola Parque,⁷ e como não havia professores ou salas suficientes para ampliar o tempo de permanência para todos, foram introduzidas atividades extraclasse para os alunos interessados. Paralelamente, foram oferecidas atividades eventuais tanto para professores como para alunos, a fim de que tivessem contato com campos de conhecimentos variados. Os professores tiveram cursos e assessorias em várias áreas, e os alunos assistiram a peças de teatro e tomaram parte em diversos eventos. No segundo ano do projeto, os turnos diurnos foram ampliados para cinco horas, com seis horas-aula cada.

A terceira diretriz foi fazer com que alunos e professores discutissem a vida escolar, despertassem em si mesmos o desejo de participar das decisões que eram tomadas na escola. Em relação aos professores, foi implantado um sistema em que cada equipe, por disciplina, teria reunião semanal (em dia fixo escolhido pelo grupo) e cada grupo teria um coordenador, dispensado de turma, mas com gratificação por regência de turma, de forma que pudesse participar e implementar a reformulação curricular do Cesp. Uma vez por mês, em vez de reunião por disciplina, haveria uma reunião geral, fosse da escola fundamental ou do Cesp como um todo. Como os professores não tinham hábito de se reunir, apesar do horário previsto para esse fim na carga horária de cada um, a presença nas reuniões era obrigatória e controlada, até que o hábito estivesse formado ou o interesse despertado.

No segundo ano do projeto, o sistema de reuniões melhorou muito, pois foi possível consultar os professores a respeito de suas preferências, estabelecer critérios de acordo com essa coleta de dados e

⁶ Para que um professor estatutário seja removido de uma unidade escolar para outra, por iniciativa própria, deve se submeter a um concurso que avalia pontos que são acumulados ao longo de sua carreira no Estado. Este processo, com regras comuns a todos os professores, é chamado de concurso de remoção.

⁷ Escola Parque foi uma proposta feita por Anísio Teixeira para que alunos do ensino fundamental, que frequentavam a escola classe, completassem seu turno e sua formação com atividades de cunho prático, de caráter artístico ou profissional. Darcy Ribeiro inicialmente adotou esta proposta, antes de generalizar o projeto de horário integral nos Cieps.

prever reuniões dentro do calendário escolar. Assim, conseguiu-se horário e dia de reuniões único, entre o primeiro e segundo turnos, comum a todas as equipes. Agora a reunião ser geral, por área ou por série, não alterava o cotidiano da escola, não excedia a carga horária de ninguém nem beneficiava uns em detrimento de outros. No último ano do projeto, em busca da integração do turno da noite e por sugestão dos professores, passou a haver uma reunião mensal aos sábados, parte de área, parte geral, de forma que os professores dos três turnos pudessem se encontrar; as reuniões de série e outras de área continuaram no sistema do ano anterior.

Todas essas modificações e o comprometimento se refletiram nas comemorações da escola, que viraram festas com grande comparecimento, organizadas pelos *próprios* professores, com teatros, *shows*, brincadeiras. Elas eram, no sentido literal da palavra, confraternizações; aquele sentimento que se tem quando se trabalha muito, quando se desgasta muito na tensão da construção coletiva, mas se alcança a realização. E para festejar, era mais trabalho ainda: os teatros, as brincadeiras, todos relacionados ao cotidiano da vida escolar, às vezes, levavam mais de um mês para serem organizados. Mas qualquer pessoa que participasse de uma daquelas festas sairia dali pensando: que lugar bom de trabalhar! (Maurício, 1990).

Como distinguir as cores da escola colorida?

Para analisar a reação dos professores, suas motivações, foram indispensáveis as observações etnográficas recolhidas ao longo do projeto e as entrevistas individuais realizadas com 48 professores. O conhecimento adquirido no cotidiano permitiu reconstituir fatos, duvidar de depoimentos e desconfiar da relação comigo construída. As observações acumuladas e a consciência de que a minha pessoa, ex-diretora da escola, era portadora de significados, levaram-me a optar por entrevista individual.

O roteiro das entrevistas teve por base as diretrizes de transformação da escola – redução da quantidade, investimento na qualidade e integração. Esse roteiro, montado em situações bem concretas, permitia que o professor tivesse liberdade para

escolher assuntos significativos para ele, mas não deixasse de abordar aspectos essenciais para a pesquisa. Além disso, era bastante flexível, incluindo assuntos não previstos à medida que fossem aparecendo. As três primeiras perguntas foram propositalmente amplas, de forma que a memória de cada um selecionasse as situações mais significativas; as quatro seguintes, bem mais concretas, relacionavam-se à diretriz integração; duas outras foram feitas com o intuito de perceber se o professor identificou objetivos ou diretrizes nas transformações vividas; e, finalmente, uma pergunta montada através de uma metáfora para apreender a concepção de educação.

Para verificar a representatividade da amostra de entrevistados, foi levantado o total de professores da escola. Para tanto, considerou-se um ano como tempo mínimo de permanência na escola a partir da implantação do projeto. Entre os 182 professores que estiveram na escola no decorrer do projeto, 122 permaneceram três anos; 48, dois anos; e 12, um ano. A amostra correspondeu a 25% do total: 45 professores. Foram entrevistados 22 professores que permaneceram pelo menos dois anos na coordenação pedagógica da escola ou na coordenação de turno, por serem estas consideradas funções com grau de informação privilegiado a respeito do funcionamento da escola. A amostra foi completada por 23 professores sorteados, critério adotado para evitar que meu envolvimento com as pessoas pudesse levar a preferências.

Os critérios de referência para distinguir os integrantes do corpo docente foram adotados por se destacarem, na observação feita ao longo do projeto, como fatores de discriminação entre os próprios professores. Assim, foram considerados: tempo de escola; ser de São Gonçalo ou não; formação acadêmica; turno de atuação; e a disciplina lecionada. Este último aspecto foi abandonado no decorrer da pesquisa, por não ter se mostrado significativo. Houve a preocupação de que a amostra de professores selecionados fosse proporcional ao universo total de docentes em relação a cada um destes aspectos. A distinção de gênero não foi privilegiada a princípio, mas, quando configurado o universo de entrevistados, a proporcionalidade em relação a este critério foi verificada e mostrou-se coerente.

Foram gravadas 40 fitas, transcritas em 560, e realizados o fichamento de cada entrevista e a elaboração de índice por assunto, organizado na perspectiva de Bardin (2000). O primeiro índice temático continha os itens do roteiro, desmembrados em muitos outros, e mais 42 tópicos. Organizado um segundo índice temático, mais sucinto em número de tópicos, mas, estes, com maior abrangência, concentraram-se as informações em 16 temas, além dos estabelecidos objetivamente pelo roteiro. Este segundo índice, além de permitir visualizar com clareza os assuntos não previstos no roteiro que emanavam espontaneamente das entrevistas – disciplina, professor, diretor –, possibilitou encontrar um caminho de análise que se afastava do roteiro inicial, mas abarcava mais confortavelmente as representações colhidas dos professores.

Os primeiros tons

Logo se mostrou que os professores mais antigos eram predominantemente de São Gonçalo e tinham clara preferência pelo primeiro turno. A formação universitária deste grupo era abaixo da média da escola. Os mais novos, que entraram com o projeto, contrastavam em tudo com os mais antigos: eram preferencialmente de fora, tinham formação universitária acima da média da escola e a maioria trabalhava no segundo turno. O primeiro turno, considerado a elite da escola, tinha formação acadêmica mais baixa; e o terceiro, visto criticamente, possuía a melhor formação, indicando que esta crítica advinha de outros fatores que não a titulação acadêmica.

As três primeiras perguntas evidenciaram que a proposta do Cesg não chegou a ser conhecida e, quando foi, não significou muito para os professores em geral. Do bloco de perguntas relacionado à diretriz integração, o que ficou mais nítido foi a importância das reuniões: mesmo que muitos dissessem que não gostavam delas ou que achavam que não levavam a nada, que não as percebessem como instrumento de integração de turnos ou pessoas, ou reclamassem do seu excesso, elas apareceram em todos os depoimentos, de forma espontânea. Confirmando argumento de Perrenoud, a reunião de fato propiciou a releitura de experiências, o que não significa, ainda, mudança da prática docente.

No bloco dedicado à diretriz qualidade, poucos foram os professores que relacionaram as diversas atividades introduzidas e tiraram alguma conclusão; de maneira geral, avaliavam cada inovação no seu particular e/ou seu efeito no cotidiano imediato do professor.

Em busca de ferramentas para analisar os professores pesquisados, a categorização mais adequada estava em Nildecoff (1991). Ela dividia os professores em três grupos: professor-policial, professor-professor e professor-povo. Apesar de as categorias terem denominação um tanto forte, pois os professores da E. E. Cel. João Tarcísio Bueno pareciam, de maneira geral, muito menos conscientes do que seria o professor-policial ou o professor-povo, eles caberiam nessa divisão. Entretanto, a categoria que abarcava a maioria dos professores-professores não era desenvolvida no decorrer do livro.

A distinção dos professores foi feita mediante a pergunta “quem é o sujeito do processo educacional?”. De um lado estavam os *próprios*, que reconheciam em si mesmos, professores e alunos, enquanto coletivo, a possibilidade de determinarem o rumo da escola; de outro lado estavam os *outros*, que não reconheciam no coletivo da escola a possibilidade de serem agentes do processo educacional, atribuindo essa qualidade a outros: diretor, governo, “política”, “educação”, etc. Este delegar de poder nos remete à separação entre concepção e execução de trabalho, que, como aponta Apple, acompanha a feminilização da docência, chegando a ser tratada como desqualificação e empobrecimento.

O segundo índice temático foi reestruturado de forma a descrever cada um dos dois grupos. Com a utilização de tópicos como disciplina, código de conduta, conselho de classe e outros, que não eram perguntas do roteiro, foi sendo construída a representação de aluno. A imagem de professor perpassava as entrevistas inteiras, independentemente de itens ou roteiro. Os assuntos disciplina e reunião permitiram perceber o pensamento de cada grupo a respeito da possibilidade de autonomia do aluno e do professor. Os últimos temas utilizados para distinguir *próprios* de *outros* foram direção e escola.

O primeiro fato a destacar é que, dos 48 entrevistados, 30, ou seja, 62,5% do

total, ficaram na categoria *outros*, enquanto apenas 18 professores foram incluídos como *próprios*. Assim, praticamente 2/3 dos professores não se sentiam sujeitos do seu próprio trabalho, sentiam-se objetos de determinações que lhes escapava, daí a apatia, a falta de iniciativa, a indiferença com que tratavam a escola, a educação, resultados do seu próprio trabalho. Existiam conotações, nuances, tonalidades diversas. Alguns professores *outros* não eram indiferentes à escola, ao contrário, muito dedicados, apesar de ingênuos e paternalistas. Os *próprios*, apesar de terem pensamentos bastante variados, lutavam pela escola, também de formas diversas, porque acreditavam que sua ação, e/ou também a do aluno, podia gerar mudanças, transformar desde o cotidiano da escola até a sociedade inteira; ou seja, havia uma variação enorme no alcance do pensamento desses professores, grau diferenciado de consciência da sua possibilidade de transformação.

A partir das médias da escola – 62,5% para *outros* e 37,5% para *próprios* – foi feita a comparação de índices de distribuição de *outros* e *próprios* pelos fatores tempo de escola, município, formação e turnos. Em relação a tempo, a faixa dos mais antigos teve o mais alto índice da categoria *outros*, 90%; em compensação, a faixa dos mais novos, que entraram com o projeto, teve alto índice na categoria *próprios*. Concluiu-se que o fator tempo mostrou-se profundamente significativo para a discriminação entre uma categoria e outra e que, quanto maior o tempo de escola, mais afastada ficava a noção de sujeito; por outro lado, quanto menor o tempo de escola, maior a proporção de professores que se sentiam sujeitos, agentes do processo educacional. O aspecto município também se mostrou significativo, não pelos *outros*, que tiveram índice de 72% dos entrevistados de São Gonçalo, mas por causa dos *próprios*, que alcançaram seu maior índice, 66,5%, entre os professores de fora de São Gonçalo.

O segundo maior índice da categoria *outros* reuniu-se em torno da formação em nível médio, 83,5% dos 30 entrevistados nessa categoria; evidentemente havia a contrapartida: os *próprios* alcançaram 40,5% para o grau universitário. Assim, a formação também pareceu interferir na interiorização da noção de sujeito. O terceiro maior índice de *outros* apareceu no

terceiro turno, 78,5% dos 30 *outros* entrevistados; os *próprios* tiveram índice 48%, bastante superior à média deles, no segundo turno; o pessoal da manhã ficou na média da escola. De fato, a composição dos turnos resulta dos fatores tempo de escola, formação e município de residência. Aqui se localizou a maior concentração de pessoal progressista no segundo turno, o que é fácil de entender, pois recebeu a maioria dos professores novos com número bastante alto de residentes em Niterói e Rio de Janeiro; entretanto, o maior foco de *outros* por turno ficou no terceiro, exatamente o turno com maior índice de professores universitários, que implicaria pensamento mais renovador. A resistência identificada no turno da noite deve ser atribuída à motivação, pois, em geral, o nível superior desses profissionais relacionava-se ao exercício da profissão diurna e não dizia respeito ao exercício do magistério.

Para sintetizar: os *outros* se encontravam entre os mais antigos, 90% da categoria; entre os professores com nível médio, 83,5%; no terceiro turno, 78,5%; e residentes em São Gonçalo. Os *próprios* tiveram seu maior índice entre os moradores de Niterói e Rio, 66,5%; eram novos na escola, 62,5%; trabalhavam no segundo turno, 48%; e possuíam grau universitário, 40,5%.

Entre os professores escolhidos por critério (participantes da coordenação), os *próprios* tiveram 44%, um pouco acima da média da categoria. Como implementar mudanças, se nem metade da própria direção agia num sentido de transformação? O pessoal escolhido por critério incluía não apenas a coordenação pedagógica, verdadeira direção, mas também os coordenadores de turno, executores do cotidiano; 80% destes figuraram na categoria *outros*. Se os implementadores do cotidiano não acreditam em mudança, a dificuldade em implantá-la amplia-se (Maurício, 1990).

O contraste entre as cores

O tema *professor* foi o que mais se consolidou: todas as entrevistas falavam do professor, suas atitudes, seus hábitos, suas preocupações. Então, foi simples chegar aos traços do professor, mas não foi fácil saber a quem os traços pertenciam, porque os entrevistados, de maneira geral, falavam do professor em terceira pessoa, como se ele não fosse professor. O professor era

primeiramente apegado à rotina, acomodado, acometido de inércia; em segundo lugar, estava despreparado... para quê? Para sair da rotina, para inovar, para enfrentar transformações, para ser livre, para criar. Um terceiro grupo reconheceu que havia dois tipos de professores: os acomodados e os que se envolveram, os que saíram da rotina para ir à luta. Dando os traços às categorias criadas, os *outros* se caracterizaram principalmente por não gostarem de sair da rotina e por não estarem preparados; apenas alguns reconheceram que havia uma divisão na escola, entre acomodados e envolvidos. Os *próprios*, quase todos, reconheceram esta divisão, pelo tipo de iniciativa, pelo posicionamento em reunião, etc.

O tema *disciplina* ficou mais transparente que o tema *professor*, porque a disciplina já é do outro, não diz respeito ao professor. Aqui a separação entre *outros* e *próprios* é nítida, porque, basicamente, o assunto disciplina era preocupação dos *outros* e não dos *próprios*; estes, quando se referiam à disciplina, era de forma natural, que caracterizava um processo de mudança: os alunos estavam num momento de adaptação, num rito de passagem, de um sistema autoritário e de submissão (ou revolta, ou expulsão) para um sistema democrático e de autonomia. Para os *outros*, a disciplina foi o grande cavalo de batalha; ela constituiu o melhor escudo para a resistência, a acomodação, a insegurança, etc. Aqui e no próximo tema, aluno, ficou bem claro que os *outros* consideravam o aluno um objeto que devia ser manuseado, moldado pelo professor. Daí a reclamação sobre indisciplina, que significava a não adequação do aluno ao seu papel de objeto; daí também a falta de depoimento sobre o aluno, porque ele não era o centro de preocupação da escola, mas consequência. Com os *próprios* se deu exatamente o contrário: o assunto disciplina não tinha importância – daí a falta de depoimentos a respeito; e quanto ao assunto aluno, os *próprios* reconheciam que ele estava desenvolvendo autonomia.

O tema *aluno* foi caracterizado por quatro traços – os *outros* se distribuíram entre três aspectos e os *próprios* se concentraram em um único. Os aspectos privilegiados pelos *outros* foram: 1) ausência de depoimento – sequer merece referência; 2) o aluno estar despreparado... para não ser submetido, para não ser objeto, para

reclamar, para optar, para ser autônomo, para ter liberdade, etc; 3) o aluno como objeto do professor – aqui já não há o confronto do traço anterior: o aluno é bem vindo, chega até a ser querido, mas nesse bem-querer há a noção sutil do aluno como objeto do amor do professor... ele só será feliz se preencher as expectativas do professor. O aspecto em que se concentram os *próprios* é o de que os alunos estavam em processo de autonomia, uma denominação genérica para o reconhecimento de que eles tiveram mais possibilidades afetivas, lúdicas, pedagógicas, etc.

Os temas *reunião* e *disciplina* foram em conjunto os que, espontaneamente, definiram com maior clareza o que distinguia o “outro” do “próprio”. Assim, havia dois extremos polarizados: os *outros* achavam que as reuniões não traziam resultado, opinião que não era compartilhada por qualquer dos *próprios*; estes, pelo contrário, consideravam que a reunião propiciava decisão coletiva, preocupação que existia exclusivamente entre estes. Numa faixa intermediária havia *outros* e *próprios*, considerando que a reunião promovia a troca de idéias; essa troca de idéias não chegava a significar integração, que se aproximaria mais de decisão coletiva. Nenhum dos entrevistados deixou de falar sobre as reuniões.

Os assuntos *direção* e *escola/educação* foram característicos dos *próprios*, fato confirmado pela flagrante ausência de depoimentos dos *outros* para os dois temas. O “outro” se preocupava com o cotidiano, com o imediato (daí a preferência pela rotina) ou com seu embaraço profissional (daí sua preocupação com a disciplina). Os *próprios*, ao contrário, queriam saber do resultado do seu trabalho, queriam autonomia para intervir, queriam participar, e vão medir esse resultado no aluno, na mudança qualitativa do aluno, em termos de conhecimentos ou de intervenção na realidade da escola. Os *outros*, quando falavam de direção, não estavam preocupados com uma diretriz assumida, e sim com o diretor, suas características pessoais, a quantidade e a forma de poder que tinha. Os *próprios* falavam em direção relacionada ao coletivo da escola; tinha a ver com educação no seu sentido mais amplo: Essa direção está levando para onde? O que eu posso fazer para acelerar ou frear?

O desenrolar dos acontecimentos após minha saída da direção exemplificam

como as categorias criadas explicavam bem a atitude dos professores. Minha sucessora foi escolhida mediante processo eleitoral de intensa participação, cujas regras foram formuladas pelo próprio coletivo da escola. Após a eleição, Darcy Ribeiro, idealizador do projeto, foi derrotado por Moreira Franco na disputa para governador. No ano seguinte, a diretora eleita foi exonerada e substituída por uma interventora, para que realizasse eleições “fidedignas” na escola. A chapa que representava o projeto perdeu, e a interventora ganhou. No ano seguinte, nova eleição, mesmo resultado. Por quê?

Pesquisando as composições das chapas de acordo com tempo de escola, município, formação e turno, conclui-se que nenhum deles foi definidor de preferências, pois, em 1986 e 1987, tanto uma chapa quanto a outra misturaram todos esses dados, e em 1988, com campos bem mais demarcados, as duas chapas tinham composição idêntica: todos de São Gonçalo, com pouco tempo de escola, nível superior e turnos variados. Mas, ao analisar a composição de chapas de acordo com as categorias criadas, *outros* e *próprios*, a situação fica bem mais clara. O lado do projeto era essencialmente “próprio”, com uma certa participação de *outros*, mas a ênfase era de *próprios*. Já do outro lado, as chapas foram sempre constituídas por *outros*, sem exceção.

Verifica-se, então, que a chapa de *próprios* só conseguiu se eleger uma vez, dentro do contexto político do governo Brizola e quando os *próprios* estavam na direção da escola. A partir da mudança de governo para Moreira Franco, os *outros* assumiram o poder na escola com a intervenção, e ganharam as duas eleições que se sucederam. Esses dados colocam as seguintes questões: Será que os *outros*, maioria na escola, votam sempre de acordo com a autoridade constituída, seja ela o diretor ou o governador? Não teriam sido os *próprios* beneficiados em 1986 pela mesma tendência que beneficiou os *outros* em 1987 e 1988?

Os *outros*, não se sentindo donos de seu próprio trabalho, colocando-se na posição de objetos de determinação de outros, delegam seus votos a quem consideram sujeito, as autoridades constituídas. A maneira de resistirem, a maneira de se resguardarem, a maneira de se preservarem como objetos é dizendo sempre “sim”,

pois dessa forma o “não” perde seu sentido; é como um sinal de trânsito estragado: na medida em que permanece continuamente verde, perde sua função enquanto sinal. Assim, ao votarem tanto nos *outros* como nos *próprios* de acordo com a autoridade constituída, permanecem sendo objetos. Quando as coisas são colocadas dessa forma, o que de fato está ocorrendo é que as pessoas estão anulando seu próprio voto. Nesse caso, a eleição para diretor não seria nem um plebiscito, seria um referendo. Este fato revela que a eleição de diretor sem um processo de democratização das relações sociais dentro da escola faz avançar muito pouco essa passagem de objeto a sujeito de suas próprias determinações. Este sim é o processo enriquecedor que foi vivido de forma tão intensa por alunos, professores e funcionários nessa escola e que, mesmo assim, ficou muito aquém do necessário para nela democratizar as relações sociais.

Cores predominantes

Talvez se pudesse ler este predomínio de *outros* como a manutenção de hierarquias patriarcais em nível ideológico. Apple (1995, p. 60) nos diz:

Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal.

Chame-se a atenção para o fato de que esta delegação de poder é espontânea, há uma assimilação do patriarcalismo, ou melhor, um processo de desincorporação ainda insuficiente da autoridade masculina (Maurício, 2004). Seja como for, nosso universo entrevistado era composto por 95% de mulheres, e apenas 62,5% ficaram na categoria *outros*, mostrando um processo de migração em andamento. Vale lembrar que há professores-homem na categoria *outros* bem como uma insuperável proporção de professoras na categoria *próprios*. Os *outros*, sejam professores-professores ou outra categoria, apesar de reafirmarem que a educação está acima da política, verdadeiramente se enquadram como um

partido de resistência. Na definição de Caldas Aulete (1968, p. 3558), “partido político dos que temem seguir as vias do progresso e que opõem a inércia às tentativas de reformas”.

Esta referência à inércia não tem nenhum caráter de condenação, já que seria inútil, como avalia Perrenoud, pois não auxilia a mudança de prática. A inércia aqui é tomada como, por mais incongruente que pareça, uma forma de ação. A aquiescência sem discussão, em ambientes de tomada de decisão, dá aparência de participação sem, entretanto, estar enraizada na representação que o grupo tem a respeito das práticas escolares. Um exemplo nítido vivenciado na experiência relatada foi o debate sobre o código de conduta.

Naquele período, na escola, foi suprimida a prática de suspender ou de expulsar aluno como forma de disciplina, tendo em vista seu caráter de exclusão socioeconômica. Esta mudança, por mais que argumentada reiteradas vezes, foi apropriada como permissividade, ou seja, o aluno pode tudo. A tensão no cotidiano chegou a tal ponto que se decidiu discutir um código de conduta para o aluno. Foram dois meses de reuniões, por área, série, geral, para que se chegasse a uma proposta. Um dos impasses foi a participação dos alunos na adoção do código. Mais claramente, foi difícil a aprovação, pelo menos, de um plebiscito, em que os alunos indicassem as normas propostas que para os alunos seriam inaceitáveis. Aprovada pelos professores e referendada pelos alunos, a proposta do

código de conduta tinha como eixo a decisão coletiva: em primeira instância, pelos professores diretamente envolvidos; em segunda instância, pela coordenação pedagógica eleita. Qual o efeito prático de todo este processo de discussão? A reclamação sobre a permissividade diminuiu, pelo menos a princípio. Mas o código não saiu do papel. Se antes os professores já eram passivos em relação a problemas disciplinares, continuaram com a mesma postura. Não discutiram, não protestaram, simplesmente não agiram – daí a idéia de inércia como ação. A falta de aplicação do código não configurava uma intenção, agressiva ou não, mas revelava que os professores não consideravam o poder disciplinar como sendo seu. O mesmo sentimento que os faz se submeterem à visão implícita de autoridade faz com que não se comprometam com aquilo que diz respeito à autoridade.

Este exemplo teve a finalidade de chamar para a cena a relação entre representações e práticas. No caso, a representação dos professores *outros*, que predominava na escola, sobre disciplina implicava em transferir responsabilidade. O processo de discussão vivido não foi suficiente para mudar esta representação. Assim, a prática se manteve, mesmo que o contexto aparente – regras escritas e conhecidas de todos em oposição a regras inscritas no imaginário de todos – tivesse mudado. Reiterando, não é a condenação que se busca, mas maneiras de rever as práticas, que implicam mudanças de representação.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1968.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

LIMA, Valdileia. *Cieps: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Por que picharam a escola?* 1990. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de Professores num contexto de mudança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO. [Anais...]. Aveiro, Portugal, 2005. CD-ROM.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Possibilidades e limites de participação de professores. In: ENDIPE, 13. [Anais...]. Curitiba, 2004. CD-ROM.

MIGNOT, Ana Cristina. *Ciep: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

NILDECOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Escola viva – viva a escola no. 1 e 2*. Rio de Janeiro: Programa Especial de Educação, 1983a.

_____. Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro, 1984/1987. *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, Lei RJ 705, de 21 de dezembro, 1983b.

_____. *Falas ao professor*. Rio de Janeiro: Programa Especial de Educação, 1985.

Lúcia Velloso Maurício, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e consultora da Fundação Darcy Ribeiro.

luciveloso@terra.com.br

Recebido em 14 de junho de 2006.

Aprovado em 11 de setembro de 2006.

Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania

Maria Augusta Salin Gonçalves
Orene Maria Piovesan

Resumo

Reflete sobre pesquisa-ação realizada em escola de ensino fundamental, com a finalidade de minimizar conflitos na escola, focalizando principalmente o *processo de construção de normas*, etapa final, que envolveu alunos, pais, professores, direção e funcionários da escola, e discute os resultados referentes às reuniões realizadas anteriormente com os professores. O material – gravação das reuniões, diário de campo e relato de observações – foi analisado com procedimentos interpretativos. Como resultado significativo, aponta a abertura de espaço para o diálogo, possibilitando que todos os segmentos da escola participassem do processo de construção de normas e garantindo liberdade a todos para assumir posicionamentos e defender idéias.

Palavras-chave: diálogo; formação da cidadania; construção de normas.

Abstract

The process of constructing rules at school and citizenship education

This paper discusses the results of an action-research experience, performed at an elementary school, aiming at the reduction of conflicts in the school. The main focus of the paper was the process of building and defining of the school rules, which involved students, parents, teachers, staff and the school administration. We also discuss results of the meetings held exclusively with the teachers before the beginning of this process. The research material – records of meetings with the teachers, interviews, and field diary – was analyzed using interpretative procedures. The most significant result of the process of building of rules is that it creates a space for dialogue among the different segments of the school, assuring to all the liberty to have an opinion and advocate their own ideas.

Keywords: dialogue; citizenship education; construction of rules.

Introdução

A violência crescente que constatamos em todas as instâncias da vida atual é uma preocupação constante de todos nós. O cotidiano da escola também é permeado por momentos em que afloram graves conflitos de interação social. Trocas de palavras ásperas e agressões físicas entre os alunos são comportamentos que se manifestam com grande frequência no ambiente escolar.

Na maioria das vezes, o que observamos é uma grande perplexidade por parte do professor, que fica sem saber como agir para minimizar a violência na escola e auxiliar o seu aluno na construção de interação social que se embasa no diálogo, no respeito ao outro, na cooperação e na responsabilidade. As formas que ele geralmente utiliza buscando atingir esse objetivo são recomendações, castigos e ameaças de notas baixas. Diferentes estudos e a nossa própria observação nos apontam para a quase total inutilidade desses procedimentos. Exortações, ameaças e castigos, de maneira geral, não produzem mudanças duradouras nem contribuem para a solução dos conflitos que surgem no dia-a-dia da escola.

Com a intenção de buscar alternativas para minimizar a violência que ocorria com frequência no cotidiano de uma escola de ensino fundamental (Escola AB) situada em bairro periférico, com inúmeros problemas sociais, como drogas, agressões, furtos e brigas constantes, realizamos, com as professoras dessa escola, uma pesquisa-ação que lhes proporcionasse momentos de reflexão e discussão sobre questões referentes a problemas de interação social, visando auxiliá-las a resolver os conflitos de forma construtiva. Em vista disso, realizamos, durante o ano de 1999 e o primeiro semestre de 2000, com as professoras das quartas e quintas séries da escola, reuniões periódicas, para discutir, a partir das situações de conflito que surgiam no cotidiano da escola, questões referentes a normas sociais, conflitos morais e cidadania. As reuniões foram realizadas com a participação de 14 professoras, fechando um total de 14 reuniões de, aproximadamente, 90 minutos.

Nesse período, realizamos com as professoras:

- a) Discussões em torno de questões relativas ao desenvolvimento moral,

oportunizando às professoras reflexão sobre a própria prática e relacionando-a com fundamentos teóricos da formação da consciência moral com base em Piaget (1994), Kohlberg (1984), Gilligan (1994), Puig (1999), Paulo Freire (1993, 1997), Cullen (1996) e Habermas (1989), entre outros.

- b) Ações educativas, que, focalizando a busca de interação social construtiva, pretendem favorecer a emergência de autoconhecimento, reconhecimento do outro, solidariedade, cooperação e capacidade de diálogo.

No decorrer das reuniões, as professoras identificaram como uma possibilidade de minimizar a violência na escola a construção conjunta de normas que favorecessem a convivência no ambiente escolar. As reuniões com as professoras tiveram também a finalidade de prepará-las para o desenvolvimento do processo coletivo de construção de normas para a escola.

Nosso objetivo, neste artigo, é apresentar reflexões focalizando principalmente esse período final da pesquisa-ação realizada na escola AB, quando ela assumiu a coordenação do *processo de construção de normas*, realizando reuniões que envolveram os alunos, pais, professores, a direção e os funcionários da escola. Com a intenção de possibilitar um maior entendimento dessa etapa, no que diz respeito à necessidade sentida pelos professores de realizar esse processo, discutimos também, neste artigo, alguns resultados referentes às reuniões realizadas anteriormente, designadas, no seu conjunto, como *período de preparação*.

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões em torno da questão das normas. A seguir, analisamos o *processo de construção de normas* realizado nessa escola, bem como o resultado e a avaliação feita pelos participantes. Finalizando, tecemos algumas reflexões em torno do espaço escolar como lugar de formação para a cidadania.

Normas e regras

Normas e regras estão presentes em todas as interações sociais. No contexto da escola, existem normas e regras, implícitas ou claramente explícitas, que orientam

ações individuais e coletivas dos participantes desse grupo social e definem expectativas de comportamento.

Neste texto, usamos a expressão *regras* quando nos referimos a prescrições que envolvem ações de selecionar meios para atingir fins determinados, indicando a forma mais racional para atingi-los. As regras se justificam pela sua eficácia em atingir os objetivos propostos, possuindo em seu cerne uma racionalidade técnica. Utilizaremos a palavra *normas* quando as diretrizes de ação envolvem formas de agir que dizem respeito à interação entre pessoas, sendo que da sua observância resulta a possibilidade de convivência com base no entendimento mútuo. A justificação de normas se dá no âmbito de princípios e valores. Nesse sentido, normas constituem a linguagem moral (Habermas, 1989).

Nesta pesquisa, o processo de *construção de normas para a escola* deveria definir formas orientadoras da ação de professoras, direção, alunos e pais, no contexto da escola, visando à emergência de interação social construtiva que minimize a violência presente no contexto escolar. O processo de *construção de normas* desenvolvido na Escola AB constituiu-se de sessões de discussão, realizadas com a participação dos diferentes segmentos da escola, com vista a atingir um consenso quanto a diretrizes de ação. As normas deveriam ser construídas e reconstruídas com base na argumentação, tendo como meta o consenso, buscando conciliar interesses individuais com interesses coletivos. Ao mesmo tempo, esse processo tinha a finalidade de possibilitar que os alunos compreendessem o que são normas sociais, para que servem, como são construídas e como podem ser modificadas.

Pertence à essência das normas, de maneira geral, que a sua não-observância envolva sanções. No âmbito da escola, entretanto, esta questão está estreitamente vinculada a objetivos educativos, sendo que a função da escola não é punir, mas possibilitar ao aluno uma formação que lhe capacite resolver de forma construtiva os conflitos, considerando direitos e deveres e visualizando-os em função do grupo social. A questão da sanção na escola não pode ser vista desvinculada desse processo. Nesse sentido, “colocar limites” faz parte dos objetivos de ações educativas que visam contribuir para a formação da

cidadania, na medida em que promovem o exercício da autonomia nas decisões tomadas na perspectiva da responsabilidade social.

O processo de construção de normas

Pensamos que o processo de *construção de normas* com a participação dialógica de todos os segmentos da escola deva ser um processo permanente que se instala no espaço da escola e passa a fazer parte do seu cotidiano. Ele nunca está definitivamente concluído, pois está inserido em um contexto histórico, envolvendo relações de poder e de interação entre subjetividades, em permanente tensão. Essas relações são permeadas por uma trama de valores, expectativas, aspirações, frustrações, em seu estreito entrelaçamento com sentimentos de raiva, de proteção, de solidariedade, de prazer e de impotência.

Toda escola tem normas, ainda que possam não estar claramente explícitas. O processo de diálogo desencadeado na Escola AB pretendia trazê-las à luz, possibilitando a sua compreensão e reconstrução, segundo valores assumidos em consenso pela comunidade escolar.

A seguir, analisamos as duas etapas dessa pesquisa.

Preparação do professor

Como já dito, o objetivo deste artigo é focalizar principalmente a etapa final da pesquisa-ação, ou seja, o *processo de construção de normas* desencadeado na escola. Entretanto, para um melhor entendimento desse processo, discutiremos antes alguns pontos a respeito do *período de preparação* do professor, que caracterizam a necessidade sentida por eles da construção de normas.

Para fins de análise desse período, as 14 reuniões realizadas com as professoras foram gravadas, transcritas e analisadas com procedimentos de cunho hermenêutico.

Mediante a análise, constatamos que as professoras seguidamente se manifestaram no sentido da necessidade de *colocar limites* aos alunos. Essa questão foi tratada sempre com muita angústia pelas professoras, como expressam as palavras de uma delas, em uma reunião:

– Será que com essas crianças que são problemas sérios a gente não está reproduzindo exatamente a mesma coisa que eles têm aí fora na vila? No que a gente está ajudando essas crianças? A gente vê o que acontece: muitos alunos que saíram daqui assaltam, roubam, fazem isso, fazem aquilo... aí vão lá, passam uma semana e aí são soltos de novo. Será que com esses alunos, aqui dentro da escola, a gente não está reproduzindo a mesma coisa? [...] Eles não têm nada que modifique o seu comportamento, que faça eles pararem para pensar que não estão no caminho certo (C. 31/05/2000).

Outra diz, referindo-se à forma dos limites: “Nós não queremos uma coisa rígida, não é um quartel, é só ajudar essa criança.” (E. 31/5/2000). Essa idéia é reforçada por uma professora com as palavras: “Eu concordo que está faltando limites para essas crianças... mas que tipo de limites? Aí, nós entramos em conflitos...” (R. 31/5/2000). Uma professora expressa, com muita emoção, um sentimento de impotência diante dos inúmeros problemas de seus alunos: “A gente vê todo esse contexto e se pergunta ‘O que tu estás fazendo para essas crianças?’ É isso que está me angustiando, será que estamos devolvendo eles para a sociedade como eles chegaram aqui, ou até piores?” (M. 31/5/2000).

A necessidade de *colocar limites* aos alunos, vivenciada pelas professoras e claramente manifestada nas suas falas, foi uma das razões que deram origem ao *processo de construção de normas*. As professoras, na maioria das vezes, diziam não saber como agir. Em momentos de conflito, era uma prática comum na escola mandar o aluno falar com a direção. Essa situação, entretanto, não era aceita sem questionamentos pelas professoras. Nesse sentido, uma professora diz: “Levar para a direção, todo o mundo está vendo que não está resolvendo nada. Temos que ter autoridade dentro das salas de aula.” (A. 31/5/2000).

Através da análise desses diálogos ocorridos nas reuniões durante o *período de preparação*, pudemos perceber nas professoras uma tensão entre o desejo de autonomia para resolver as questões conflituosas que surgem em sala de aula e a possibilidade de esses conflitos serem resolvidos em nível de direção da escola.

Essa tensão parecia fazer com que algumas professoras se sentissem imobilizadas em tomar decisões de forma autônoma, deslocando para as normas, que seriam coletivamente construídas, a função de uma autoridade externa que apontasse as soluções para os problemas. Nessa tensão pareciam mesclarem-se sentimentos de impotência e medo pela violência que ocorre no cotidiano da escola com sentimentos de culpa por as professoras sentirem-se responsáveis pela inclusão dos alunos-problema. Em alguns momentos, pareciam ver as normas como algo que poderia minorar esses sentimentos, na medida em que lhes indicariam “formas certas” de agir, proporcionando-lhes segurança e, em certa medida, uniformidade nas decisões tomadas.

Nesse sentido, orientamos o nosso diálogo para a questão da autonomia do professor para atuar em situações concretas de sala de aula, possibilitando ao aluno a participação crítica e o sentido da responsabilidade social, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto educativo que vise à criação de uma nova racionalidade, que possibilite uma sociedade mais justa e mais humana.

Cabe aqui ressaltar que, além da discussão referente a normas, regras e “limites”, as reuniões também buscaram possibilitar às professoras a articulação de conceitos teórico-práticos com as situações concretas da sala de aula, visando à ampliação de seus conhecimentos a respeito de questões referentes à prática educativa em geral e, em especial, ao desenvolvimento moral, às características da adolescência, à participação dialógica e aos processos culturais.

A análise das reuniões com as professoras nos permitiu constatar alguns avanços na forma de essas visualizarem os conflitos na escola: no reconhecimento de que a forma de ver o mundo dos alunos é diferente da sua e da importância de o professor conhecer os valores culturais da comunidade; na compreensão de que as crianças das classes populares têm uma baixa auto-estima e que necessitam sentir-se valorizadas e respeitadas; no entendimento de que normas sociais na escola devem ser construídas e reconstruídas dialogicamente, com a participação dos alunos, professores, direção, funcionários e pais; no reconhecimento de que as consequências da não-observância de normas na escola não devem ter caráter punitivo,

mas estar, sobretudo, vinculadas a princípios educativos.

Processo coletivo de construção de normas

Para a análise desta etapa, as reuniões realizadas pelos diferentes segmentos da escola, em junho de 2000, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Da mesma forma, transcrevemos as entrevistas realizadas com participantes do *processo de construção de normas*. Esse material, incluindo também diário de campo e relato de observações, foi analisado com procedimentos interpretativos, permitindo realizar uma avaliação do processo e tecer algumas reflexões a respeito de questões referentes à participação dialógica e à construção da cidadania na escola.

Durante o *processo de construção de normas*, nas reuniões realizadas por todos os segmentos da escola, parece ter havido predominantemente uma preocupação em definir regras e normas e as conseqüências da sua não-observância. Entretanto, de maneira geral, questões mais fundamentais não foram abordadas. Não foram discutidos, nesta etapa do processo, que valores estariam na base dessas normas e qual o seu sentido em relação ao contexto cultural, nem as suas repercussões na solução dos problemas de violência através de ações educativas. Não obstante, houve algumas tentativas de aprofundar a discussão em torno de valores, como percebemos na manifestação de uma componente do grupo de professoras:

– Não é só a construção da cerca, mas é a construção de alguma coisa em que a gente acredita. Se é um valor que vai nortear a conservação da escola, por exemplo, eu penso que tem que ser um valor que tem a ver com aquilo que vale para a minha vida como pessoa. Tem que ser um valor que abranja uma coisa mais ampla, mas que tenha uma norma definida. Por que uma regra não funciona? Quando não é um valor para todo esse grupo (J. 31/5/2000).

Essas questões, no entanto, não foram aprofundadas, ficando os conteúdos dos diálogos, nesse momento, mais em nível de narração dos conflitos vivenciados pelas professoras na escola. Esses momentos,

entretanto, também são importantes para consolidar a troca e o apoio mútuo, abrindo caminho para o encontro de soluções, ainda que provisórias.

Nas reuniões das professoras com os pais, a ação das professoras em geral limitou-se a anotar as falas dos pais e comunicá-las ao grande grupo. O apelo para que seja aumentada a segurança na escola apareceu com bastante força nas discussões dos grupos de pais. Da mesma forma, o castigo de *tirar as coisas que dão prazer à criança*. As professoras tomaram algumas posições neste sentido, condenando o *castigo físico* e a *denúncia de colegas*, que foram sugeridos por alguns pais como medidas a serem incentivadas. Em relação aos pais, pelas suas manifestações, pudemos constatar que consideraram importante a sua participação na vida da escola.

Nas reuniões com os alunos, esses se manifestaram respondendo também sobre “o que mais os incomodava na escola”. Apareceram como conflitos mais graves as agressões físicas e a colocação de apelidos. Nessa questão, nos parece necessário que se investigue qual o sentido que o apelido tem para os alunos e como isto se relaciona com as normas e valores que veiculam em seu contexto cultural.

Definição das normas e regras

Após as discussões realizadas pelas professoras, pais, alunos e funcionários, as professoras e a direção reuniram-se e elaboraram um documento contendo as normas que deveriam orientar as interações na escola. Analisando esse documento, pudemos realizar algumas reflexões, que apresentamos a seguir.

O documento abrange doze itens, que contêm prescrições de comportamentos de diferentes níveis, não expressos de forma hierárquica. Muitos deles se assemelham mais a regras que a normas. Na maioria deles, aparecem mais claramente definidas as conseqüências da não-observância das normas do que a expressão dessas em seu sentido positivo.

Uma das decisões tomadas nas reuniões foi a construção de um muro, pois pessoas estranhas transitavam pelo pátio, e os alunos, por sua vez, saíam do pátio para a rua, o que trazia muita insegurança

às professoras, perturbando o trabalho pedagógico. Como essa foi uma exigência também dos pais, que afirmaram se sentir mais seguros em relação aos filhos, a direção aceitou a idéia. Anteriormente, ela era relutante a esse respeito, pois a construção de um muro parecia não corresponder à idéia de uma escola integrada na comunidade. A argumentação das professoras e dos pais mostrou a necessidade do muro para a solução de alguns problemas práticos, como possibilitar que alunos e professoras se sentissem mais seguros e, com isso, pudessem trabalhar melhor.

Pudemos perceber, no decorrer das reuniões realizadas no *período de preparação*, que havia na escola uma divergência entre o que era visualizado pela direção como ideal de inter-relação entre a escola e a comunidade – uma escola sem muros – e a realidade vivenciada pelos professores em seu cotidiano. Isso nos levou a discutir, nessas reuniões, as contradições que surgem, no dia-a-dia da escola, entre ideais educativos, expressos em teorias educativas, e as exigências impostas pela realidade concreta. Como conciliar a idéia de uma “escola sem muros”, aberta à comunidade, com os sentimentos de medo e insegurança vivenciados pelas professoras e pelos alunos? Na discussão, foi possível chegar a um consenso, mudando-se o foco da reflexão para as questões: “Será que a não-existência de muros garante uma inter-relação positiva entre a comunidade e a escola? Será que a abertura da escola não se concretiza em outras formas que incluem uma participação mais efetiva da comunidade nas ações e decisões da escola?” Nas reuniões realizadas com a equipe de pesquisa no *período de preparação*, a discussão envolvendo essas questões trouxe avanços para a compreensão das relações entre a escola e a comunidade.

Voltando à análise do documento com as normas da escola, observamos que ele possui quatro itens referentes a comportamentos que devem ser evitados na sala de aula, no recreio, na saída da escola e nos passeios. Um outro item refere-se à proibição de agressão física e moral, definindo essa como “chutar, cuspir, dar tapas, socos, brigar, enforçar e outras atitudes que venham a machucar, palavrões, gestos ou expressões que magoam, calúnias”. Um dos itens encerra uma proibição de porte de “armas, canivetes,

fundas, ou objetos que coloquem em risco a segurança de todos. Esses serão recolhidos e etiquetados, registrados em caderno específico e tomadas as providências cabíveis, conforme ofício enviado pelo Conselho Tutelar”. Dois itens referem-se ao cuidado com o material alheio: o patrimônio da escola e o material escolar dos colegas. Os outros itens abrangem ações a serem realizadas pela escola, tais como realizar “reuniões com os pais, trimestralmente, para conversar sobre o planejamento da escola”; em caso de não-observância das normas, enviar “bilhetes solicitando a presença dos pais na escola”, etc. No documento, fica também estabelecido que “em situações-problema deve-se utilizar sempre o diálogo e, se esse não resolver, procurar ajuda com o adulto mais próximo”.

A análise do documento nos mostra que esse tornou explícitas regras e normas construídas nas reuniões, não aprofundando a questão dos valores que as suportam. No entanto, o processo de diálogo realizado pela escola, envolvendo professoras, direção, pais, alunos e funcionários, não obstante as dificuldades e carências constatadas, constituiu-se momentos significativos que apontam para as possibilidades de *formação para a cidadania* na escola. Referindo-se ao processo, uma professora diz: “Foi uma grande lição de democracia, de participação para eles, os alunos.” (R. 21/8/2000).

Avaliação do processo

Após a elaboração das normas, realizamos entrevistas com a direção, as professoras, os alunos, funcionários e pais, nas quais solicitamos que manifestassem a sua opinião sobre o processo.

As reuniões que antecederam o *processo de construção de normas*, com a equipe de pesquisa, realizadas no *período de preparação*, foram avaliadas pelas professoras como muito positivas, no sentido de possibilitar o apoio mútuo entre elas e, ao mesmo tempo, de sacudi-las da “acomodação”. Uma professora expressou bem esses sentimentos:

– Quando começaram as reuniões, a gente teve condições de sentar, parar para pensar e falar das preocupações; porque quando eu cheguei aqui pensei ‘Será que só acontece comigo?’ Conversando com

as outras professoras, que já estão aqui há oito ou dez anos, vi que todas tinham os mesmos problemas. As crianças já estavam viciadas naquele tipo de comportamento, e as professoras, acomodadas, aceitando aquela situação [...] Quando vem uma pessoa de fora ajudar, propondo para a gente alguma coisa ou alguma solução, a gente se sente bem, sabe que não está sozinha nesta luta. (P. 21/8/2000).

Outra diz: “A pesquisa serviu para a reflexão e também para a prática do dia-a-dia...” (M. 27/9/2000).

Pensamos que esses momentos revelam o sentimento de solidariedade entre as professoras, que foi se desenvolvendo ao longo do período das reuniões. Entendemos aqui solidariedade como a base afetiva da participação engajada, que se funda em sentimentos de identificação com padrões de interpretação de mundo, interesses, objetivos, crenças e valores compartilhados por membros de um grupo social, em que cada um se preocupa com o bem do próximo, porque esse é fundamental para a integridade do próprio grupo. A solidariedade é condição essencial para a construção de projetos coletivos que visem à solução de problemas comunitários. Como expressa Habermas (1991, p. 198), “a solidariedade tem a sua raiz na experiência de que cada um tem de fazer-se responsável pelo outro, porque todos devem estar igualmente interessados na integridade do contexto vital comum do qual são membros”.

Quase todas as professoras avaliaram o processo em sua etapa final da *construção das normas* também como muito positivo, como expressa uma delas:

– Foi muito positivo, porque não partiu só da direção, foi um anseio que a gente viu que estava agitando a todos. Não só as professoras estavam descontentes, porque não estavam conseguindo fazer um bom trabalho, mas muitos alunos estavam sofrendo na mão dos que não têm limites (P. 21/8/2000).

Outra professora diz:

–Eu achei legal, porque antes os guris traziam arminhas na escola... agora que a gente fez as regras, eles não trazem mais... aí melhorou bastante na sala de aula, no pátio, na hora do recreio. Os guris jogavam

pedrinhas nas gurias, agora não jogam mais (S. 21/8/2000).

As professoras manifestaram sentir-se mais seguras com a definição das normas: “Conseguiram dar uma segurança para aquele professor poder trabalhar em sala de aula... se sentir autoridade ali, porque antes não se sentia e chamava, muitas vezes, a direção na sala.” (J. 24/4/2001).

Constatamos também que o fato de as professoras se sentirem mais seguras em relação à disciplina em sala de aula fez com que procurassem formas mais interessantes de realizar ações educativas. Isso aparece na fala de uma professora, que diz:

– Até para montar as aulas a gente está mais animada, podemos fazer coisas diferentes. Antes, a gente ficava escravizada no quadro; a única maneira de dar aulas era no quadro: copiar, copiar, copiar, porque a partir do momento em que a professora parava de escrever no quadro para falar com eles, parecia que a aula tinha acabado, cada um fazia o que queria... ficavam dispersos (R. 21/8/2000).

Esse fato nos leva a refletir sobre a relação da disciplina com a ação pedagógica do professor. Na realidade, são processos interdependentes: na medida em que as ações desenvolvidas pelo professor não conseguem incentivar o interesse do aluno, esse tende a realizar atividades que perturbam o andamento da aula. Por outro lado, o tumulto que se propaga muitas vezes em sala de aula, em que aparece a falta de limites dos alunos que não têm controle sobre as próprias ações, gera um sentimento de impotência da parte do professor ante as situações de conflito. Com isso, o professor fica imobilizado e cai em uma rotina no que se refere a ações educativas, o que, por sua vez, aumenta a ocorrência de atos “indisciplinados”. Esse fato aponta para a importância de que a formação do professor o capacite a lidar com os inúmeros conflitos que surgem na realidade concreta das escolas e, ao mesmo tempo, lhe possibilite o conhecimento de ações educativas adequadas, que envolvam o aluno em um processo de construção conjunta.

Alguns alunos entrevistados se manifestaram, considerando também o *processo de construção de normas* como positivo, como diz um aluno da quinta

série: “A professora consegue dar aula, mais do que antes. Tinha gente que não fazia nada e agora eles fazem.” (E. 27/9/2000). Outros afirmaram que algumas mudanças puderam ser observadas, outras não: “Quanto aos apelidos, mais ou menos. No recreio, agora está mais tranqüilo, não está tendo muita briga, igual a antes; diminuiu, só acontecem de vez em quando.” (R. 27/9/2000). Outro diz: “Achei legal, pararam de trazer coisas, ninguém mais trouxe funda nem facas; quanto aos apelidos, ainda não mudou. As brigas diminuíram; antes tinha bastante...” (J. 27/9/2000).

Pelas suas manifestações, de maneira geral, temos razões para supor que os alunos apreenderam o significado de normas mais no sentido de resolver problemas pragmáticos, que dizem respeito à aquisição de benefícios ou à defesa de ameaças, relativas a indivíduos ou grupos, do que no sentido de afirmações legais que visam à defesa de interesses coletivos. O processo de argumentação na formação do consenso não atingiu o nível convencional, segundo a classificação de Kohlberg (1984), mas parece ter permanecido em nível ainda egocêntrico, pré-convencional, em que as idéias são justificadas pelas conseqüências que possam advir de decisões e ações. A superação desse nível para o nível convencional é possibilitada quando o indivíduo se torna capaz de justificar as normas em função de regras e leis sociais vigentes na comunidade, que atuam como determinações externas. Não obstante, esse processo de diálogo abriu caminho para possibilitar a compreensão de normas sociais em níveis mais elevados. A meta educativa de um processo de diálogo que supera o nível convencional consiste em possibilitar a abertura para justificativas de normas embasadas em valores éticos que tenham em seu cerne o reconhecimento do outro, caracterizando um nível de argumentação pós-convencional.

A importância do diálogo parece também ter sido reconhecida por funcionários da escola, trazendo mudanças nas suas atitudes em relação à forma de lidar com os alunos. Um deles, o vigilante, manifestou-se no sentido de ter constatado mudanças positivas e de procurar conversar com os alunos quando surgem brigas:

–Notei diferença. Eles começaram a aprender a ter limites, porque o limite de um tem que ir até onde não invade o

espaço do outro. [...] Tem muita criança que inclusive vem falar com a gente: “Tio, aquela criança lá está me incomodando.” Aí, eu digo: “Vamos lá, vamos sentar e conversar...” Então a gente resolve, e evita uma coisa mais séria (J. 21/8/2000).

Uma das mães manifestou, em entrevista, que considera que houve mudanças com o processo:

– Eu acho que deu uma melhorada, aos pouquinhos está melhorando (...) Eu estava preocupada com o muro, porque eu tinha medo de acontecer alguma coisa, roubar a criança, não só a minha, mas de qualquer outro. Agora já estão fazendo o muro, o ginásio... (N. 27/9/2000).

Nesta etapa, constatamos que houve uma maior ênfase nos resultados do processo – a definição de normas e regras e as conseqüências da não-observância dessas – do que no entendimento dialógico sobre a fundamentação dessas normas e sobre os meios de proporcionar aos alunos experiências de interação social construtiva. Não obstante esse fato, pois somente em raros momentos conseguimos identificar falas de entendimento mútuo e aprofundamento nas questões, a experiência realizada pela Escola AB trouxe avanços positivos. Como mais significativo apontamos a abertura do espaço para o diálogo entre professoras, direção, alunos, pais e funcionários, possibilitando que todos os segmentos da escola participassem do *processo de construção de normas* e garantindo liberdade a todos para assumir posicionamentos e defender idéias. Acreditamos nas possibilidades de o diálogo autêntico gerar transformações, pois, como diz Freire, é o “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e desfazem”. Como seres humanos, temos consciência das possibilidades e limites dos nossos conhecimentos e das nossas ações. É através do diálogo que, “refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire, 1987, p. 125).

Consideramos, entretanto, o evento apenas como uma etapa no processo de construção de uma escola democrática, etapa que deve ser devidamente analisada e compreendida, para servir de base para ações e decisões a serem tomadas.

Pensamos que avanços significativos realmente ocorrem quando a escola instaura como prática permanente a participação e o diálogo, possibilitando a revisão e reconstrução das normas e vinculando essas ações educativas que permitam ao aluno experiências que favoreçam a compreensão e internalização dessas normas. Pensamos também que o processo de diálogo deve ter o caráter formativo de auxiliar o professor a caminhar em direção à autonomia, resolvendo conflitos segundo valores educativos que orientem as suas ações. Nesse caso, a definição das normas expressa a explicitação desses valores, favorecendo a discussão a respeito deles, a sua compreensão e inserção em práticas concretas. Quando o professor avançar nesse sentido, certamente as normas perderão o seu caráter coercitivo e exterior, que parecem ter adquirido neste momento do processo.

Considerações finais

A pesquisa-ação que realizamos na Escola AB, incluindo as etapas anteriores ao evento de *construção das normas*, se constituiu, sem dúvida, um espaço de formação do educador, possibilitando-lhe a aquisição de conhecimentos a respeito de saberes éticos e de ações educativas referentes ao desenvolvimento da consciência moral, possibilitando que ele se torne mais apto para lidar com os conflitos de interação social que surgem no cotidiano da escola. Pensamos que um trabalho conjunto como o que desenvolvemos nesta pesquisa-ação, em que o professor tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica e compreender, com o

auxílio de teorias e práticas educativas, os conflitos que surgem no cotidiano da escola, pode contribuir para capacitá-lo melhor a auxiliar seus alunos a serem participativos e a buscarem coletivamente a solução de problemas através de diálogo. Queremos ressaltar, entretanto, que é importante ter clareza quanto ao desafio que se tem de enfrentar ao tentar transformar as relações de poder na escola, que, muitas vezes, sob a aparência de diálogo e participação, encobrem elementos de dominação. Essas condições, sem dúvida, dificultam o processo de abertura para a construção conjunta do novo que deve surgir do diálogo coletivo.

A escola não pode perder de vista o seu objetivo de incentivar o processo de participação de forma permanente, possibilitando, com frequência, momentos de discussão, nos quais alunos, funcionários, pais e professoras possam ser realmente críticos, confrontem as suas idéias, reconstruam concepções e decisões e planejem ações coletivas, fazendo do espaço da escola um lugar de formação para a cidadania. Não há dúvidas de que esses momentos são sempre perpassados por conflitos, contradições e rupturas, mas também por vivências de entendimento mútuo e construção conjunta.

A capacidade de dialogicamente buscar soluções consensuais para conflitos, sem recorrer à coerção, se constitui o ponto de partida e de chegada de ações educativas que visem a essa formação. O espaço de participação que possibilita a emergência de um diálogo autêntico, superando as limitações geradas por relações de poder, traz em seu cerne os objetivos de uma educação que visa à emergência de uma nova racionalidade que possibilite a reconstrução da sociedade.

Referências bibliográficas

CULLEN, Carlos A. *Autonomia moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Justicia y solidaridad (Uma toma de posición en la discusión sobre a etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg). In: APEL, K.-O. et al. (Org.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development: the psychology of moral development*. São Francisco: Harper and Harper, 1984. v. 2.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Ed., 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PUIG, Josep M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Maria Augusta Salin Gonçalves, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas dessa universidade.

guta.voy@terra.com.br; guta@unisinos.br

Orene Maria Piovesan (Fapergs) é graduanda em Pedagogia na Unisinos e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas dessa universidade.

orene@terra.com.br

Recebido em 10 de março de 2006.

Aprovado em 15 de agosto de 2006.

Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG

Écio Antônio Portes

Resumo

Estuda as trajetórias de estudantes pobres em cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais, como Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Explica o conjunto de circunstâncias que propiciaram esse sucesso escolar. Realiza esse intento investigando a história de estudantes pobres no ensino superior no século 20, nas Faculdades de Direito de Olinda/Recife e de São Paulo e a história do atendimento a estudantes pobres empreendido pela UFMG desde o momento de sua criação. Utiliza os trabalhos que lidam com trajetórias escolares, principalmente de sociólogos franceses, como Bourdieu, De Queiroz, Lahire, Laurens e Terrail, entre outros. Os resultados confirmam a existência de estudantes pobres no ensino superior desde a implantação deste, mesmo que pouco representativa; e, como conclusão, é afirmado que a inclusão e a permanência de estudantes pobres no ensino superior brasileiro são uma tarefa de difícil execução, que se deu sem a presença de ações desenvolvidas pelo Estado. No passado, esses estudantes desenvolveram estratégias próprias que se associariam, já no século 20, a estratégias filantrópicas e institucionais empreendidas no seio da própria instituição universitária, a exemplo do que vem fazendo a UFMG ao longo do tempo. Essas ações sustentaram um grupo de estudantes pobres no interior da universidade pública, mas não puseram fim às discriminações sofridas nem minimizaram os constrangimentos econômicos perpetuados historicamente e pelos quais outros vêm passando no cotidiano universitário.

Palavras-chave: sociologia da educação; trajetórias escolares; estudantes pobres; ensino superior.

Abstract

Some cultural dimensions in the trajectory of poor students in public higher education: the case of UFMG

This work gives priority to the historic and theoretical search necessary to the understanding of the object of study, the social and school trajectories of poor students, in the past and in the present. The new data and the proposed analyses lead us to believe that the fact of poor students being included in the Brazilian higher education and remaining at the University is not an easy task and took place without any government policies. In former times, these students developed their own strategies, which became associated, in the twentieth century, to institutional strategies, organised inside the University itself, following the example of what UFMG has been doing all this time. These actions supported a group of poor students in the public University but did not hinder prejudice nor diminished economical embarrassments, which they historically have been going through in their university routine.

Keywords: sociology of education; school trajectories; university life; poor students; higher education.

Introdução: a busca da compreensão trajetória de pobres no ensino superior

Este trabalho tem como tema central a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a saber: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Trata-se de trajetórias “estatisticamente improváveis”, pois elas desafiam as previsões acerca das reais possibilidades de esses jovens chegarem aonde chegaram, como vêm mostrando as pesquisas sobre o acesso ao ensino superior público.

Meu envolvimento com o tema vem de longa data e obedece a mais do que determinações individuais: trabalhei, como pedagogo, na Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump),¹ de 1989 a 1996. Em 1993 apresentei uma dissertação de mestrado (Portes, 1993) que cuidava de investigar as trajetórias e as estratégias escolares de um grupo de 37 universitários atendidos pela Fump, até o momento que marcava a sua passagem no exame vestibular da UFMG. Mas as diferentes questões produzidas pelos universitários que procuravam pela assistência na Fump (pedagógica, psicológica, psiquiátrica, social...) demandavam aprofundamento de estudos e novas pesquisas para uma devida compreensão, principalmente dos estudantes que freqüentavam aqueles cursos mais seletivos. Os resultados dos trabalhos em equipe mostravam que aqueles poucos estudantes pobres desses cursos, mesmo beneficiados pela Fump, apresentavam um sofrimento mais acentuado nas suas vivências acadêmicas.

Uma compreensão do conceito de pobreza, que vem sofrendo uma série de alterações desde o século 19, nos ajudava no atendimento a esses sujeitos. Naquela época, pobre era todo aquele que vivia do trabalho manual, geralmente negros e mestiços; e uma mobilidade na hierarquia social, principalmente nos centros comerciais das províncias, onde os homens eram menos dependentes do que no campo, só era possível mediante arranjos e negociações: “Por maiores que fossem seu mérito e talento, o alforriado não podia transpor

determinado limiar, a menos que contasse com um bom número de cumplicidades, não apenas entre outros ex-escravos, mas também no mundo dos brancos, ou no dos que assim se consideravam.” (Mattoso, 1992, p. 590).

Em uma visão macro, já no século 20, para Abranches (1995), a pobreza é “destituição, marginalidade e desproteção” dos meios de sobrevivência física, dos benefícios do progresso, do acesso às oportunidades (de moradia, escolares, habitacionais, de saúde, de trabalho, etc.), produzidas pela inoperância das políticas públicas. Ela é fruto, nesse caso, de causas “compósitas”. Em uma visão mais antropológica, Zaluar (1985, p. 41) afirma que a pobreza “é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social”. Ela não é uma consequência da cultura dos pobres. Ainda nessa visão, Sarti (1996, p. 18), mesmo reconhecendo mudanças no eixo de interpretação da pobreza como ausência de direito, quando se estabelece uma relação entre pobreza e cidadania, afirma que o risco de se ver o pobre “como o avesso do que deveria ser” acaba sendo a “desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa enquanto positividade concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a possibilidade de transposição desta atuação para o plano propriamente político”.

Mesmo se se verifica um enorme avanço com relação a inclusão de filhos de trabalhadores de baixa renda na universidade pública brasileira, principalmente em alguns cursos como Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Minas, Física, Geografia, Geologia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Terapia Ocupacional, entre outros, como mostram os estudos produzidos por Schwartzman (1992), Paredes (1994), Mercuri, Moran e Azzi (1995), Braga, Pinto e Cardeal (1996), Bezzon (1997) e Whitaker e Fiamengue (1999), é verdade, também, que pouco se avançou naquelas carreiras tradicionais, como Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, e mesmo em carreiras mais recentes, como Ciência da Computação, Comunicação Social e Fisioterapia, tornando tão difícil o acesso a essas carreiras por alunos egressos das escolas públicas que levam pesquisadores

¹ A Fundação Universitária Mendes Pimentel é uma instituição encarregada de prestar assistência alimentar, médica, odontológica, pedagógica, psiquiátrica e social aos estudantes pobres da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mediante um rigoroso estudo socioeconômico. Para mais detalhes, ver Portes (2001).

da questão a concluírem que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras” (Braga, Peixoto, Bogutchi, s/d, p. 17). É que a entrada nessas carreiras parece ser restrita àqueles que possuem um volume mais significativo de capital escolar e cultural.²

Nos anos 90, de acordo com o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação da UFMG (1996), que utiliza a classificação social da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme) nos dados sobre a UFMG, verifica-se a presença de 28,5% de estudantes situados na Classe C, isto é, aqueles que possuem renda familiar de até 10 salários mínimos. Pode-se saber ainda que apenas 14% dos estudantes dessa universidade possuem renda familiar de até cinco salários mínimos, sem maior precisão quanto à origem social dos pesquisados. E é nessa faixa de renda que se situam os sujeitos de minha pesquisa, filhos de motorista, aplicador de sinteco, auxiliar de topografia, carpinteiro.

Os estudos sociológicos que orientavam os trabalhos práticos e teóricos desenvolvidos por nós no interior da Fump e da UFMG evidenciavam que, para o filho do pobre, a “passagem” do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses sujeitos.

Nossa compreensão sobre as manifestações trazidas até nós pelos universitários pobres se ampliou diante do trabalho de Terrail (1990),³ ao mostrar, a partir de 23 relatos biográficos de filhos de operários por ele pesquisados, que o acesso, graças a uma escolaridade prolongada, à erudição e, ao mesmo tempo, à “vida burguesa”, produziu um efeito de descontinuidade nesses sujeitos.⁴ Diante da constatação de que as determinações sociais são excessivamente complexas, o autor decide-se por passar do “porquê” ao “como”, necessário para explicar o sucesso escolar dos filhos de operários, colocando-se uma série de questionamentos: Como se operam os itinerários escolares mais longos nas famílias operárias? O que se passa nessas famílias, entre seus membros, nas suas relações com a escola, que torna possível o sucesso? Quais as famílias que conseguem mobilizar recursos suficientes (tempo, dinheiro), capacidade de energia e inteligência a serviço da causa escolar? Existem diferentes tipos de mobilização de

recursos? Qual a parte dos pais, de um lado, e dos filhos interessados, de outro? Como os filhos vivem essa história?

Dentre outras importantes conclusões, Terrail mostra o fim da ilusão do universitário filho de operário, de que se poderia negar indefinidamente a origem social ao se penetrar no mundo acadêmico e vivê-lo como um universitário qualquer. Para Terrail (1990, p. 239), o sucesso escolar dos egressos das famílias operárias implica penetrar em um universo hostil, no qual a diferença “não pode ser vivida como justaposição, mas como oposição, antagonismo, repressão das palavras e das práticas familiares”.

Por sua vez, o trabalho de Laurens (1992) ampliava a nossa compreensão quanto ao processo de investigação das trajetórias escolares de filhos de operários. Os sujeitos de sua pesquisa são filhos de operários com sucesso escolar, inscritos ou que passaram por uma das treze escolas de engenharia de Toulouse. Sua pesquisa parte de uma série de questões, tais como: Quem são as exceções sociais que materializam o sucesso social? Qual é o seu perfil? Quem são seus pais? Quem são os rapazes do povo, símbolos de todo um ideal social, que se tornam as elites francesas? Como é que eles chegam lá?

O que o autor tenta explicar com esse conjunto de questões é que o sucesso escolar e, em seguida, social de qualquer filho de operário não é uma história de dons ou de disposições naturais ou de acasos e circunstâncias. Essa trajetória “extravagante” é também um processo histórico, familiar e social.

O autor combina uma pesquisa quantitativa efetuada através de questionários e uma pesquisa qualitativa, a partir da reconstrução biográfica de 31 casos. Segundo Laurens, seu objetivo é colocar em evidência o comportamento estratégico dos atores sociais, de observar como eles utilizam a margem de ação que lhes deixa a indeterminação social.

Estudos iniciais (Portes, 1993; Portes, Carneiro, 1997) levaram-me a importantes indagações para a contextualização da presente pesquisa: Existiram estudantes pobres nos cursos superiores, desde os seus primórdios? Se existiram, como é que os estudantes pobres viveram a experiência acadêmica no passado? Qual foi a trajetória de acesso dos universitários pobres, no passado e no presente, aos cursos altamente seletivos? No interior destes

² Utilizamos aqui o conceito de capital cultural principalmente naquele sentido de “capital cultural institucionalizado”, onde o diploma confere a seu portador uma “certidão de competência cultural” e reconhecimento institucional. Ainda assim, nas páginas que seguem pode aparecer uma utilização que contemple o capital cultural no estado incorporado ou objetivado, conforme Bourdieu, In: Nogueira, Catani (1998).

³ Outros importantes trabalhos, tais como o de De Queiroz (1981), Sirota (1994), Zeroulou (1988) e Zago (1990, 1991), também orientavam as nossas práticas na Fump; mesmo que não tratassem de estudantes universitários, eles foram fundamentais para se conhecer a relação família/escola nos meios populares. Temos ainda o trabalho de Willis (1991), importante para se conhecer as atitudes de jovens filhos de trabalhadores ante o processo de escolarização.

⁴ É importante ressaltar que essa “descontinuidade” é também percebida, no caso de estudantes brasileiros, por Viana (1998).

curso, como é que se processa a vida cotidiana desses sujeitos? Como as condições materiais de existência afetam esses sujeitos no decorrer da aventura universitária?

Para respondê-las, este trabalho cuida de pesquisar, descrever e analisar o estudante pobre no ensino superior, mais especificamente na UFMG, procurando oferecer uma compreensão mais específica da aventura escolar empreendida por este tipo de sujeito, compreensão que possa desvelar aspectos ignorados ou acobertados por práticas investigativas que cuidaram de estudar o ensino superior de forma estrutural, abrangente. Enfim, o meu objetivo é dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo de acesso e permanência no ensino superior público, lá onde ele é mais difícil de ser jogado, nos cursos muito seletivos.

Ter o estudante pobre como objeto de estudo na perspectiva acima colocada se justifica quando observamos que esse tipo de estudante não tem se constituído, ao longo do tempo, objeto privilegiado de pesquisa. É o que nos mostra um levantamento efetuado em publicações reconhecidas na área da educação, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, a *Revista Brasileira de Educação*, a *Educação em Revista* da Faculdade de Educação da UFMG, e mesmo resumos de *Teses em Educação* publicados pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Essas observações valem também para o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes).

Ao contrário, em outros países, como a França, por exemplo, existe um mapeamento sobre os estudantes universitários, que compreende: a maneira de estudar (Lahire, 1997b); suas condições de vida (Grignon et al., 1996); as formas de aprendizado do “ofício de estudante” (Coulon, 1995); como é o mundo vivido pelos estudantes (Galland et al., 1995); as desigualdades observadas quando da seleção às carreiras universitárias (Bisseret, 1974); e, ainda, a tentativa de compreender a experiência, os comportamentos dos estudantes e suas formas de viver os estudos e sua vida pessoal, dentro e fora da universidade francesa (Lapeyronni, Marie, 1992).

Existem ainda estudos que cuidam de explicar, prioritariamente, as trajetórias e as estratégias de universitários pertencentes aos meios populares, como os de Terrail (1990) e Laurens (1992). No contexto inglês, é importante ressaltar o trabalho de Hoggart (1975) sobre os processos vivenciados por filhos de trabalhadores que ascendem aos mais elevados níveis de ensino daquele sistema escolar.

Inspirados nos trabalhos que se ocupam com as trajetórias e as estratégias dos sujeitos provenientes das camadas populares, em meados dos anos 90, é que alguns olhares se voltaram para o universitário pobre enquanto objeto de estudo, colocando em cena alguns trabalhos, como os de Portes (1993), Muzzeti (1997), Viana (1998) e Souza e Silva (1999). Todos esses trabalhos tomam como ponto de partida o sujeito já no interior do curso superior, ou seja, observam uma trajetória de “sucesso”.⁵ Ressalte-se ainda que boa parte desses estudos nasceu e vem se frutificando no interior do Grupo de Trabalho Sociologia da Educação da ANPEd. Fora desse espaço apareceu o artigo de Maris, Fernandes e Batista (1998), sobre os universitários favelados da cidade do Rio de Janeiro.

Portanto, ter como objeto de estudo a experiência vivida pelo estudante universitário pobre nos cursos altamente seletivos é uma opção de pesquisa que só se viabiliza quando o olhar do pesquisador se desvia das questões macroestruturais para mergulhar no interior de determinadas instituições escolares à procura de compreender, descrever e analisar o funcionamento dessas instituições, mediante novos questionamentos que procuram privilegiar as ações dos sujeitos.

A investigação de trajetórias “espectaculares” encontra apoio em pesquisas que se ocupam com casos “paradigmáticos” (Elias, 1994), ou mesmo os casos onde “os problemas de certas pessoas são particularmente elucidativos para a análise da evolução cultural”, conforme Hoggart (1975, p. 162), pois a atenção a fenômenos como a entrada e a permanência de estudantes pobres em cursos altamente seletivos da UFMG suscitam a reflexão não só sobre esses, mas também sobre o conjunto dos estudantes.

Não é sem razão que Laurens (1992, p. 30), ao justificar por que escolheu as escolas francesas de engenharia para observar os filhos de operários que adentravam seus cursos, afirma:

⁵ É sempre necessário utilizar cuidadosamente o termo sucesso, pois raramente observamos a trajetória universitária completa. A entrada na universidade, por mais que indique “longevidade escolar”, na expressão de Viana (1998), por si só não garante o sucesso, como mostrei na minha dissertação de mestrado (Portes, 1993). O processo de permanência é difícil e comporta uma série de surpresas desagradáveis para o universitário pobre, entre elas, a pior, a necessidade de abandonar os estudos.

Nós quisemos observar as trajetórias de sucesso escolar no meio operário lá onde elas são as mais espetaculares, a fim de fazer ressaltar fortemente a estratégia educativa familiar que elas encerram. Foi, portanto, nas escolas superiores que nós contactamos os estudantes de origem operária, naquelas fileiras onde as representações de filhos de operários são as mais fracas: aproximadamente 5%.

No caso da UFMG, a origem social joga, fundamentalmente, na seleção e classificação daqueles que buscam os cursos que se situam no topo da hierarquia universitária.⁶ Dessa forma, não se pode esquecer, como bem nos mostra Lahire (1997b), em seu trabalho sobre a maneira de estudar dos estudantes franceses, que a origem social

[...] joga fundamentalmente: 1) sobre a possibilidade bastante desigual de acesso ao ensino superior; 2) sobre a probabilidade bastante desigual de acesso aos diferentes estabelecimentos e tipos de estudos no ensino superior; e 3) sobre a probabilidade de forte desigualdade de efetuar os estudos longos.

Ao escolher o estudante pobre, poderia, na expressão de Laurens (1992, p. 241), “retirar o véu que recobre os itinerários sociais atípicos e o sucesso escolar no meio popular”. Mas poderia também compreender por que, mesmo beneficiados pela assistência oferecida pela Fump, eles manifestam um acentuado sofrimento nas suas vivências acadêmicas, ao cursar carreiras altamente seletivas, à semelhança de estudantes ingleses bolsistas, “bem dotados” escolarmente, pesquisados por Hoggart (1975, p. 169):

O seu treino de “passador de exames” de pouco ou nada lhe serve agora. Tem dificuldade em orientar-se num mundo onde já não há um professor a quem é necessário agradar, um rebuçado no fim de cada etapa, um diploma, um lugar certo no degrau de cima. Sente-se infeliz numa sociedade imensa e confusa, ilimitada, desordenada, sem aquecimento central, na qual não são nem os mais trabalhadores, nem os mais espertos, que recebem os rebuçados; na qual factores imponderáveis, como a “personalidade”, a “sorte”, a “sociabilidade”, a “ousadia”, pesam muito na balança.

Aspectos metodológicos

A proposta de pesquisa, desencadeada pelos trabalhos desenvolvidos na Fump e orientada pelos estudos empreendidos, indicava que, para se conhecerem aqueles aspectos mais atinentes à vida universitária do estudante pobre no interior de cursos muito seletivos, era necessário efetuar um acompanhamento dos jovens, evitando-se, assim, observar a sua vida universitária em um só momento.

Todavia, acreditava também que seria interessante examinar as condições históricas que foram lentamente possibilitando que estudantes pobres frequentassem ensino superior em espaços privilegiados. Queria buscar na história a justificativa e a compreensão de elementos para a manutenção, no presente, de estudantes pobres no ensino superior público.

Como ponto de partida para a investigação das condições históricas, optei por estudar as academias jurídicas de Olinda/Recife e de São Paulo e, mais recentemente, a Universidade Federal de Minas Gerais. Aquelas, por abrigarem um dos cursos que fundam o ensino superior no Brasil; e esta, por sua reconhecida história de atendimento do universitário pobre.

Acreditava ainda que, no presente, um processo de monitoramento das circunstâncias sociais e escolares presentes e constitutivas da trajetória acadêmica, vivenciadas pelo universitário egresso das camadas populares no espaço da universidade, pudesse ser realizado através dos arquivos da Fump, do histórico escolar produzido pelos entrevistados na UFMG e pelas entrevistas e relatos coletados no decorrer de quatro semestres. Ele poderia propiciar a reconstrução do clima em que se estabeleceu o jogo pela permanência no sistema escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior. Diante desse propósito, escolhemos seis universitários, um para cada um dos seguintes cursos: Ciências da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina.

Determinaram a escolha desses cursos as notas de aprovação no vestibular, vistas aqui mediante o percentual mínimo de acerto necessário para se entrar em cada ramo de ensino da UFMG – esse foi o critério por mim escolhido para a definição de cursos altamente seletivos.⁷ No meu

⁶ Para Braga, Peixoto e Bogutchi (s/d, p. 11), “em apenas cinco carreiras – Medicina, Odontologia, Veterinária, Fisioterapia e Comunicação Social – verificou-se um decréscimo do percentual de candidatos oriundos da escola pública. Em todas elas, a fração de concorrentes da escola pública já era pequena em 1992, confirmando que a seletividade social na escolha da carreira está se tornando mais intensa. [...] Estamos tratando aqui de processo seletivo intrínseco a estudantes que reconhecem não ter condições de concorrência em cursos de maior prestígio social. Aqueles que desconhecem essa realidade pagam um custo elevado por sua desinformação. A título de exemplo, mencionamos que, para o período 1992-1999, no curso de Direito, de cada oito candidatos com FSE (fator socioeconômico) maior do que 7 (a escala varia de 0 a 10), um foi aprovado, enquanto que, entre os candidatos com FSE menor do que 3, apenas um em cada cem é bem sucedido”.

⁷ Não é sem razão que Almeida (1999, p. 51) afirma que “Se o vestibular pode, de fato, ser considerado como um indicador de excelência, o vestibular para os cursos que atraem os candidatos mais preparados seria o indicador mais eficaz dessa excelência”.

entendimento, se o vestibular é uma forma reconhecida de seleção dos diferentes candidatos às diferentes carreiras, a análise de uma série histórica de resultados do vestibular pode indicar com segurança uma hierarquia nas carreiras universitárias. Esse critério identificou uma hierarquia existente entre as carreiras e mostrou ainda que variações no decorrer dos sete anos pesquisados são bastante sutis. Por exemplo, no período privilegiado por mim (1990-1996), o Curso de Ciências da Computação aparece como o curso que mais demanda capital escolar.

O acesso aos estudantes se deu através da Fump. De posse do “perfil” do estudante

de interesse da pesquisa, as assistentes sociais separavam os questionários socioeconômicos por eles preenchidos, para que, após a sua leitura, o pesquisador pudesse selecionar os jovens a serem entrevistados. Diante disso, escolhi dois estudantes por curso para iniciar os contatos. Do curso de Comunicação Social só encontrei uma jovem que atendia aos critérios da pesquisa, o que se revelou problemático, pois a estudante, após o início do acompanhamento, recusou-se a continuar participando da pesquisa, sendo impossível, portanto, substituí-la.

O Quadro 1 fornece dados sobre as características e a origem social dos sujeitos entrevistados:

Quadro 1 – Características e origem social

Idade de entrada UFMG	CURSO	Nº de Irmãos	Posição Frátria	Escolaridade		Profissão/Idade	
18	Fisioterapia	2	1º	Primário	Ginásial	Motorista/47	Do lar/43
19	Com. Social	2	3º	Ginásial	Ginásial	Motorista/55	Do lar/49
19	C. Comput.	2	3º	Primário	Normal	Motorista/71 Falecido	Costureira Professora/56
19	Direito	1	1º	Primário	Ginásial	Marceneiro/42 Falecido	Costureira/51
20	Eng. Elétrica	3	2º	Primário	Primário	Raspador Taco/49	Do lar/45
24	Medicina	1	1º	Primário	Primário	Aux. Topografia/60	Do lar/54

A expectativa era de que as entrevistas efetuadas no decorrer do acompanhamento permitissem reconstituir as trajetórias sociais e escolares dos estudantes e deixassem à mostra a vida de estudante universitário, permitindo assim traçar as possibilidades e os limites da experiência acadêmica. O número de entrevistas variou conforme a disponibilidade dos sujeitos investigados. Mas efetuei, no mínimo, três entrevistas com cada um, com duração média de duas horas, sempre após o término do semestre acadêmico. Queríamos captar as mudanças ocorridas na vida (acadêmica e social) dos sujeitos.

Os temas que orientaram as entrevistas foram a condição econômica do universitário, a vida de estudante dentro e fora do *campus* e a vida acadêmica propriamente dita, principalmente naqueles aspectos atinentes à relação com os professores, com os colegas, a atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico.

O tipo de entrevista efetuada, mesmo que orientada por alguns pressupostos já enunciados, comportava uma larga margem de posicionamento dos entrevistados, revelado na sua disposição para falar de sua vida (escolar ou não). Essa disposição ofereceu elementos que não foram privilegiados nas perguntas do entrevistador, mas que se associam, completam e dão sentido àqueles. Para Kaufmann (1996, p. 63) trata-se da “vontade de falar” do entrevistado.

As pesquisas que investigam as trajetórias escolares do estudante pobre, no Brasil, são muito recentes, como mostram os trabalhos de Portes (1993, 1998, 2000), Viana (1998, 2000), Mariz, Fernandes e Batista (1998) e Souza e Silva (1999). De certa forma isso nos leva a pensar a questão do universitário pobre a partir de uma matriz teórica proveniente de estudos internacionais. Esses aparecem vinculados por uma forma de pensar construída noutro espaço, noutras circunstâncias, que

guardam algumas similaridades com o caso brasileiro. Ainda não temos como escapar das dificuldades metodológicas e teóricas colocadas pelos problemas que os estudos sobre o universitário pobre vêm suscitando, mesmo que pesquisadora como Viana (2000, p. 58) aponte, acertadamente, que os estudos nesse campo não podem se restringir à descrição formal das trajetórias, pois correm o risco de ocultar “dimensões fundamentais das biografias – facilitadoras ou dificultadoras da sobrevivência no sistema escolar –, e que ao mesmo tempo as diferenciam”.

Uma saída apontada pelo meu trabalho é investir mais esforços na reconstrução da dimensão histórica da questão. Os dados que colocamos em tela nos levam a crer que existem fontes importantes, pouco pesquisadas, que podem dar um contorno diferente do até então oferecido à compreensão da educação dos pobres no ensino superior brasileiro, fontes que podem desvelar dados até aqui ocultados pela opção de trabalho do pesquisador, pelo esquecimento histórico da questão por aqueles que investigam o ensino superior ou mesmo pela ideologia, que ditou por um bom tempo os rumos do que deveria ou não ser pesquisado em educação.

A presença de estudantes pobres no ensino superior: da pobreza negada à assistência institucionalizada

As minhas investigações provam que existiram estudantes reconhecidamente pobres nos cursos de Direito desde o momento de sua criação. É verdade, também, que se trata de uma ínfima minoria, “estatisticamente improvável”, que pouca visibilidade tem no conjunto dos dados e de difícil caracterização, o que exige do pesquisador, no sentido de evitar a sedução colocada pelos dados, não tomar de imediato o “falso” como “verdadeiro”. É que existem, nos registros, estudantes que são classificados como pobres, mas que, na verdade, constituem casos de “falsos pobres”. Em todo caso, está presente um sinal de diversidade cultural no interior das academias jurídicas no século 19. Elas não eram completamente refratárias ao estudante pobre, sem que com isso pudessem ser enquadradas como instâncias democráticas do ponto de vista do acesso e da permanência.

A forma como esses estudantes pobres aparecem na literatura, nas diversas crônicas produzidas em diferentes períodos, guardam algumas características importantes (Bevilaqua, 1927; Nogueira, 1907-1912 (nove volumes) e Vampré, 1977). A primeira delas refere-se ao fato de o estudante ser “brilhante”, ter vencido as adversidades e ter galgado postos importantes na República. Essa forma restaura, redime e encobre a pobreza, ocultando as condições reais nas quais esses sujeitos conseguiram construir uma carreira acadêmica no interior de um espaço que discriminava o pobre. Muitos deles foram ser, posteriormente, catedráticos nos cursos jurídicos, reforçando mais ainda o silêncio dos cronistas sobre as misérias por eles vividas, que, nos dizeres de Vampré, são lembradas somente para realçar os méritos. Mas essa forma de ver o sucesso de uns reforçava também a discriminação de outros: aqueles pobres que tiveram acesso ao ensino superior e não “venceram” é porque eram uns “fracos”, “vis” e “pusilânimes” que pereceram às primeiras adversidades.

Outras características merecedoras de registros e que denunciam a presença de pobres no interior dos cursos jurídicos, encontradas na literatura consultada, são cor e idade, utilizadas para reforçar os feitos daqueles estudantes que destoavam do conjunto dominante. A essas características se somam os aspectos anedótico e folclórico que envolvem os registros obtidos sobre os estudantes. As minhas análises mostram que o fato de ser uma figura folclórica ou pertencer ao anedotário institucional parece ser a razão de merecer registro, o que se dá de forma cômica, engraçada, disfarça os preconceitos e encobre as discriminações observadas na prática pedagógica de diferentes professores. Nesse caso, o anedótico e o folclórico, encerrados em si mesmos, podem mascarar uma série de circunstâncias sociais vividas pelos atores, aqui caricaturados, em um cotidiano de penúrias, para se manterem no interior das academias. Cabe ainda ressaltar, mais uma vez, que esses casos folclóricos surgem de um tipo de pobreza particular, e não da pobreza em geral, que é a pobreza de determinados estudantes que tiveram acesso às academias, onde as regras eram determinadas pela sobra da riqueza material e cultural daqueles que as dominavam.

A trajetória escolar desses estudantes era marcada pela ausência de um sistema de educação organizado, característica mais geral do Império, que os obrigava, após aquisição das “primeiras lições”, a peregrinar de cidade em cidade, sempre merecendo favores de padres, correligionários políticos e parentes, em busca da aquisição dos saberes necessários para enfrentar os “preparatórios”, como ilustra a biografia de Tobias Barreto, que freqüentou para mais de sete espaços escolares pelo interior de Sergipe e Bahia até ser admitido na Faculdade de Direito de Olinda/Recife (Romero, 1903). Havia também aqueles que ingressavam na carreira eclesiástica como meio de obter a proteção da Igreja, na figura de clérigos e instituições a ela ligadas, como via de acesso ao conhecimento e à construção de um certo capital cultural.

Efetuosos os preparatórios, em todos os casos investigados, os estudantes lançaram mão, como estratégia de sobrevivência no interior (e fora) das academias, do trabalho remunerado, desempenhando modestas funções, como fiscal, porteiro, escrevente, seleiro, caixeiro de livraria, amanuense e arquivista. Mas, como acumularam os conhecimentos necessários para ingresso nas academias (e eram bons escolares), foram, sobretudo, mestres particulares ou mesmo professores do Curso Anexo às Academias. Ainda existiram também aqueles que mereceram a ajuda de terceiros, na figura de instituições escolares, por intermédio de seus diretores e mesmo de amigos.

É importante acrescentar que a estratégia do trabalho remunerado, a estratégia de ingresso na carreira eclesiástica e a ajuda de outrem, presentes na trajetória do estudante pobre, podem aparecer associadas. Esses fatores são interdependentes, completam-se na estruturação das ações dos sujeitos, no sentido de multiplicar esforços para garantir uma trajetória com um mínimo de sobressaltos e um futuro mais promissor.

Entretanto, a aventura do estudante pobre que freqüentou o curso jurídico nas academias foi uma aventura solitária, do ponto de vista institucional; nada se encontrou nos documentos investigados que permitisse alimentar hipótese de uma preocupação institucional – qualquer que fosse – para com aqueles poucos estudantes pobres. Havia, sim, uma solidariedade e, por

vezes, uma caridade do grupo circundante para com aqueles mais miseráveis, mas não “resignados” com sua situação escolar e social. Nesse período a pobreza não era admitida, nem pela instituição e, tampouco, pelo estudante. Trata-se do período da pobreza negada.

Já no século 20, quando voltamos os nossos olhares para os estudantes da UFMG, as minhas pesquisas, efetuadas a partir das atas do Conselho Universitário, de uma documentação atinente aos cursos que deram origem a essa instituição e da descoberta dos inéditos documentos da Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos (Cepeb), mostram que a permanência, no ensino superior, de um conjunto significativo de estudantes só foi possível porque estes se “beneficiaram” de uma série de iniciativas do reitor Mendes Pimentel,⁸ do trabalho efetuado pela Cepeb e das iniciativas do professor Baêta Viana na estruturação da Fump (Portes, 2003). É que essas iniciativas admitiam a presença de pobres no interior da instituição universitária e, assim, desenvolveram ações no sentido de tornar possível a permanência desses sujeitos na universidade. A fundação da UFMG marca o momento em que a pobreza é institucionalmente admitida. As ações institucionais irão sobrepor aquelas ações individuais, filantrópicas, mesmo que fundamentais para a manutenção do estudante pobre, em um determinado momento, estruturando de tal forma a Fump que, nos nossos dias, suas ações contribuem para modificar a visão da pobreza: hoje ela é assumida pelo próprio universitário. Agora, a ajuda é reivindicada. Neste caso, receber ajuda é um direito fundamental.

Ainda assim, um forte elo existente entre os estudantes pobres, nos diferentes períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles vêm sendo submetidos historicamente. Os dados do passado e do presente permitem que eu fale de um efeito de durabilidade e permanência desse fenômeno no tempo. Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição.

Denomino efeito de durabilidade e permanência ao poder que determinados

⁸ Trata-se do primeiro reitor da UFMG (1927-1930), professor que vinha apoiando ações assistenciais de ajuda aos pobres desde 1912, quando era diretor da Faculdade de Direito desta mesma universidade. O professor de Química Fisiológica Baêta Viana seguiu de perto os passos de Mendes Pimentel, depois dos anos 30.

fenômenos sociais têm de se prolongar no tempo, mesmo em espaços diferentes, modificados, produzindo efeitos, no presente, que guardam similaridades possíveis de ser identificadas em um passado mais distante, efeitos que tendem a fazer crer que esses fenômenos são “normais” e inerentes aos sujeitos, independentemente de sua condição ou origem social. Por exemplo, a diferença da idade de formatura observada entre os estudantes pobres e aqueles mais favorecidos permanece, seja em um passado mais distante, seja em um presente, como constataram as pesquisas de Portes (1993); Viana (1998) e Souza e Silva (1999).

Outra forte ligação entre os estudantes pobres que também apresenta efeito de durabilidade e permanência é o bom desempenho escolar observado no decorrer das trajetórias escolares e, principalmente, no transcorrer do curso superior. A competência na aquisição do conhecimento possibilita ao estudante pobre (embora ela não garanta) uma possibilidade de filiação ao grupo que domina a cena acadêmica, à instituição à qual se liga e à sociedade, de forma mais ampla. Entrar para o mundo acadêmico e não construir conhecimento de forma a se diferenciar dos colegas (ou quando nada a eles se igualar) é se transformar em um caso “folclórico”, “anedótico” ou mesmo ser uma “fraude”. Ser portador de conhecimento viabiliza a permanência no espaço acadêmico. Aqui, o conhecimento significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: a aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo.

Os tempos atuais: novas estratégias para fazer frente a necessidades antigas

Se em um passado mais distante não pudemos, ainda, acessar o trabalho escolar da família, que propiciou a trajetória de “sucesso” daqueles estudantes que romperam as barreiras (geográficas, econômicas, culturais, políticas...) colocadas para se ter acesso ao curso superior, em um presente, o trabalho escolar da família se faz notar de forma marcante na vida dos investigados, sem que, contudo, possamos falar em “investimento” ou mesmo “mobilização”, ou seja, em atitudes racionais com objetivos de

escolarização do filho. Denomino trabalho escolar das famílias a todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a sua trajetória escolar, possibilitando-lhe alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior. Essas ações não me parecem completamente autônomas; às vezes elas se sustentam e adquirem clareza mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares.

Como venho mostrando na reconstrução da trajetória escolar de sujeitos investigados, o horizonte temporal das famílias por vezes se revela muito estreito, não propiciando a elas projeções futuras de escolarização dos filhos, dando às ações das famílias um caráter de praticidade necessária para auxiliar o filho no sentido de permanecer no interior do sistema escolar (Portes, 2000, 2001). No nosso caso, a presença da família na escolarização dos filhos pode ser notada no trabalho escolar que ela desenvolve no sentido de assegurar a presença da ordem moral doméstica, oferecer atenção para com o trabalho escolar do filho, desenvolver esforços para compreender e apoiar o filho, permitir a presença do outro na vida do filho e na (re)orientação das práticas escolares da família, incentivar a eterna aproximação dos professores, efetuar a busca da ajuda material e incentivar a filiação do filho a grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Observa-se em todas as entrevistas efetuadas o esforço contínuo para inculcação de uma ordem moral doméstica no filho, desde tenra idade, suficientemente forte para balizar os procedimentos sociais como disposição. A ordem moral doméstica parece funcionar como um lastro para o conjunto de ações a serem empreendidas pelas famílias e pelos filhos. Trata-se de um esforço contínuo que não tem como alvo específico o “sucesso” escolar, mas, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida e uma conformação dos procedimentos. O conjunto de entrevistas efetuadas com esses sujeitos revela que não só seus procedimentos sociais, mas também os escolares, possuem a marca distintiva dessa

formação adquirida de forma lenta e processual no interior da família.

Nota-se todo um cuidado, um rol de preocupações, pequenas intervenções das mães (principalmente) naquilo que se refere ao trabalho escolar ou indiretamente a ele ligado. Nos nossos casos, o que parece ser rentável é a presença possível, a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagá-lo sobre seu dia escolar. Essas ações são perceptíveis na busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola), nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola e buscar, na vigilância da rua. Essas situações revelam todo um cuidado dessas mães para com a escolaridade dos filhos, mesmo que elas não pensem nisso como um projeto, mesmo que não se trate de uma ação racional visando a um fim futuro, distante (por exemplo, a chegada à universidade). Para elas, trata-se de uma obrigação cotidiana que tem de ser feita, necessária para a formação do filho, para seguir em frente.⁹

Aparece, no conjunto das entrevistas, um trabalho de persuasão afetiva (que se torna efetivo), no sentido de se continuar a escolaridade, diante de complexos momentos vivenciados no decorrer da trajetória escolar e universitária: trabalho executado pelas famílias no interior do lar, para que o filho não se renda diante da escola em função de situações pessoais difíceis de serem vividas e de necessidades materiais de difícil controle, que denominamos de questões paralelas. Essas questões não marcam hora nem dia para acontecer. Por exemplo, a ausência do pai, por morte ou abandono do lar – situação vivida por três entrevistados –, coloca a família em situação de instabilidade, diante da falta de recursos materiais ou pensão significativa, o que jogará inevitavelmente a mãe ou o filho mais velho no mercado de trabalho.

Nota-se aqui todo um esforço da mãe para que o filho não exerça o trabalho remunerado antes de terminar o ensino

médio (horizonte que se vai vislumbrando para algumas dessas famílias). Para essas mães, a entrada no mundo do trabalho parece significar um desvio de rota quase irrecuperável, danoso, no futuro, quanto à esperança de se conseguir algo mais leve como ocupação. Essa resistência da mãe irá chocar-se com as necessidades materiais da família e do próprio jovem, que, criado sob a ética do trabalho e exposto a toda uma mídia que incentiva o consumo, vê-se na obrigação moral de produzir a sua própria existência, adquirir uma autonomia mínima. Esse conflito perpassa boa parte da trajetória e, com a entrada na universidade, parece não ter fim, o que produz um enorme desgaste nas relações intrafamiliares. A atuação afetiva da família se opera no sentido de se superar essa fase, para que o filho possa seguir adiante. Esse trabalho é difícil de ser percebido, mas perpassa toda a trajetória escolar desses estudantes. É efetuado na solidão do lar e pouco compartilhado com terceiros, mas tão-somente com aqueles mais compreensivos. Não se admite que o filho esteja doente ou preocupado e incerto quanto ao projeto universitário (que pode ser também um projeto de vida) que se iniciou. Aposta-se, aqui, na capacidade do filho de processar os conselhos, as ajudas afetivas da família, e na ação do tempo: “é tudo uma questão de tempo”. Aposta-se, também, na capacidade moral do filho de superar-se diante da família, que vê nele um sujeito merecedor das preocupações e da solidariedade a ele dispensadas.

A busca da ajuda material é um fantasma constante na vida dessas famílias, principalmente com a entrada do filho na universidade. Colocar e manter um filho nos cursos de Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica ou Ciências da Computação, mesmo numa universidade pública como a UFMG, são atos que retiram a tranquilidade da família, pois, nos meus casos, trata-se de um ensino que, mesmo sendo público, é economicamente dispendioso. Exigências próprias do acadêmico e exigências características de cada curso exercem aí uma forte influência – aquelas dizem respeito a transporte, compra de livros, xerox, material escolar, roupa, calçado, aluguel, alimentação e lazer, etc., enquanto que as últimas se configuram por necessidades como, por exemplo: para quem faz Comunicação Social, coloca-se a exigência

⁹ Ao contrário das nossas análises, D'Ávila (1998, p. 47) acredita que se trata de uma “equação entre custo/risco/benefício-mais-útil com que operam os familiares em suas estratégias de investimento educacional”.

de se assinar revistas e jornais diversos; para quem faz Ciência da Computação, exige-se ter em casa um computador; para quem faz Direito, desde muito cedo, exige-se usar paletó, gravata, sapatos (e não tênis), etc. Tudo isso irá propiciar uma instabilidade econômica familiar capaz de refletir-se de forma preocupante naquilo que ao longo da trajetória escolar (e social) mais parecia alicerçar esse estudante: sua segurança nas questões atinentes ao escolar. Mesmo contando com a importante ajuda da Fump, observa-se uma submissão e humilhação ao pedir de forma recorrente ou aceitar ajuda material de terceiros (geralmente parentes com situação econômica mais favorável ou amigos íntimos, ou mesmo agiotas). Ajuda frágil, inconstante, mas que remedia circunstâncias materiais e assegura condições psicológicas básicas para a continuidade dos estudos acadêmicos do filho.

O trabalho escolar das famílias pode nos ajudar a compreender que as ações de determinadas famílias pertencentes às camadas populares são diversas e recobrem significados próprios que podem ser ocultados, dependendo do olhar que se dirige a elas. Por exemplo, acredito que há uma armadilha na forma de se analisar o possível trabalho escolar de famílias populares através de regularidades típicas observadas em frações das classes médias – que configurariam investimento escolar –, como a série apontada por Nogueira (1998): acompanhamento estrito da escolaridade (tanto na escola como fora dela); estratégias de escolha do estabelecimento; relações freqüentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo de exposição à televisão, etc. As famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias. Empreender essas ações supõe capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem. Essas famílias lidam em um espaço onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações.

No nosso caso, não se pode analisar a trajetória escolar dos jovens e a conseqüente chegada e permanência no ensino superior, considerando aqui as carreiras escolhidas,

sem falar do trabalho escolar das famílias. Ele está presente em todas as trajetórias reconstruídas.

Mesmo assim, a parte que cabe aos jovens nesta empreitada não é pequena. Eles demonstram ter introjetado, no decorrer da trajetória escolar, um conjunto de disposições – dedicação, atenção ao trabalho escolar, “gosto” pela escola, obediência, solidariedade, segurança e auto-determinação –, presentes na construção de um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar, que “dispensa” pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola. Esse conjunto de disposições transfere às famílias a sensação de que seus filhos “que chegaram lá” (na universidade pública) são auto-suficientes, escolarmente falando.

Entretanto, entrar para a universidade é entrar para um “mundo novo”, “desconhecido”. A inclusão neste novo mundo desencadeia o sentimento de que se é diferente, socialmente falando, dos colegas, a partir da percepção de um conjunto de demonstrações e das condições de vida do outro (formas de morar, roupas e acessórios utilizados, uso do carro, formas de falar, intervenções efetuadas na sala de aula, tipos de lazeres, maiores disponibilidades econômicas e desenvoltura acadêmica, entre outras). Mas entrar para a universidade é também abrir uma porta bastante larga que propicia a interação com práticas culturais mais legítimas, como teatro, cinema, literatura, artes e concertos, que não constam da formação do estudante pobre investigado, ainda que eles manifestem outras formas de envolvimento social e de práticas cotidianas, tais como audição de rádio, assistir TV, ida a barzinho, ao *shopping*, à feira e à casa de amigos do bairro (ou da cidade de origem), às festas e churrascos da turma de faculdade, ao Centro Esportivo Universitário e exploração das possibilidades da cidade.

Mas viver a vida universitária requer do estudante pobre manipulação eficiente de algumas circunstâncias básicas, como dar respostas às necessidades econômicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do *campus*), aceitar e se fazer aceito pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de aula e não se descurar jamais do rendimento acadêmico. Mas essas circunstâncias, fundamentais

para um processo de filiação, esbarram rotineiramente nos limites impostos pelas condições ligadas à origem social dos estudantes pobres.

Mesmo que reafirmem com seu desempenho acadêmico a construção de uma escolaridade voltada para a vida profissional futura e dela esperem uma certa redenção social, eles reafirmam também em suas representações um pessimismo originado da angústia cotidiana não só de lidar com as dificuldades da aquisição dos saberes necessários para a consecução dos estudos, que é inerente a todos os estudantes, mas originado ainda das dificuldades colocadas pelo constrangimento econômico que ameaça o sonho universitário e os aflige de modo particular.

Algumas considerações finais

Procurou mostrar neste trabalho, inicialmente, as referências que propiciaram a compreensão do problema proposto, que é entender e explicar a trajetória excepcional de um conjunto de estudantes provenientes dos meios populares e que tiveram acesso à UFMG, através do vestibular, principalmente naqueles cursos altamente seletivos, que exigem um capital escolar significativo, onde o jogo a ser jogado para a entrada, permanência e saída, com sucesso, demanda o controle de uma série de circunstâncias que passam pelo econômico, pelo cultural e pelas disposições psicológicas desenvolvidas no interior da universidade, quando do contato com diferentes sujeitos sociais.

Em busca de uma compreensão histórica, mostramos que existiram estudantes pobres nos cursos de Direito, desde o momento de sua fundação, em 1827, mesmo que esses estudantes não fossem representativos daqueles que pertenciam às camadas mais necessitadas da população. A análise da vida escolar desses estudantes pobres identificados mostra que eles passaram pelas academias jurídicas sem merecer qualquer ajuda institucional: trata-se de um momento histórico onde a pobreza tinha de ser negada. Assim, os estudantes pobres desenvolveram estratégias próprias de sobrevivência material e simbólica, interdependentes, que se consorciavam, para que pudessem permanecer no interior dos cursos jurídicos com

sucesso. Essas estratégias giravam em torno do trabalho remunerado, do pertencimento aos quadros da igreja, do auxílio recebido de terceiros e das formas de convivência, de um mimetismo estratégico, desenvolvidas no interior dos cursos jurídicos, e, principalmente, a estratégia de ser um “bom aluno”. O bom desempenho acadêmico naquele período tinha o poder de amenizar diferenças sociais, assim como hoje.

Por outro lado, mostro também que, com a fundação da Universidade Federal de Minas Gerais em 1927, a compreensão que se tinha dos “necessitados”, dos “desprovidos de fortuna”, dos “moços pobres” era outra, de que os moços providos de talento tinham de merecer ajuda para que pudessem ter sucesso nos estudos. Assim, essa universidade apoiou, inicialmente, de forma pioneira, propostas filantrópicas e, posteriormente, criou uma série de mecanismos institucionais que propiciaram a permanência dos moços pobres no ensino superior em condições bastante favoráveis, para o período.

Nos dias atuais, aqueles poucos estudantes pobres que tiveram acesso ao ensino superior na UFMG, nos cursos altamente seletivos, podem ser considerados “superselecionados”, pois habitam espaços acadêmicos, como mostram as estatísticas, destinados aos herdeiros culturais, onde as chances de um jovem proveniente desse meio ter acesso a tais cursos são mínimas.

Entretanto, a justificativa para que eles chegassem aonde chegaram passa, necessariamente, pelo trabalho escolar das famílias, às vezes efetuado intergeracionalmente, e por uma autodeterminação, desenvolvidos no decorrer da trajetória escolar desses jovens. Mas chegar à universidade e, principalmente, em seus espaços mais valorizados socialmente não significa garantia de permanência e saída, diplomado. Para isso, a ajuda institucional oferecida pela UFMG se faz presente de forma determinante, o trabalho da família permanece ainda como necessário, cabendo ao estudante uma eterna vigilância de todas as circunstâncias que o cercam, que giram em torno do acadêmico, do pedagógico, das disposições psicológicas e, sobretudo, das econômicas.

Por mais que o aparato institucional nessa universidade tenha evoluído, os estudantes pobres ainda não se livraram dos constrangimentos econômicos aos quais são submetidos nesses espaços altamente

privilegiados de formação profissional e cultural. A sociedade brasileira vem evoluindo em todos os sentidos, principalmente no que diz respeito à acumulação material e quanto ao entendimento da necessária ampliação da educação para todos, com a construção de um sistema de educação que se amplia mais e mais, e, no entanto, o aparato montado para atendimento assistencial dos jovens pobres em cursos altamente seletivos guarda, ainda,

traços e formas de atendimento próprios de um país que se industrializava no início do século 20. A vida cotidiana levada por esses jovens no interior da UFMG demonstra que o aparato criado para dar sustentação à aventura escolar que eles empreenderam está obsoleto e necessita ser recriado, sob o risco de transformar uma trajetória de sucesso, vista aqui na entrada desses estudantes em espaços culturais privilegiados, em uma permanência fracassada.

Referências bibliográficas

ABRANCHES, Sérgio Henrique. *Os despossuídos*. Crescimento e pobreza no país do milagre. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *A escola dos dirigentes paulistas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

BEVILAQUA, Clóvis. *História da Faculdade de Direito do Recife*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 2 v.

BEZZON, Lara Andréa Crivelo. Análise do perfil sócio-econômico cultural dos ingressantes na Unicamp (1987-1994): democratização ou elitização? *Núcleo de Estudos Superiores da USP*, São Paulo, 1997.

BISSERET, Noëlle. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRAGA, Mauro Mendes; PINTO, Clotilde O. B. de Miranda; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Núcleo de Estudos Superiores da USP*, São Paulo, 1996.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. *A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90*. Belo Horizonte, s/d.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

D'ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, ano 19, n. 62, p. 31-63, abr. 1998.

DE QUEIROZ, Jean Manuel. *La desorientation scolaire; sur le rapport social des familles populaires urbaines à la escolarisation*. Tese (Doutorado) – Université de Paris VIII, Paris, 1981.

ELIAS, Norbert. *Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GALLAND, Olivier et al. *Le monde des étudiants* (sous la Direction de O. Galland). Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Loius et; BENSOUSSAN, Bernard. Les conditions de vie des étudiants. *Cahiers de L'ove*, Paris, n. 1, 1996.

HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa: Editorial Presença, 1975. 2 v.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

LAHIRE, Bernard (Avec la collaboration de Mathias Millet et Everest Pardell). Les manières d'étudier. Enquête 1994. *Cahiers de L'ove*, Paris, n. 2, 1997.

LAPEYRONNI, Didier; MARIE, Jean-Louis. *Campus Blues*. Les étudiants face à leurs études. Paris: Seuil, 1992.

LAURENS, Jean-Paul. *L sur 500*. La reussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Sílvia; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MERCURI, Elizabeth; MORAN, Regina Célia; AZZI, Roberta Gurgel. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. *Núcleo de Estudos Sobre Ensino Superior da USP*, São Paulo, 1995.

MUZZETE, Luci Regina. *Trajatória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PORTES, Écio Antônio. *Trajórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Administração e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. A caixa dos pobres – A ação efetiva do assistencialismo na permanência de estudantes pobres na UFMG: 1932-1935. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., Uberlândia. [Anais...] Uberlândia, 6 a 9 de maio, 2003.

_____. A relação universitário de engenharia-professor no ciclo básico do ICEX-UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 24., Manaus. Anais... Manaus, 13 a 16 de outubro 1996. v. 1, p. 351-368.

_____. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Universidade, cultura e conhecimento*. A educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988. p. 251-277.

_____. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

_____. *Trajórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio Antônio; CARNEIRO, Luiz Carlos Brant. O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: a busca da construção do sujeito. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 4, n. 2, p. 31-43, 1997.

ROMERO, Sylvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1903. v. 2.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho*. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. Posição social da família e experiência universitária *Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP*, São Paulo, 1992.

SIROTA, Regine. *Escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA; SILVA, Jailson de. “Por quê uns e não outros?” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

TERRAIL, Jean Pierre. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP, 1996.

VAMPRÉ, Spencer. *Memórias para a história da Academia de São Paulo*. Brasília: INL/Conselho Federal de Educação, 1977. 2 v.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. *Dez anos depois: UNESP. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo de variáveis de capital cultural)*. Araraquara: Pesquisa Vunesp, 1999.

ZAGO, Nadir. Trabalho das crianças e escolarização no meio rural: um estudo junto às famílias camponesas do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 13. [Anais...] Belo Horizonte: UFMG, 1990.

_____. Perspectivas profissionais e estratégias de escolarização: um estudo junto às famílias camponesas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14. [Anais...] São Paulo: USP, 1991.

_____. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 7, 1997.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZEROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés; l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 29, n. 3, 1988.

Écio Antônio Portes, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).
eaportes@ufs.edu.br

Recebido em 23 de março de 2005.
Aprovado em 11 de agosto de 2006.

A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano

Edmerson dos Santos Reis
Edonilce da Rocha Barros

Resumo

Apresenta a experiência de uma escola rural idealizada, construída e operacionalizada na dinâmica de um projeto de desenvolvimento local iniciado em 1986, a da Escola Rural de Massaroca (Erum), localizada na Fazenda Lagoinha, no Distrito de Massaroca, município de Juazeiro, situado no coração do semi-árido baiano. A escola foi construída depois de dez anos de existência do “Projeto”, a partir de uma demanda do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (Caam). A abordagem metodológica baseia-se na utilização dos estudos qualitativos, que permitem respeitar a dimensão temporal de avaliar a causalidade local para formular explicações. O conteúdo revela um dos múltiplos olhares sobre a experiência, sistematizada por educadores que vivenciaram o processo de execução do projeto. Na primeira década de execução deste, as preocupações eram mais voltadas para o campo da produção agropecuária e da organização dos produtores, com o objetivo de assegurar e prosseguir o esforço de geração, adaptação e difusão das inovações tecnológicas. Com a evolução dessas questões, percebeu-se que a educação era o elemento preponderante para o entendimento e a assimilação do novo modo de pensar, agir e viver no local. Surgiu daí a necessidade de introduzir os temas culturais e educativos, firmando-se como prioridades para um desenvolvimento local sustentável vinculado às competências humanas e aos recursos naturais das comunidades, contexto no qual surgiu a Erum.

Palavras-chave: desenvolvimento local; escola rural; comunidade.

Abstract

The experience of a rural school in the context of the local development project of Massaroca, semi arid region of Bahia State

The article aims at presenting the experience of an idealized rural school, built and operationalised in the context of a local development project that started in 1986. It concerns the Rural School of Massaroca (Erum), located in the Lagoinha Farm, district of Massaroca, Juazeiro, situated in the middle of the semi arid of Bahia state. The school was built after 10 years of existence of the “Project”, from a demand of the Farming Associations Committee of Massaroca (Caam). The methodological approach was based on the use of qualitative studies that allow one to respect time dimension; to evaluate the local causalities to formulate explanations. The content of the article discloses one of the multiple approaches to the experience, systematized by educators who have lived the execution process of the project. In the first decade of the execution of the development

project, the concerns were more driven to farming production and to the organization of the producers, with the objective of ensuring and continuing the effort of generation, adaptation and diffusion of the technological innovations. With the evolution of these questions, one perceived that the education was a key element for the understanding and assimilation of the new way of thinking, acting and living in the region. Therefore, there was the necessity of introducing cultural and educational subjects, prioritizing a sustainable local development linked with human abilities and with the natural resources of the communities, context in which Erum was created.

Keywords: local development; rural school and community.

Introdução

Em 1986, o conceito de desenvolvimento local ainda não era tão utilizado. Mas foi exatamente nessa década que a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), através de seu Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semi-Árido (Cpatsa), localizado em Petrolina-PE, juntamente com o Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement (Cirad) e a Empresa de Extensão Rural do Estado da Bahia, hoje Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), selecionaram uma área piloto para implementar uma nova metodologia de ação, com a finalidade de experimentar e validar métodos e instrumentos de ação em apoio ao desenvolvimento local, junto aos agricultores familiares. A experiência foi realizada no Distrito de Massaroca,¹ no município de Juazeiro, na Bahia. O objetivo principal era apoiar nove comunidades rurais (250 famílias) na elaboração de um projeto global de desenvolvimento local, com base nas suas demandas (Caron et al., 1993). A “Nova Metodologia”, como ficou conhecida a experiência, baseava-se em um diagnóstico participativo, estudo de realidade, discussão com os agricultores e suas famílias e restituição dos resultados em reuniões comunitárias. Pode-se dizer que foi uma das experiências pioneiras de desenvolvimento local no Brasil (Barros et al., 1999b).

No marco da construção e execução do Projeto Global de Desenvolvimento de Massaroca, as primeiras preocupações se deram em torno da produção agropecuária e da organização dos produtores com o objetivo de assegurar e prosseguir o esforço de geração, adaptação e difusão das inovações tecnológicas às necessidades de gerenciamento dos recursos locais. Com a

evolução dessas questões, percebeu-se que a educação era elemento preponderante para o entendimento e assimilação do novo modo de pensar, agir e viver no local (Barros et al., 1999a).

Neste sentido, os atores do processo do desenvolvimento de Massaroca já vislumbravam uma ruptura da via do desenvolvimento vigente entrando em sintonia com a abordagem atual, como ressalta Martins (2006, p. 6), ao dizer que

[...] tanto a Educação quanto o Desenvolvimento vêm de uma tradição – a Tradição Moderna – em que os princípios mais caros foram a *racionalidade*, a *universalidade*, a *imparcialidade*, e a *neutralidade*. Tanto o desenvolvimento quanto a educação deveriam estar pautados por estes princípios universais. E mais, sem contar que mesmo que a educação tenha sido promovida a “avança” do desenvolvimento, o próprio sistema que pronunciou isso não se responsabilizou em torná-la acessível a todos. Além disso, tanto o desenvolvimento quanto a educação precisavam ser descontextualizados. Os grupos humanos, as comunidades, as culturas, os saberes, as tecnologias, vida em si destes grupos humanos, eram tomados como coisas que deveriam ser apagadas ou silenciadas, porque eram tidos como empecilhos ao desenvolvimento.

Isso porque o mesmo desenvolvimento e a mesma educação que se diziam universais e neutros, de fato, emanavam de interesses nada neutros, como conclui Martins (2006) em sua fala. A ruptura dessa via de desenvolvimento se deu exatamente quando surgiu a necessidade de introduzir os temas culturais e educativos como novos eixos do “projeto”, firmando-se como prioridades para aumentar as capacidades humanas locais.

¹ Massaroca fica situada a 57 km de Juazeiro, BA, sede do município, encravada no semi-árido baiano. Em torno do distrito de Massaroca existem várias comunidades rurais – povoados com 15 a 20 famílias – historicamente descendentes de um antigo fazendeiro ou vaqueiro, dono de uma fazenda de gado, daí as comunidades serem também conhecidas como “fazenda”. A atividade econômica principal, hoje, nessas comunidades, é a caprino-ovinocultura. A Emater iniciou suas ações nessa região em torno 1980, com os Projetos Especiais para o Nordeste. O ano de 1986 foi o marco da “Nova Metodologia”, partindo-se da comunidade de Lagoinha, onde está situada a Escola, estendendo para mais oito comunidades (Lagoa do Angico, Lagoa do Meio, Juá, Saquinho, Curral Novo, Jacaré, Cachoeirinha e Caldeirão do Tibério) e atingindo 200 famílias, perfazendo uma população de 1.500 pessoas.

Este texto tem a finalidade de apresentar e compartilhar um pouco esta experiência, particularmente a prática pedagógica da Escola Rural de Massaroca. Trata-se do relato de uma experiência pertinente ao momento atual, quando está se discutindo a reorientação de uma educação contextualizada.

A escassez de fundamentação teórica no campo da “educação do campo”

Pesquisar a relação escola e desenvolvimento local não tem sido algo simples como aparentemente pode parecer. Quando tornamos o olhar para a escola rural nos damos conta que poucos foram e são os suportes teóricos referentes à Educação do Campo. Este campo da educação foi por muito tempo abandonado não só nos aspectos didático-pedagógicos, como também na produção de conhecimento. Revirando um pouco a história da educação brasileira, em relação à produção científica sobre as escolas rurais, vamos encontrar alguma coisa somente depois de meados da década de 1960, voltando a aparecer novamente na agenda de poucos pesquisadores após 1998, com a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Embora havendo um interesse maior por parte de alguns educadores a partir desta data, muitos desses estudos voltaram-se mais para as escolas famílias agrícolas e as experiências das escolas do MST, que têm características bem particulares e diferenciadas da quase totalidade das escolas brasileiras espalhadas pelo Brasil e localizadas no campo.

Se na atualidade ainda são poucas as referências existentes e as abordagens que poderiam dar suporte teórico a esta discussão, imaginemos no início da década de 90, quando basicamente foi anunciado o desaparecimento do rural por alguns pesquisadores e pela academia, que propagavam que o rural sucumbiria ao processo “avançado” de urbanização. Nesse sentido, este relato da experiência da Escola Rural de Massaroca pode traduzir-se como um “vazio” teórico para alguns leitores, mas seu sentido é tornar-se “pleno” de fatos debates em torno do lugar e do contexto da Educação do Campo. Entendemos que é exatamente a partir da tematização/sistematização das práticas e experiências

educativas existentes nas escolas do campo que construiremos a teoria educacional com materiais autóctones que possam dar bases para os fundamentos da matriz pedagógica da Educação do Campo no Brasil.

No caso da Escola Rural de Massaroca (Erum), ela surge, inclusive, muito antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Seu principal referencial teórico foram os trabalhos e as contribuições do pedagogo brasileiro Luis de Sena, contemporâneo de Paulo Freire, com uma vasta experiência educacional em países da África, Ásia e Europa na área de formação e educação para o desenvolvimento local. Com ele idealizamos e construímos a Erum.

Não é do nada que partimos para desenvolver esta temática, pois tivemos a oportunidade de participar ativamente desse processo juntamente com o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (Caam) e a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (Adac), entre outras instituições, com o objetivo de, junto às comunidades rurais de Massaroca, elaborar uma proposta pedagógica para a implantação de uma escola de ensino fundamental de 5ª a 8ª série, que levasse em conta todo o contexto e a realidade desse contexto.

Durante mais ou menos oito meses, entre 1994 a 1995, juntamente com outros estagiários e técnicos ligados às mais diversas instituições participantes do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, imergimos na realidade de suas comunidades rurais para apreender o sentido da vida cotidiana de seus habitantes, saber o que pensavam da escola, que escola queriam para os seus filhos, como funcionava a economia local, a produção, a organização social, a distribuição populacional (homens, mulheres, jovens, crianças, etc.) e quais eram suas principais necessidades e demandas.

De posse dessas informações, analisadas, restituídas e complementadas pelos agricultores e agricultoras, produtores e produtoras rurais, começamos a elaborar a proposta de educação rural, considerando a participação como o instrumento didático mais precioso nessa fase do processo de construção da proposta pedagógica.

Neste sentido, a proposta pedagógica não foi fruto apenas do conhecimento

técnico, mas da real necessidade do contexto e dos atores e atrizes sociais locais, que não queriam ver mais repetidos os ciclos de analfabetismo e da ameaça de miséria que quase sempre se repetia naquela região semi-árida nordestina.

A cada produção escrita que se sistematizava buscávamos diversos referenciais que pudessem melhor embasar o trabalho, já que algumas experiências isoladas do Nordeste e de outras regiões do Brasil davam conta de um ensino contextualizado e que atendia às necessidades do povo do campo, como era o caso do Projeto Caatinga, em Ouricuri, PE, que visitamos na época.

Concluída a elaboração da proposta pedagógica, chegou o momento de retornar às comunidades rurais as informações sistematizadas e decodificadas, para que estas compreendessem de fato como seria colocado em prática tudo o que abordaram durante o período da imersão. Isso foi feito mediante o uso de diversas dinâmicas, de forma lúdica (reuniões, teatros, programas de rádio em linguagem popular, etc.), alimentando, assim, os sonhos de uma escola desejada pela população.

Na fase da apresentação da proposta ainda era possível aos atores locais se posicionarem, sugerindo ou alterando aquilo com que não concordavam, ou melhor, que não se adequava à sua realidade. Somente depois da passagem pelas diversas comunidades das quais se originariam os futuros alunos e alunas é que de fato foi formatada a proposta final. O processo foi demorado, cansativo, mas compensador, pois o resultado foi a validação do que foi idealizado antes e a definição de uma proposta de educação rural para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série com pé na realidade rural. Isso foi possível porque já existia toda uma mobilização comunitária em torno do projeto de desenvolvimento local.

Vale lembrar que, em virtude da escassa produção escrita nesse campo, toda a construção coletiva (imersão nas comunidades, seminários, elaboração de resenhas de obras diversas, grupos de estudo, escrita e discussão da proposta) funcionou como formação pedagógica e embasamento teórico necessário para a atuação dos professores da futura escola, que previa, no seu itinerário pedagógico, elementos de estudo da realidade como instrumentos pedagógicos fundamentais no trabalho com os alunos no dia-a-dia da escola.

A produção da proposta, assim como a construção das primeiras salas de aula e do prédio escolar como um todo, deu-se de forma participativa; agricultores e agricultoras ajudaram desde a limpeza do espaço até a confecção dos blocos e levantamento das paredes, algo que demonstrava a riqueza da experiência. Essa dinâmica contribuiu para a definição dos princípios pedagógicos e valores que norteiam a proposta (solidariedade, ajuda mútua, cooperação, respeito às diferenças, valorização da realidade e da cultura local, etc.). A escola, afinal, foi inaugurada em maio de 1995, com uma turma inicial de 5ª série e com uma proposta idealizada e construída coletivamente com os atores sociais locais.

É a partir desse tempo pedagógico vivenciado pela escola que buscamos, neste artigo, não trazer referenciais atuais, desconectados do trabalho ali desenvolvido, mas compreender a práxis educativa que aconteceu/acontece naquele espaço, o movimento de uma prática educativa que se coloca a serviço da construção do desenvolvimento local. Desde o começo, o povo de Massaroca sabia que a escola sozinha não seria capaz de dar conta dessa missão, mas que, juntamente com todos os órgãos que atuavam por lá, poderia contribuir para a escrita de uma nova história da educação do campo naquela realidade concreta.

1. Refletindo sobre as práticas da escola rural de Massaroca (Erum)

Antes de iniciar a descrição das práticas pedagógicas que vêm sendo gestadas na Erum, faz-se necessário dizer que a realização de uma experiência que leva em conta a tomada de decisão dos atores envolvidos na dinâmica do trabalho não é fácil, principalmente quando os saberes, os conhecimentos, as posições e os lugares de cada segmento que participa do processo de construção são diferentes. As dificuldades, no entanto, não foram sinônimo de bloqueios ou impedimentos para chegar ao fim, ou melhor, atingir os objetivos. As barreiras foram ultrapassadas. Assim foi o caso da legalização da escola junto ao Conselho Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Educação. Para que fosse legalizada, exigia-se uma

entidade mantenedora, nas entrelinhas, o poder público local, neste caso a Prefeitura Municipal, que, a depender de quem ocupa o posto, reage aos princípios democráticos e participativos da população, principalmente quando se refere à população rural nordestina, historicamente dominada e manipulada.

Por se tratar de uma construção baseada no “saber-fazer” dos atores, principalmente dos atores locais, a primeira marca a ser ressaltada é a de que o processo foi dinâmico. Em sendo dinâmico, exigiu uma paciência pedagógica para acompanhar ritmos e processos diferentes, avanços e recuos. A Erum, hoje, não é a mesma de dez anos atrás – mudanças ocorreram. Quais são essas mudanças? Esta e outras questões ficam a merecer novas pesquisas, novos olhares, e, agora, com novos referenciais teóricos.

2. Estrutura curricular – a inovação pedagógica

O ano de 1995 é o marco inicial da experiência pedagógica da Erum. Sua estruturação curricular foi montada em blocos temáticos, comentados a seguir.

2.1 Blocos temáticos

Partindo das reflexões feitas ao longo da elaboração da proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca, foi montada uma estrutura curricular cujos conteúdos seriam trabalhados através de blocos temáticos, de maneira interdisciplinar.

Foram escolhidos quatro blocos temáticos que permitiam expressar os aspectos socioeconômicos e culturais da área de abrangência do projeto, de forma que a vida das comunidades pudesse estar dentro da escola. Assim sendo, o ensino se daria a partir do meio físico, social, cultural e econômico. Os blocos temáticos da proposta foram estruturados com base no saber popular das comunidades e nos conhecimentos globais articulados pela equipe técnica do projeto, sendo estes:

Agropecuária: englobava as atividades produtivas que asseguram a alimentação e a renda familiar, através da criação de caprinos, ovinos, bovinos

e de pequenos animais, dos cultivos agrícolas (feijão, mandioca, melancia, etc.) e o manejo dos recursos naturais;

Cultura e civilização: dizia respeito à organização social, às relações de trabalho, às expressões culturais, aos costumes, à história e à vida social e política das comunidades envolvidas;

Atividades de transformação e serviços: reunia os temas relacionados com a infra-estrutura local, os bens e serviços, as atividades extra-agrícolas, as tecnologias e os equipamentos e utensílios usados no atendimento de outras necessidades das comunidades;

Saúde e nutrição: relacionava-se com o problema das doenças, a higiene, a alimentação e a água.

Cada bloco temático constituía um agrupamento de temas que, no seu bojo, faziam parte do cotidiano do aluno e eram desenvolvidos em sintonia com o ciclo da natureza, ou seja, de acordo com a importância que estes temas assumiam no espaço-temporal da vida da comunidade. Dentro desses blocos temáticos, alguns temas significativos foram evidenciados a partir da vivência da equipe do projeto na imersão do cotidiano das comunidades rurais durante o processo de idealização da proposta, como, por exemplo:

Agropecuária: a mandioca, a melancia, a cabra, a forragem, o umbuzeiro;

Cultura e civilização: a roda de São Gonçalo, a corrida de argolinha, a feira de Massaroca, a comunidade, a migração, a seca, a vaquejada;

Atividades de transformação e serviço: o queijo, a construção de cisternas, as estradas, o transporte, o couro, a farinha.

Saúde e nutrição: furunculose, verminose, a água;

Nesse sentido, os temas passavam a ser “objetos de estudo”, e dentro do esforço de compreensão e análise destes “objetos” é que reapareciam os conteúdos programáticos das disciplinas previstas no currículo escolar comum.

As disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada eram contempladas, sendo que cada tema requeria naturalmente

um conteúdo de uma determinada disciplina (disciplina introdutória), e as outras iam pouco a pouco dosadas. Cada tema determinava uma seqüência ou unidade de ensino que por si só condicionava o seu tempo de duração. O programa determinava uma coerência lógica (coerência interna), e a escola funcionava respeitando o aprendizado do aluno (coerência externa).

2.1.1 Como trabalhar um bloco temático

Bloco temático: agropecuária;
Tema: mandioca.

A mandioca é estudada como *atividade humana*; assim ela é vista como *produto* dentro de três ciclos produtivos: o primeiro *agrícola*, o segundo de *transformação* (industrial) e o terceiro de *serviço* (comercial).

Os ciclos da atividade se passam:

1) dentro de um meio físico que:

- se oferece como recurso;
- se apresenta como forças resistentes que o homem deve dominar utilizando sua força e sua inteligência;
- enfim, se manifesta como quadro limitante, que se impõe ao modo de trabalho do homem e à sua organização (ciclos naturais do clima, da planta, etc.).

2) dentro de um meio social onde:

- a mandioca é uma fonte da base de alimentação;
- ela representa um elemento importante para a conservação e a reprodução do grupo social;
- as atividades unem pessoas através de laços familiares, de trabalho, de clientela e administrativos.

2.2 Itinerário pedagógico – o caminho metodológico

Os conteúdos de cada tema são subdivididos em unidades, sendo que em cada *unidade* o tema é tratado adotando

Os conteúdos das disciplinas escolares mediante o estudo da mandioca

- I. O que se pode estudar das disciplinas escolares da *ciência* dentro do tema mandioca.
 - a) O mundo em que vivemos (a água, o ar, o solo, o meio ambiente como um todo).
 - b) Os seres vivos (evolução da planta, seus órgãos e suas funções, sua classificação, analogia com outros vegetais).
 - c) O homem (função digestiva e nutrição; elementos tóxicos nos alimentos).
 - d) A matéria e a energia (alguns fenômenos físicos e químicos).
- II. As disciplinas escolares de natureza social
 - a) *Geografia* (orientação e localização; clima e estações; movimentos da terra; atmosfera; relevo; população; cidade e campo; a formação de cidades; os sistemas de transporte; atividade econômica: a agricultura, transformação e o comércio).
 - b) *História* (história contemporânea do Vale do São Francisco: os pólos de desenvolvimento, a irrigação e agricultura tradicional; história da colonização e ocupação do Vale e os tipos de agricultura; o valor do trabalho; a remuneração justa; a proteção social; as responsabilidades do Estado; as organizações de produtores; festas e costumes locais em torno da vida rural; o folclore).
 - c) *Religião* (o homem em sociedade; o valor religioso do trabalho; o trabalho agrícola no Antigo Testamento; o trabalho no Novo Testamento; as festas religiosas).
- III. As disciplinas escolares que dizem respeito à expressão e às atividades
 - a) *Português* (produção de textos sobre o conjunto de temas; leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros literários sobre os temas tratados anteriormente; aspectos gramaticais; exercícios de oralidade).
 - b) *Matemática* (aplicação do programa aos conteúdos e às práticas pedagógicas identificadas anteriormente; teoria dos conjuntos e dos números; frações, razões e proporções; pesos e medidas; figuras planas; iniciação ao cálculo de vetores).
 - c) *Educação Artística* (figuras geométricas; audiovisuais para a restituição de trabalhos de observação no campo e divulgar os textos e documentos produzidos).
 - d) *Diversificada* (inúmeras aplicações práticas).

um *itinerário pedagógico* composto por três momentos lógicos:

- *Primeiro momento*: a observação (estudo de meio);
- *Segundo momento*: a busca da compreensão (estudo científico);
- *Terceiro momento*: a volta ao real (trabalho prático).

O *guia diário* do educador é a ficha pedagógica, que segue o itinerário pedagógico previamente elaborado. Para cada unidade são elaboradas as fichas pedagógicas referentes à abordagem do tema em estudo, bem como uma ficha para acompanhamento individual do aluno. O conjunto das fichas pedagógicas é incorporado a um banco de dados, que registra todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Esses três momentos podem ocupar todo o dia letivo, com, em média, duas horas para cada um, e são avaliados com a mesma significação. Também, podem ser trabalhados durante uma unidade ou no desenvolvimento integral de um tema, ocupando assim uma carga horária variável dos três momentos.

a) *Estudo de meio* – O estudo de meio corresponde ao contato com o assunto dentro do tema a ser estudado mediante o exame ou levantamento de dados sobre o objeto e o fenômeno, permitindo assim dar início ao processo de abstração e conceitualização. Nesse estudo, o saber popular é revitalizado e introduzido no ensino. A visão é interdisciplinar, e o trabalho fica sendo percebido na intersecção das relações homem-sociedade e homem-natureza, através da comunicação entre os saberes diversos. Para Sena (1994), a preocupação é de fazer ver a realidade como um *todo coerente*, cheio de implicações mútuas e interdependências. Isso implica compreender cada elemento para, em seguida, reconstituir o real como um todo em que se manifesta.

As formas e os instrumentos deste estudo são variados e dependentes do conteúdo, do objetivo e do local onde são efetuados. Podem ser utilizados o estudo de paisagem, o mapa mental, a reunião, visitas às comunidades, roças, riachos, fundo de pasto, outros locais e outras comunidades. Os alunos, sob orientação de um ou mais educador, observam, entrevistam, conversam, recolhem

dados e materiais. Na sala de aula, pode-se também observar objetos e fenômenos, entrevistar pessoas das comunidades que podem falar sobre determinado assunto e/ou demonstrar práticas utilizadas no cotidiano, etc.

Os dados e informações coletados nesta etapa são identificados, classificados, sistematizados e restituídos ao final de cada estudo. Esta etapa também permite a formação de um “banco de dados”, podendo ser estruturado na biblioteca escolar.

b) *O estudo científico* – É o momento específico do ensino formal, onde se adquire as informações necessárias para compreender a realidade do objeto e fenômeno estudados. Esta é a hora de trazer a contribuição das ciências, pois melhor do que explicar é ensinar a procurar a explicação. Segundo Sena (1995), isso deve se constituir um hábito de discussão com o grupo, buscando soluções, fazendo pesquisas nos livros, etc.

c) *Trabalho prático* – Sempre que possível, deve-se, nesta etapa, voltar para verificar como se dá a “complexidade da realidade”. A reprodução do fenômeno é um bom instrumento de aprendizagem científica. É nesse exercício que se faz a conexão entre teoria-prática, escola-trabalho e escola-comunidade, por meio:

- i) da experimentação de técnicas que preparem os alunos para transformar a realidade com base nos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros momentos;
- ii) da realização de um trabalho que ofereça um produto acabado, em nível da própria família, em benefício da comunidade e/ou da própria escola, ou mesmo de atitude comunitária.

Os objetivos que se pretende alcançar com este momento pedagógico são:

- a) pôr em prática o estudo teórico;
- b) educar para e pelo trabalho;
- c) produzir coisas úteis para a escola e a comunidade;
- d) ensinar a comunidade com exemplos concretos.

Por certo, este momento sofre limitações referentes a sua ligação com o

estudo científico, pois este possui um ritmo próprio em função do calendário escolar. Associando-se a isto vem o fato de que se dá maior valorização ao conhecimento do que a sua aplicação e a incerteza das proposições que realmente provocam uma ação transformadora.

Esse foi o desenho inicial da proposta pedagógica que se buscou exercitar na Erum, considerada na região, no seu tempo e lugar, como uma experimentação educacional válida que deve ser apropriada.

2.3 Reestruturação dos blocos temáticos – um atendimento à práxis pedagógica

No processo de implementação da proposta, muitas adaptações e adequações foram feitas. Atualmente, a proposta está estruturada em cinco blocos temáticos, a saber:

Bloco Espaço – Tem como objetivo estudar as origens e evoluções dos espaços do mundo rural, do mundo urbano e do planeta, a partir das problemáticas e potencialidades do espaço rural onde a escola está inserida. Este bloco tem à frente a disciplina de Geografia, mas integra as contribuições das diversas áreas do conhecimento – Português, Matemática, Educação Artística – através das práticas interdisciplinares e transversais.

Bloco Organização Social – Para produzir e melhor utilizar o espaço em que vive, é necessário que o homem e a mulher estejam organizados. Neste bloco a escola busca desvendar o processo de organização social do homem e da mulher rural, como caminho para buscar a solução dos seus problemas, desenvolvimento do espírito de ajuda mútua e da construção da solidariedade. Este bloco é puxado pela disciplina História, que, a partir da organização familiar (célula básica da sociedade), estuda as demais organizações sociais do País e do mundo, também de forma interdisciplinar e transversalmente, com a participação de alunos, demais professores e comunidade local.

Bloco Processo Produtivo – No mundo rural o homem e a mulher são os principais agentes da transformação do espaço, buscando produzir algo para suprir suas

necessidades. Neste bloco, a escola estuda vários processos produzidos no mundo rural nordestino e semi-árido. Vai desde as técnicas mais rudimentares utilizadas pelos/as sertanejos/as que moram no campo para produzir, até os caminhos que seguem a sua produção e o seu destino final: atravessadores, mercado, indústrias, supermercados, mercearias, consumidor final, etc. Procura-se o caminho que permita melhor produzir e a valorização dos produtos locais. Esse bloco é coordenado pela disciplina “Técnicas”.

Bloco Necessidades de Vida – Sabemos que o espaço rural existe também pela ação do homem e da mulher e que ambos enfrentam várias dificuldades e passam por sérias necessidades que não podem ser ignoradas pela escola. Neste bloco a disciplina Ciências busca trazer esses enfoques para dentro da sala de aula, como também puxa a escola para as comunidades. Além de estudar e propor possíveis soluções para os problemas e necessidades enfrentados pelos/as homens/mulheres do semi-árido, a Erum procura trabalhar de forma interdisciplinar e interinstitucional com a participação de alunos, professores, comunidades e entidades governamentais e não-governamentais que atuam no campo, ou seja, atores internos e externos.

Bloco Convívio Social – Este bloco tem como objetivo fortalecer cada vez mais a relação escola-comunidade. O tema a ser trabalhado reflete os conteúdos desenvolvidos em cada unidade, todos os responsáveis pelas disciplinas trabalham conjuntamente e todas as séries se mesclam em atividades preestabelecidas. As comunidades também participam desde a fase do planejamento até a execução das atividades do dia. É um momento muito importante, em que a restituição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos é realizada, provocando a sua socialização e reflexão e repercutindo, dessa forma, nas ações do Plano de desenvolvimento das comunidades.

Este bloco é responsável pela animação cultural, reforçando assim o convívio dos diferentes atores sociais que habitam o espaço, têm necessidades comuns e se organizam socialmente para melhor desenvolver o seu processo produtivo, sem que percam a ajuda mútua e a solidariedade, para conviverem socialmente. A formação desse bloco se deu a partir de 1998 (quarto ano de existência da escola) e acontece uma

vez em cada unidade escolar ou mesmo ao final de cada estudo de realidade.

Dessa forma, tem-se tentado, mediante os estudos de realidade, levantar os principais problemas, potencialidades, aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos das comunidades rurais que compõem a escola. Procura-se estudar, discutir e redefinir alguns destes aspectos, através de uma ação interagida entre alunos, professores e comunidades para o fortalecimento da ação coletiva, visando consolidar uma via de desenvolvimento sustentável com base nas capacidades locais. Objetiva-se com isto fazer que o camponês nordestino se veja como um “cidadão”, pois quando este objetivo for atingido outros aspectos mudarão, como a sua

visão e a revalorização da sua auto-estima como pessoa, portanto, sua autonomia, libertando-se da dependência cristalizada.

Vale salientar que um trabalho deste porte não pode nem deve ser desenvolvido aleatoriamente, sem compromisso, vontade e postura política e ousadia para poder arriscar. Para isso, o planejamento semanal exerce uma função essencial, sendo esse momento utilizado para a realização de avaliação da semana anterior e, com base nesta, programar a atuação da próxima semana. Nos finais de semana, os alunos estão nas suas comunidades, ajudando os pais e, em alguns momentos, realizando atividades de pesquisas diversas originadas na escola.



Figura 3: Fluxograma dos blocos temáticos

Fonte: Professores da Erum.

3. Formação dos/as professores/as

A formação dos/as professores/as dentro da implementação de uma proposta pedagógica como esta também assume uma posição de destaque. É preciso lembrar que as instituições são constituídas pelas pessoas que as habitam, e isso tem sido um dos principais pontos de estrangulamento do projeto em andamento. No início, a seleção dos professores foi realizada pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Departamento de Ciências Humanas – Campus III, através de critérios preestabelecidos que configuravam o perfil imaginário, ideal para o professor da escola. Após quatro ou seis meses de experiência vivenciados em meio aos estudos teóricos e às comunidades rurais

envolvidas na escola, esses professores seriam encaminhados à Secretaria Municipal de Educação para a devida contratação.

A formação constitui-se de três momentos, a saber:

1º Momento (saber) – Formação político-pedagógica, com destaque para os estudos de realidade;

2º Momento (ida à realidade – saber fazer) – Estudos de sistemas sociais, econômicos, culturais e políticos nas comunidades rurais, com destaque para a abordagem sistêmica das comunidades;

3º Momento (restituição) – Devolução dos resultados dos estudos, com destaque para a análise dos problemas e potencialidades das comunidades abordadas.

Com o concurso público de maio de 1998, a Erum recebeu o mesmo tratamento das demais escolas da rede municipal, e os novos professores concursados que assumiram imediatamente a função ficaram impossibilitados de passar pelo processo de formação. Tal fato provocou quebras momentâneas na condução da experimentação pedagógica, o que vem sendo corrigido com a própria formação em processo. Essa formação acontece dentro da vivência dos processos pedagógicos da escola. Também são propiciados aos/as professores/as momentos de formação e aperfeiçoamento mediante jornadas pedagógicas e seminários diversos promovidos pela Secretaria de Educação Municipal.

4. A Escola Rural de Massaroca na perspectiva do desenvolvimento sustentável: uma prática à frente de seu tempo

Desde sua fundação, em 1995, a Escola Rural de Massaroca já era uma escola à frente do seu tempo ou que conseguiu antecipar o futuro das políticas educacionais nas suas práticas educativas. Na sua proposta de reorientação curricular isso ficou evidente, pois antes da aprovação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Erum já estava fazendo na prática uma escola voltada para a realidade concreta do campo, o que somente vem ganhar espaço na legislação entre 1996 e 2002.

Uma das práticas que se destacam nessa experiência tem sido o estudo de realidade, que na Erum é realizado de diversas e variadas maneiras, sendo que, neste caso específico, destacamos o estudo do sistema fundo de pasto,² desenvolvido pelos alunos da 8ª série, durante o ano de 2003.

O referido estudo visava compreender todo o sistema de fundo de pasto existente nas comunidades rurais de Massaroca, buscando assim levantar as suas problemáticas, potencialidades e implicações no sistema produtivo local a partir de uma análise crítica e potencial da sua capacidade de suporte diante da grande quantidade de animais que dele se utilizam, já que, para muitos, a caprino-ovinocultura é a única fonte de renda aliada à pequena agricultura de sequeiro e, em raros casos, à criação de bovinos.

Essa atividade foi escolhida para ser apresentada na Pré-Conferência de Educação para Convivência com o Semi-Árido Brasileiro, onde os alunos que participaram deram uma aula de compreensão do ecossistema local, destacando a importância do bioma caatinga. Fizeram relações diversas com a situação do ambiente local, a sobrecarga de animais para a quantidade de pasto e o que poderia acontecer no decorrer dos anos se não fosse tomada uma providência por parte dos criadores das comunidades rurais: *Tragédia dos Comuns*, de Garrett Hardin (metáfora do manejo de recursos de propriedade comum).

O trabalho demonstrou que existem algumas comunidades que possuem um rebanho imenso com um fundo de pasto pequeno, não suportando assim o abastecimento dos seus animais. As aguadas existentes são poucas e com baixos volumes de água, assim como a capacidade de pasto disponível. A escassez desses recursos faz com que os animais migrem para outras áreas, onde também já existem outros animais. Nesse caso, grandes problemas começam a acontecer, e isso tem provocado tanto a escola como os alunos a levarem esta problemática para a discussão nas reuniões do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (Caam). Isso tem possibilitado aos criadores de Massaroca um repensar da sobreexploração desse tão importante espaço de criação comunitária, assim como aos alunos retornarem para a vida concreta o objeto dos seus estudos como um inédito instrumento de transformação das práticas cotidianas dos atores e atrizes que fazem essas comunidades.

O mais importante desse e dos demais trabalhos didáticos desenvolvidos na Erum é a demonstração de amadurecimento do papel que essa escola exerce na vida desse ambiente rural, onde as atividades pedagógicas conseguem extrapolar o simples sentido do conteúdo pelo conteúdo, prática bem comum nas escolas do nosso País, mas ir muito além, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem, mas tendo como princípio fundante das suas ações a relação concreta com o ecossistema.

Vale lembrar que este mesmo estudo tem contribuído para o desenvolvimento de uma visão multidimensional da realidade concreta do semi-árido, onde a partir de uma atividade como essa os alunos possam despertar para compreender, por

² Segundo Rolim (1987), convencionou-se chamar de "fundo de pasto" as propriedades coletivas ocupadas, de modo geral, por uma comunidade (muitas vezes de origem familiar comum), onde se realiza como atividade predominante um pastoreio comunitário extensivo de gado de pequeno porte e, subsidiariamente, associado à agricultura itinerante. O fundo de pasto, ou "feches", corresponde à figura jurídica do compáscuo, quer dizer, pasto comum ou local em que se apascenta o gado comunitariamente. Essas comunidades "pasteiras" configuram um modelo singular de posse e uso da terra cuja expressão social vai além da sua validade como força produtiva, ao contrário da maioria dos municípios do sertão, onde se obrigou, por lei, os criadores, a cercar os animais, acabando com o pastoreio coletivo. No nordeste da Bahia essa prática foi mantida. Foram zonas de menor densidade ou de ausência de latifúndios onde se desenvolveu a pequena produção, quando os recursos hídricos permitiam. É uma consequência da pressão fundiária menor.

exemplo, o jogo pelo poder no mundo globalizado, onde muitas vezes as nações mais poderosas transformam as nações subdesenvolvidas em vítimas das suas ameaças e do seu poderio econômico, o que por analogia se faz na situação citada acima, onde as comunidades que possuem mais animais (sem critérios de qualidade) terminam por comprometer a vida e o desenvolvimento das que possuem menos, já que estes têm que dividir o mesmo espaço.

Retomando esta reflexão para o campo da educação com foco para o desenvolvimento sustentável e considerando que o desenvolvimento “não é um ideal nem uma catástrofe, mas antes de tudo um objeto de estudo” (Olivier de Sardan, 1995), e que o sustentável trata das co-responsabilidades para com critérios públicos de convívio coletivo e de cuidado com o meio e com o outro (Martins, 2006) é que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as e alunos/as da Erum, através do seu itinerário pedagógico, permitiram ir à comunidade e trabalhar os diversos conhecimentos. O que se buscava era explicar o processo complexo que aparenta como simples, que é a realidade (o meio ambiente, as condições de vida, as necessidades, o processo produtivo, as relações de poder, a organização social, os processos de convivência, etc.), para que, com ações e/ou atitudes concretas, a população possa transformar esta realidade.

A experiência mostrou que na Erum não há a necessidade de dizer se estamos discutindo agora educação ambiental ou desenvolvimento sustentável, pois a compreensão da primeira como prática transversal tem permeado todas as suas ações, onde o resultado maior é a construção de uma nova ética nos relacionamentos socioeconômico, político, institucional e ambiental. Olivier de Sardan (1995, p. 17) ressalta que as práticas e as representações das populações, em face da mudança em geral e do desenvolvimento em particular, mobilizam todos os registros possíveis, e ninguém pode ser, *a priori*, excluído ou desqualificado de avançar, nem o econômico com suas relações de produção e seus modos de ações econômicas, nem o político com suas relações de dominação e suas estratégias de poder, nem o social, o simbólico ou o religioso. A socioantropologia do desenvolvimento não pode se decompor em subdisciplinas: a transversalidade de seus objetos é indispensável à sua visão comparativa. Portanto, uma antropologia da

mudança social e do desenvolvimento é por sua vez uma antropologia política, uma sociologia das organizações, uma antropologia econômica, uma sociologia das redes, uma antropologia das representações e sistemas de sentidos (Olivier de Sardan, 1995). Foi nesta perspectiva que a Escola Rural de Massaroca formou e forjou os seus pilares de educação do campo e no campo.

Considerações finais

Como bem reflete Luiz de Sena, “o serviço de educação só tem sentido se for realizado segundo os interesses da comunidade. Portanto, a realidade na qual está inserida continua a ser a grande inspiradora da proposta pedagógica. Ela deve ser vista como uma grade transversal e é por isso que a diversidade do meio deve ser considerada” (Sena, 1996).

Um dos grandes desafios nessa trajetória da Erum foi responder à confiança depositada pelos alunos e pelas comunidades em geral, que acreditaram ter a certeza de possuir uma escola transformadora, pensada e construída em conjunto com a comunidade, trabalhando para o seu crescimento e desenvolvimento sustentável. Por outro lado, a Erum é o elemento de maior impacto do Projeto de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Massaroca, pois a sua institucionalização é a concretização materializada da luta do Caam por melhores dias e condições de vida.

O caminho percorrido pelas comunidades é cumprido. As pessoas mais ativas na organização dos agricultores e os jovens que por lá passam e passaram têm uma percepção do sistema em que vivem e, portanto, pouco a pouco, vão adquirindo as ferramentas essenciais para sua transformação na busca do desenvolvimento sustentável, onde os aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais pressupõem a mesma importância.

A educação assume, com certeza, um papel importantíssimo nesse caminho percorrido até o momento, uma vez que possibilita uma real leitura do meio pelos atores e atrizes que habitam esse espaço, permitindo, assim, o entendimento de que, na região semi-árida, a seca é um fenômeno natural que faz parte do cotidiano e que é necessário se buscar alternativas de convivência (as que já se tem e as que podem ser criadas), para que cada um tenha uma

qualidade de vida melhor e possa usufruir dignamente da sua cidadania de forma coletiva, com equidade.

Entretanto, a educação não é um fim em si mesmo, pois, como diz Araújo apud Reis (2004, p. 61), a palavra educação, etimologicamente, origina-se do latim *educere*, que vai significar “conduzir, levar as pessoas para fora do lugar onde estão”, lugar compreendido na perspectiva cultural, antropológica, social, política, econômica, etc., onde os sujeitos humanos tecem e entretecem sua história tingida de significados, sentidos e saberes. Nessa experiência ela é somente parte de um projeto de desenvolvimento das comunidades de Massaroca, e sua contribuição só será efetiva se estiver associada a outras políticas de apoio (ação fundiária, crédito, acesso ao mercado, infra-estrutura física e social, etc.) que possibilitem ações de continuidade.

Nesse sentido, o compromisso com a informação e com a educação e a troca de experiências entre as pessoas de todos os níveis e de todas as idades devem ser uma constante, o que possibilitará a reflexão e ação como prática de cada indivíduo, não como um esforço a favor de programas ou sistemas econômicos internacionais, mas a favor e em benefício de toda a coletividade.

O desenvolvimento “sustentável” não pode ser uma promessa, nem uma proposta que possa ser pensada e administrada apenas por alguns membros da comunidade, mas por todos, já que a lógica da sustentabilidade deve ser a de uma compreensão de sistema, em que todos devem estar comprometidos com os fins a que este servirá, que é a própria comunidade local, e, numa escala maior, a própria vida e garantia da existência da humanidade (Reis, 2004, p. 73).

Ainda são muitos os desafios. Alguns deles se apresentam em forma interrogativa. Como valorizar a experiência aprovada pelos alunos, pelos pais, professores e visitantes nacionais e internacionais, se mesmo o município ainda não assumiu como um espaço de formação de formadores para replicar a experiência? Como uma experiência dessa natureza pode engrossar o rol de algumas outras para se transformarem em referências para diretrizes de políticas de educação do campo? Como não deixar tombar esta experiência pedagógica de uma escola contextualizada, que no momento passa por sérias dificuldades, comprometendo sua continuidade?

A especificidade do contexto em que se insere a Erum não permite maiores generalizações para outras realidades, mas pode servir de parâmetro para se buscar o pensar de novas experiências voltadas para a educação básica do campo, já que os seus elementos metodológicos e a sua intencionalidade podem ser considerados em qualquer realidade, dando conta de estudar o real, bem como dando a possibilidade de extrapolar para os outros níveis do conhecimento.

Nesse sentido, ressaltamos a eficácia, quando da utilização na prática, dos instrumentos pedagógicos, dos princípios da proposta pedagógica e da importância que é dada aos saberes locais como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos. Essa é a maior riqueza da Erum, o que coloca a experiência como um referencial. Ao se pensar abordagens desta envergadura, ainda prevalecem, no campo, a preponderância de escolas que de rural possuem apenas o nome, o que também tem sido, em muitos casos, respaldado pelos órgãos responsáveis pela Educação.

Mudar essa lógica e tentar furar este cerco parece ser um dos maiores desafios, pois o que percebemos até então, apesar das aberturas deixadas pelas mudanças recentes nas leis e nos parâmetros que norteiam a educação no Brasil, é uma letargia, por parte do poder público, no que se refere à redefinição da política educacional para o campo, que só recentemente começa a ganhar novos rumos.

Somos adeptos do pensamento de Edgar Morin (2006, p. 16), quando diz:

Educar para a era planetária significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos estes que as disciplinas separam, e não somente elas as separam como tampouco comunicam. Nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, a fazer com que as coisas se comuniquem. Tudo está ligado, não só na realidade humana, como também na realidade planetária. Portanto, podemos imaginar que nosso sistema educacional é inadequado.

Assim sendo, precisamos desconstruir velhas e construir novas práticas, como a da Escola Rural de Massaroca e outras que sucessivamente se recriam em outros lugares e contextos.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Educação e enraizamento: a fecundidade das raízes culturais na educação*. Não publicado.

BARROS, Edonilce da R. et al. *Desenvolvimento local e associações de pequenos agricultores: o caso de Massaroca (Juazeiro-BA)*. Petrolina, PE: Embrapa, 1999a. (Documentos da Embrapa Semi-Árido ; n. 127).

_____. Associações de agricultores familiares: uma alternativa de convivência no semi-árido: o caso de Massaroca (Juazeiro-BA). In: SPERRY, S. (Coord.). *Organização dos produtores e agricultura familiar*. Brasília: Embrapa-CTT, 1999b. p. 43-61. (Série "Agricultura Familiar, 3").

BRASIL. Leis. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARON et al. *Levar em conta as estratégias dos criadores na orientação de um projeto de desenvolvimento: o caso de uma pequena região do sertão brasileiro*. Saragossa, Espanha, sept. 1993. p. 51-60. (EAP Publicação ; n. 63). Publicado no Simpósio Internacional sobre os Sistemas de Pecuária, Instituto Agrônomo Mediterrâneo.

MARTINS, Josemar da Silva. *A proposta de educação contextualizada e sua contribuição para o desenvolvimento humano e sustentável do Semi-Árido*. Apresentado na I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro. Juazeiro, BA, 17 a 20 de maio de 2006.

MORIN, Edgar. *Conférence Edgar*. Série Universo do Conhecimento. TV Cultura. Divulgada em junho de 2006.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. *Anthropologie et développement*. Essai en socio-anthropologie du changement social. Paris: Karthala, 1995.

REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa*. Juazeiro, BA: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

ROLIM, A. N. *Fundo de Pasto: um projeto de vida sertaneja*. Salvador: CAR/INTERBA/UFBA, 1987.

SENA, Luís de. *Elementos para reflexão e avaliação do projeto de Formação Rural de Massaroca: Eixo escolar*. Paris: IRFED, 1996. 29 p.

_____. *Formação de Professores para a Zona Rural*. Paris: Irfed, 1995.

_____. *Formação de Professores para a Zona Rural*. Paris: Irfed,, 1994.

Edmerson dos Santos Reis, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professor assistente do DCH-II da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Edonilce da Rocha Barros, doutoranda do Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Recebido em 15 de março de 2006.

Aprovado em 30 de agosto de 2006.

As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum *on-line*

Erlinda M. Batista
Shirley T. Gobara

Resumo

Focaliza o papel do fórum *on-line* na concepção dos professores que atuaram em um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, realizado em uma instituição pública de ensino superior. Os fóruns *on-line* associados a cursos são meios de interações assíncronas entre professores e alunos. Os fóruns das disciplinas do curso investigado foram observados e os sujeitos (professores e alunos), entrevistados no período de agosto de 2004 a junho de 2005. As análises desses dados se basearam na noção de situação didática e contrato didático de Brousseau (1996, apud Silva, B., 2002), nos conceitos de interação social e aprendizagem de Vigotsky (2000) e nas idéias sobre a formação do professor de educação a distância (EaD), discutidas por Belloni (2001). Essas análises foram complementadas com discussões sobre a formação de comunidades de aprendizagem *on-line* e o papel do professor e do aluno virtual, segundo Palloff e Pratt (2004), e sobre os conceitos de ambientes digitais de aprendizagem de Almeida (2003). Conclui que as concepções de fórum dos professores do curso mencionado são oriundas de formação e práticas presenciais e que há poucos incentivos para atualização permanente desses profissionais. Constatou-se a necessidade de investimentos do poder público na formação continuada dos professores de EaD, que contribuam para mudanças de suas concepções e resultem em transformações de suas ações no ambiente virtual, necessárias para a sociedade da informação.

Palavras-chave: fórum *on-line*; interação; educação a distância.

Abstract

The conceptions of distance course teachers on the role of the on-line forum

This article reports a case study, which focused the role of the on-line forum in the conception of the teachers who worked in a post-graduation lato sensu distance course held by a public university. The on-line forums associated with courses are means of asynchronous interactions between teachers and students. The forums of the subjects of the course at issue were observed and the subjects (teachers and students) were interviewed in the period between August 2004 and July 2005. The analyses of these data were based on Brousseau's notion of didactical situation and didactical contract (1996), on Vigotsky's concepts of social interaction and learning (2000), and on the ideas about the formation of distance education teachers (EaD), discussed by Belloni (2001). These analyses were complemented with discussions about the formation of on-line learning communities and the roles of virtual teacher and students according to Palloff and Pratt (2004), and

about Almeida's concepts of digital learning environment (2003). It may be concluded that the conceptions of forum that the teachers of the aforementioned course have are originated from presence formation and practice and that there is little incentive for bringing these professionals up to date. It was concluded that there is a need for State investments in the continuous formation of EaD teachers, so as to contribute to changes in their conceptions and to bring about transformations of their actions in the virtual environment, aspects necessary for the information society.

Keywords: on-line forum; interaction; distance education.

Introdução

Este trabalho apresenta as concepções dos professores sobre o papel do fórum *on-line* em cursos a distância. Esses professores atuaram na terceira edição do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, oferecido por uma instituição federal de ensino superior no período de fevereiro de 2004 a junho de 2005.

No levantamento bibliográfico realizado, verificou-se que não há muitas pesquisas sobre a utilização do fórum na literatura. Partindo-se dessa constatação, a questão básica que originou o estudo foi: quais as concepções de fórum *on-line* em um curso a distância? Além dessa, questões complementares foram analisadas na pesquisa realizada, a saber:

- 1) De que forma a construção do conhecimento em um curso a distância pode ser realizada usando-se o fórum *on-line*?
- 2) Qual o perfil do professor usuário do fórum *on-line* no curso observado?
- 3) Quais as concepções dos professores do curso sobre o fórum *on-line*?

Entre as respostas para as questões acima especificadas, buscou-se ressaltar as relacionadas com as concepções de fórum *on-line* dos professores, objeto deste artigo, considerando-se as informações obtidas nas entrevistas e nas observações de suas práticas pedagógicas ao longo do período de realização do curso investigado. Além dos professores, os alunos também foram entrevistados e observados em suas participações nos fóruns *on-line* das disciplinas oferecidas no curso.

Este artigo se justifica pela relevância e pela necessidade de se discutir temáticas que tratam da utilização de tecnologias educacionais em cursos a distância, particularmente aquelas que tratam dos meios

que possibilitam a interação entre o professor e o aluno e/ou entre alunos intermediada pelos ambientes *on-line* e *off-line*,¹ neste caso, o fórum.

As concepções de fórum *on-line* apresentadas pelos professores investigados, de uma forma geral, identificam-no como uma ferramenta de comunicação e/ou um repositório de atividades. Essas concepções limitam as possibilidades de interação entre professor-aluno e entre alunos e interferem na qualidade da interação entre eles. Baseado nesse resultado, este estudo faz uma reflexão, não exaustiva, ressaltando a importância das concepções sobre o papel do fórum *on-line* para os cursos a distância e sugere o fórum como um espaço virtual de interação, constituindo-se um ambiente potencialmente favorável à construção do conhecimento. Este estudo visa contribuir para a formação de docentes que atuam e que vão atuar na educação a distância (EaD).

O fórum *on-line* e a educação a distância

A palavra fórum atualmente tem diferentes significados, a partir do contexto a que se refere. Alguns exemplos são: fórum jurídico, fórum humorístico, fórum de discussão, entre outros.

O significado original dessa palavra, segundo o *Novo Aurélio*, vem do latim *forum* – algo que permite o movimento, ou apresenta movimento – e do grego *phorós*, “carregar”, “transportar”, “apresentar certo movimento” (Ferreira, 1999, p. 932).

Entre os diferentes significados que essa palavra pode assumir, na versão de Houaiss (2004, p. 352) fórum é definido como “reunião, congresso, conferência para debate de um tema”. De acordo com o dicionário *on-line* da Columbia, por

¹ Moran (2006) define *on-line* como a comunicação em tempo real e *off-line* como a comunicação em tempos diferentes.

exemplo, fórum significa um encontro público para discussão aberta.² Baseado em definições como as duas últimas, surgiram os chamados fóruns de discussão, disponibilizados como uma ferramenta para ambientes virtuais, destinados a promover debates *on-line* e *off-line*.

No contexto do ambiente virtual, alguns artigos referentes à informática educativa tratam o fórum como um espaço de discussão e debates para assuntos de interesse comum aos membros de um determinado grupo.

Para Silva (2006), fórum de discussão é a área de interação assíncrona onde os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos – “provocações”.

Segundo Moran (2006, p. 1), pode haver dois tipos de fórum: os fóruns gerais, que se destinam a todos e podem ser organizados em grupos para discutir assuntos dos respectivos interesses, e os fóruns de grupos, que podem ser abertos para todos ou só para uma equipe, dependendo do grupo e da atividade. Para ambos os tipos, “um fórum previamente realizado é um ambiente virtual de aprendizagem, quando utilizado para atividades de apoio ao professor”.

Almeida (2003, p. 5) considera o fórum *on-line* um recurso dentro de um ambiente virtual de aprendizagem: “Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na Internet (correio, fórum, ...).”

Na abordagem de recursos de aprendizagem *on-line*, Preece (2000, apud Palloff, Pratt, 2004, p. 37) observa que se os recursos utilizados *on-line* tiverem apenas a função de “transmitir informação aos alunos, não se poderá considerar que a sala de aula *on-line* constitui uma comunidade de aprendizagem *on-line*”.³

Fórum *on-line* como um recurso computacional utilizado por professores e alunos em atividades interativas com interesses comuns para atingir um determinado objetivo pode ser, também, considerado como um artefato.⁴

O fórum *on-line* analisado como um artefato computacional fundamenta-se na teoria da atividade.⁵ De acordo com essa teoria, o artefato contempla a necessidade de relacionar as atividades características de um ambiente virtual com o desenvolvimento das atividades humanas e criativas. Para Barsotti (2002, p. 10),

A teoria da atividade toma como unidade de análise um sistema coletivo de atividade mediada por artefatos e orientada para um objeto. Nesse enfoque, a unidade de análise é o sistema de atividades que tem como elementos ... os artefatos mediadores, o objeto, o sujeito, as regras, a comunidade e a divisão do trabalho.

Segundo Barsotti (2002, p. 13), na teoria da atividade os artefatos “desempenham o papel de mediadores do pensamento e comportamento humanos”.

Esses mediadores, numa perspectiva histórico-cultural a partir das idéias de Vigotsky (2000), constituem instrumentos (técnicos e ferramentas) e signos⁶ (especialmente a linguagem). Ele afirma:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo (p. 70).

Pode-se afirmar que os signos (especialmente a linguagem verbal escrita ou falada) e os instrumentos (em particular o fórum *on-line*) são mediadores das funções psíquicas superiores do indivíduo.

Para Silva, L. (2004, p. 37), “instrumentos e signos são meios que orientam o comportamento humano de diferentes maneiras, e que permitem ao indivíduo controlar e transformar o ambiente físico e social do qual ele é parte integrante, como também controlar e transformar seu próprio comportamento”.

O fórum *on-line* não deve ser utilizado como um fim em si, mas como um instrumento mediador entre professores e alunos e entre os próprios alunos na busca do objeto “conhecimento”. Nesse sentido, o seu uso deve ter a função de gerar um produto, o conhecimento, pela criação de um debate coletivo, de um texto coletivo, de uma discussão intelectual a respeito de determinado tema de uma disciplina, sob a orientação e cooperação de um professor ou de um aluno, parceiro no curso.

A utilização do fórum *on-line* possibilita uma flexibilidade de espaço e de tempo dos sujeitos envolvidos no curso. Ele pode armazenar o objeto, o conhecimento, as atividades, as discussões coletivas, o texto coletivo e mediar as trocas

² “a public meeting place for open discussion”. Disponível em: <http://www.thefreedictionary.com/Forums>. Acesso em: 1º de agosto de 2006.

³ Comunidade de aprendizagem *on-line* é definida por Palloff e Pratt (2004) como um grupo de pessoas, professores, alunos e coordenação com um objetivo comum de realizar uma aprendizagem permeada por uma prática reflexiva, com políticas (diretrizes de curso) comuns e um sistema computacional (um site onde se hospeda o curso *on-line*).

⁴ Barsotti (2002) define artefato como uma ferramenta que medeia determinada atividade e que conecta uma pessoa não apenas com o mundo dos objetos, mas também com outras pessoas.

⁵ “A teoria da atividade é um enfoque interdisciplinar para as ciências humanas, que se constitui em uma linha de teorização e pesquisa originada na escola de pensamento da psicologia cognitivista histórico-cultural com Vigotsky, Leontiev e Luria entre as décadas de 20 e 30.” (Barsotti, 2002, p. 9).

⁶ “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar, ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos” (Fontana; Cruz, 1997, apud Silva, L., 2004, p. 37).

de informações entre os seus usuários, professores e alunos, em espaços e tempos diferentes.

O fórum *on-line*, no contexto da pesquisa realizada, foi considerado como um ambiente virtual de ensino e aprendizagem cujo papel principal é o de servir como um meio que possibilita interações síncronas e ou assíncronas entre os elementos do sistema didático – professor, aluno e o saber – (Chevallard, 2001) e que também comporta relações sociais, linguagens e informações caracterizadas pela historicidade dos indivíduos presentes nesse meio. É através desse meio que se estabelecem as relações e as interações entre os sujeitos desse sistema (os alunos, professores e coordenação do curso), promovendo-se discussões e debates coletivos, independentemente do tempo e espaço onde estão localizados, com vista à construção do conhecimento.

O fórum *on-line* de um curso a distância, além de ser um instrumento que funciona como um artefato em um espaço virtual de aprendizagem, possui também uma função comunicacional: a de um repositório de informações. Entretanto, o principal papel do fórum deve ser o de servir como um mediador, um meio preparado pelo professor, para que ocorram as interações entre o(s) professor(es) e os alunos e entre os próprios alunos para promover a aprendizagem. Esse meio deve ser transparente e se assemelhar ao ambiente físico de uma sala de aula concreta; um meio em que as interações realizadas permitam o compartilhamento e a apreensão do novo conhecimento por aqueles que o buscam.

Nessa visão, em que o fórum é considerado um artefato, as ações do professor são, também, relevantes. Almeida (2003, p. 72) afirma:

Para o docente-formador intervir nesse processo, é preciso que ele assuma concomitantemente diversos papéis, tais como: mediador, observador e articulador. A sua função principal é de orientar a aprendizagem dos alunos – uma aprendizagem que se desenvolve na interação colaborativa entre formadores, formador, especialistas e outros envolvidos, propiciando a criação de uma rede de comunicação e colaboração, na qual todos se inter-relacionam.

Em outras palavras, os professores de educação a distância assumem papéis que extrapolam a mera orientação pedagógica dos alunos. As experiências vivenciadas e relatadas por Almeida e Prado (2003), em um curso totalmente a distância, mostraram a relevância e a necessidade da criação de uma cultura de EaD fundamentada na interação e na colaboração entre os sujeitos do curso. No contexto do ambiente de aprendizagem colaborativa,⁷ os novos conhecimentos são construídos pelo grupo, de forma coletiva, e as práticas pedagógicas e experiências cotidianas de sala de aula dos alunos são refletidas e socializadas no e para o grupo, a fim de se reelaborar o conhecimento no coletivo.

Na perspectiva da aprendizagem colaborativa, segundo Almeida e Prado (2003, p. 76), há um rompimento da concepção de que o professor detém a tarefa de transmitir as informações, solicitar tarefas e definir caminhos a serem seguidos. Nesse modelo de aprendizagem, o papel do professor passa a ser o “de orientador e principalmente de parceiro na aprendizagem e novas descobertas, respeitando as idéias e estilos de trabalho dos alunos”.

Almeida (2003, p. 77) destaca que a característica peculiar do desenvolvimento e do ritmo das atividades de um curso totalmente a distância exige dos professores e do coordenador uma postura de abertura, flexibilidade e compreensão para aprender e desenvolver um plano de atividades que dê não apenas uma direção no ambiente virtual, mas também permita – a partir dos registros textuais presentes nas diversas ferramentas do ambiente virtual, como fóruns, *webfólios*, *chats* – uma reformulação coerente com a realidade e necessidade dos alunos.

Um papel secundário do fórum *on-line* é o de permitir que as mensagens sejam postadas em seu espaço interno; seus ícones e funções devem possibilitar as operações dos sujeitos e a execução das tarefas solicitadas. Nesse caso, ele tem também a função de uma biblioteca, de um comunicador onde se postam e armazenam as mensagens, as discussões, os debates ou os objetos para serem utilizados a qualquer momento do curso. Suas características devem ser de simplicidade e funcionalidade, para que não ocorram falhas no envio de uma mensagem ou falhas no acesso, em qualquer tempo, de qualquer um dos sujeitos envolvidos nesse ambiente.

⁷ A aprendizagem colaborativa é definida por Palloff e Pratt (2004, p. 58) a partir da definição de atividade colaborativa. Para esses autores, “a atividade colaborativa em um curso *on-line* – seja por meio de projetos feitos em grupos pequenos, simulações, trabalhos com estudos de casos ou outros métodos – é provavelmente a melhor maneira de abranger todos os estilos de aprendizagem do grupo”.

O processo de ensino e aprendizagem em cursos a distância pode ser implementado a partir das interações sociais que ocorrem nas situações didáticas planejadas para o fórum. É indispensável que o professor as prepare e que o fórum não seja apenas um repositório de informações a ser utilizado pelos sujeitos que buscam o conhecimento.

Neste artigo objetivou-se discutir o papel do fórum *on-line* em um curso a distância, bem como as concepções de fórum dos professores que participaram do estudo de caso. Este estudo percorreu caminhos que permearam as análises sobre a utilização do fórum *on-line* pelos professores e alunos, a partir das investigações dos problemas e dificuldades no uso desse meio, e o levantamento das concepções dos professores acerca do papel desse artefato.

A pesquisa tratada neste artigo teve como base teórica as idéias de Brousseau (1996) a respeito das situações didáticas e do contrato didático e as noções de interação de Vigotsky (2000). No que tange aos aspectos da formação do professor de EaD apresenta-se uma breve discussão das idéias discutidas por Belloni (2001), da formação de comunidades de aprendizagem *on-line*, do papel do professor e do aluno virtual de Palloff e Pratt (2004), e sobre os conceitos de ambientes de aprendizagem digital de Almeida (2003).

A formação do professor de EaD

Na abordagem construtivista, o processo de aprendizagem é analisado levando-se em conta a difícil questão a ser superada pelo professor: a de encontrar um equilíbrio entre a quantidade de informação acumulada e a forma de apreensão desse conhecimento por parte do aluno – equilíbrio no sentido de optar por um conhecimento que tenha significado para o aluno em detrimento da quantidade exigida nos currículos das escolas.

A formação do professor, no contexto da teoria de situação didática (Brousseau, 1996, apud Silva, B., 2002), deve ser orientada para uma prática baseada no conhecimento do aluno. A situação didática discutida por Brousseau (1996, apud Chevallard, 2001, p. 217) compreende “as relações estabelecidas explícita ou

implicitamente entre os alunos, um determinado meio (que inclui instrumentos e objetos) e o professor, com o objetivo de que os alunos aprendam o conhecimento”.

Para que a aprendizagem se realize nas diferentes situações didáticas, algumas regras devem ser observadas e respeitadas. Essas regras são estabelecidas no Contrato Didático.

Chama-se contrato didático o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor [...]. Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente mas sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro (Brousseau, 1986, apud Silva, B., 2002, p. 43-44).

São as regras do contrato didático que permitem aos sujeitos da situação, professores e alunos, interagirem com o objeto de aprendizagem – o conhecimento – através de um meio preparado pelo professor, que é o organizador das ações de todos os sujeitos envolvidos nessa situação. Segundo Chevallard (1988, apud Silva, B., 2002, p. 60-61),

O contrato didático reúne (criando-os como tal) três termos (três instâncias) e não duas como se acredita algumas vezes. O aluno (o sujeito a quem se ensina), o professor (o sujeito que ensina) e o saber, considerado como o “saber ensinado”. O contrato rege, portanto, a interação didática entre professor e alunos a propósito do saber [...] as cláusulas do contrato organizam as relações que os alunos e professores mantêm com o saber.

O contrato didático, segundo Chevallard (2001), apresenta alguns paradoxos em função de duas ocorrências:

- 1) O aluno pode realizar a aprendizagem quando obtém o sucesso, quando ele assume a responsabilidade de resolver certos problemas dos quais não lhe ensinaram a solução.
- 2) O aluno se revolta porque não sabe resolver o problema, e o professor se surpreende porque considera suas explicações suficientes.

As insatisfações de ambos, professor e aluno, levarão à ruptura do contrato didático gerando uma crise na relação, o que provocará a renegociação de um novo contrato e a busca de um novo conhecimento. A crise e a busca do conhecimento pela ruptura contribuem para a aprendizagem. Chevallard (2001, p. 219) afirma: “a aprendizagem não repousa, na verdade, sobre o bom funcionamento do contrato, mas sobre suas rupturas”.

Ressalta-se, entretanto, que

[...] Contratos didáticos mal-adaptados ou mal-compreendidos podem originar muitos mal-entendidos e a sensação, por parte dos alunos, de terem sido enganados. [...] Esses descontentamentos podem gerar recusas ou, até mesmo, verdadeiros fracassos escolares.” (Silva, B., 2002, p. 63).

Um outro conceito importante a ser considerado pelo professor que atua em EaD é o de interação, que será discutido com base nas idéias sociointeracionistas de Vigotsky (2001b, apud Facci, 2004, p. 184):

O próprio aluno se educa [...] não cabe ao professor educar [...], ele tem que levar o aluno a pensar nesses conhecimentos [...], o professor é o organizador do meio social educativo, é ele quem regula e controla a sua interação com o educando.

É responsabilidade do professor organizar um meio com dificuldades a serem superadas por seus alunos. O professor deve possuir um amplo conhecimento científico sobre o meio e o domínio do conteúdo de sua disciplina num contexto de desenvolvimento das ciências.

A tarefa do professor é ensinar ao aluno aquilo que ele não consegue desenvolver por si mesmo; suas ações de orientação são mediadoras entre o aluno e os conceitos científicos, resultando a formação dos processos psicológicos superiores no indivíduo.

Vigotsky (2000) defendeu que a experiência sociohistórica é relevante para o aluno desenvolver seus processos psicológicos superiores. Ou seja, é importante que o aluno receba na escola o conhecimento das experiências sociohistóricas, a fim de que ele transforme seu próprio conhecimento e desenvolva seus processos cognitivos. Os resultados das pesquisas de Vigotsky (2000) mostraram que o indivíduo

elabora melhor o pensamento acerca de um problema, de modo mais rigoroso, analítico e lógico, quando numa situação coletiva – de interação social – em que é acompanhado ou ajudado por uma pessoa mais experiente. Enfatiza-se, também, a importância do aspecto afetivo na interação professor-aluno e no desenvolvimento do sistema psíquico do indivíduo, onde o ensino escolar tem papel básico.

As interações coletivas vivenciadas no fórum do curso a distância se constituem focos de interesses, dentro das idéias que embasam as análises das comunicações pela linguagem, e favoreceram o entendimento pedagógico e a construção dos processos cognitivos dos alunos.

Além das teorias discutidas, apresenta-se uma discussão sobre as características principais do perfil do professor de educação a distância baseada nas idéias de Belloni (2001), de Palloff e Pratt (2004) e de Almeida (2003). As características e singularidades que definem tal professor estão sendo, ainda, estabelecidas na conjuntura global e de transição pela qual esse profissional passa.

O perfil do professor de EaD

Os professores inseridos na realidade da EaD são, em geral, profissionais formados no ensino presencial. Em alguns casos eles possuem, além dessa formação, experiências e participações em cursos de atualização ou especialização em EaD, o que os tornam mais bem preparados para atuar na docência a distância.

A EaD exige do professor, além daquelas atitudes e ações necessárias de um profissional de educação, um ajuste fundamental em seus planejamentos de atividades, nos seus conceitos de espaço e de tempo, e de suas concepções de curso a distância.

Até meados de 90 havia em relação a EaD uma “indefinição conceitual e institucional” que influenciava as funções e atuações do professor (Marsden, 1996, apud Belloni, 2001, p. 79). Hoje, embora ela faça parte das ofertas de várias empresas, universidades, escolas e centros de treinamento, o professor ainda não tem um papel definido e desempenha várias funções, para muitas das quais ele não foi preparado. Belloni (2001) reuniu essas funções em três grupos:

- 1) responsabilidade de criar cursos e materiais;
- 2) gerenciamento do planejamento, da organização, da administração acadêmica (matrícula e avaliação), bem como a distribuição de materiais; e
- 3) acompanhamento do aluno no processo de aprendizagem (tutoria, acompanhamento e avaliação).

Belloni (2001, p. 84-85) comenta que as dificuldades de integração dos três grupos de funções são vivenciadas por professores que atuam ou que já atuaram pelo menos uma vez na EaD. Ela afirma que a criação do cargo de “Tecnólogo Educacional” veio para resolver esses problemas, uma vez que esse profissional tem o papel de garantir a “transposição do discurso escrito do professor/autor para as linguagens adequadas aos suportes técnicos”.

Seja na EaD ou no ensino presencial, Belloni (2001) considera que a formação do professor deve contemplar três dimensões fundamentais: a pedagógica, a tecnológica e a didática.

Contribuindo também para a construção de um perfil próprio do professor de EaD, Palloff e Pratt (2004, p. 39) observam que “o papel e a presença do professor são fundamentais na formação da comunidade de aprendizagem *on-line*”.

Uma das principais características, apontadas por esses autores, que o professor de EaD deve ter, é a competência de ampliar a interação no ambiente *on-line* ao máximo: “Incentivar a discussão assíncrona é a melhor maneira de sustentar a interatividade de um curso *on-line*.” Para eles, o professor de EaD pode manter a interação através de perguntas amplas no sentido de alcançar um equilíbrio entre a interação excessiva e a interação insuficiente. Ressaltam a importância de os professores de EaD apresentarem uma boa participação na comunidade de aprendizagem *on-line*. O professor responsável pela aprendizagem nessa comunidade deve conectar-se com frequência ao grupo e contribuir para a discussão e formação da comunidade (Palloff, Pratt, 2004, p. 47-48).

Entre outros papéis, Almeida (2003) menciona “acompanhar o aluno em seu desenvolvimento no curso, o estar junto virtual”, com uma função de orientar o aluno, “provocá-lo no sentido de fazê-lo

refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções”. Entretanto, isso não significa que o professor estará *on-line* 24 horas ou sempre que o aluno precisar; embora se faça presente no ambiente do curso com frequência, ele não está no ambiente com o objetivo de controlar o aluno ou o seu desempenho – isso significaria um retrocesso para um ambiente digital de aprendizagem. Ainda para esse autor, no ambiente digital de aprendizagem há uma sofisticação que exige do aluno certa autonomia e uma quebra da relação de dependência do aluno, característica de “uma abordagem de ensino que em algumas situações tradicionais já se mostraram inadequadas e ineficientes” (Almeida, 2003, p. 5).

A formação esperada do professor é aquela que desenvolva, também, competências em direção a uma prática pedagógica reflexiva, em que teoria e prática se aliem, e que lhe dê autonomia na aplicação dos saberes, possibilitando a concepção, planejamento e promoção de práticas pedagógicas específicas a EaD.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. O fórum *on-line* do curso pesquisado foi desenvolvido por uma equipe de dois professores do próprio curso, sendo um deles o coordenador na primeira edição do curso e o outro, *designer* educacional, *web-designer* e *web-master*, entre outros papéis a ele atribuídos e confirmados em seus depoimentos na entrevista. Este utilizou, para a criação do fórum, ferramentas desenvolvidas em *software* livre, entre elas o sistema operacional *Linux*, o banco de dados *MySQL* e o processador de *scripts PHP*. Os *scripts* do fórum tiveram como base o *w-Agora*,⁸ um sistema de publicação e gerência de fórum na *web*.

O curso foi oferecido com dez disciplinas disponibilizadas no ambiente *on-line* duas a duas para cada período de dois meses, de acordo com o calendário divulgado no início do curso. Nos períodos de férias (julho, dezembro e janeiro) houve uma variação na quantidade de disciplinas: foram disponibilizadas três disciplinas por período.

Elaborou-se um fórum *on-line* para cada disciplina do curso. A disponibilidade

⁸ Este software está disponível em: <http://w-agora.net/en/index.php>. Acesso em: 6 de agosto de 2006.

dos conteúdos das disciplinas no ambiente *on-line* ocorreu simultaneamente à abertura de seus fóruns. A primeira aula de cada disciplina foi presencial, conforme o calendário do curso, e ocorreu um dia após a apresentação dos conteúdos no ambiente *on-line*.

Após o término da disciplina, previsto no calendário, os alunos tinham mais 30 dias, conforme as regras implícitas no contrato didático, para postar no fórum todas as atividades e trabalhos de conclusão da disciplina.

Os dados da pesquisa foram coletados nas entrevistas com os professores, alunos e coordenador do curso, nas informações obtidas nos fóruns das disciplinas e na pesquisa documental.

As observações do ambiente foram realizadas acessando-se os fóruns via Internet e tomando-se notas das participações, o que ocorreu até o final de junho de 2005, quando se fechou o oferecimento das disciplinas. No período de setembro de 2004 a abril de 2005 foram realizadas as entrevistas com os professores em concomitância com as observações dos fóruns, tendo essas se estendido até junho de 2005.

A frequência das observações diminuiu em função do término das disciplinas e da conseqüente diminuição das interações no fórum. Verificou-se que apenas três fóruns fecharam o recebimento de mensagens após o período de 30 dias de encerramento. Nos demais, em dois fóruns não houve fechamento, apenas uma diminuição na quantidade de interações conforme a dinâmica do professor e do próprio fórum, e cinco foram mantidos ativos por mais de dois meses, mas os professores não participaram, isto é, não mais postaram atividades ou respostas às dúvidas. Houve, também, reduzido número de mensagens durante o período de funcionamento da disciplina.

Para as entrevistas com os professores, elaborou-se um roteiro contendo 10 questões abertas pertinentes ao uso do fórum. Dez professores do curso foram entrevistados; cada um deles era responsável por uma disciplina e seu respectivo fórum. Desses, um foi entrevistado duas vezes, por acumular os cargos de professor e coordenador do curso.

Para a tabulação dos dados, os professores foram organizados por letras do alfabeto, de A a J, mantendo-se assim o

sigilo das informações e o respeito aos docentes investigados.

O tratamento dos dados ocorreu a partir das análises detalhadas das respostas de cada professor, seguida por uma análise geral e pelo cruzamento dos resultados das questões.

Neste artigo são apresentadas as análises dos dados de cinco questões das entrevistas com os professores e nos dados de uma questão da entrevista com os alunos, em razão do recorte que se fez, visando levantar as concepções de fórum *on-line* dos professores. A entrevista com os alunos foi realizada mediante um questionário contendo 10 questões do tipo semi-estruturado, aplicado aos 53 alunos durante o seminário presencial da disciplina "Recursos Didáticos em EaD", no mês de outubro de 2004. Trinta e dois devolveram os questionários respondidos.

Análises e resultados

Para levantar as concepções acerca do papel do fórum *on-line* na visão dos professores do curso pesquisado, foram analisadas apenas algumas questões das entrevistas dos professores e alunos. Foram acrescentadas a essas análises as informações obtidas na observação do fórum de cada disciplina, obtendo-se assim informações que possibilitaram estabelecer uma comparação entre as concepções desses professores a partir dos seus depoimentos e de suas respectivas participações (práticas pedagógicas).

Análises dos resultados das entrevistas com os professores

Serão apresentadas as análises relativas às questões 1, 2, 5 e 8 da entrevista realizada com os professores, por acreditar-se que essas questões subsidiavam a investigação acerca das concepções desses professores sobre o papel do fórum *on-line*.

Na primeira questão – "Você já fez uso do fórum em outras disciplinas?" –, os resultados mostraram que dois professores não haviam utilizado o fórum antes do curso. Esses docentes não tinham experiências no uso do fórum, e a formação relacionada com a dimensão tecnológica

necessária, em particular do uso desse recurso, não estava contemplada.

Segundo Belloni (2001), a formação dos professores de EaD deve ocorrer nas três dimensões fundamentais: pedagógica, didática e tecnológica. O fato de dois docentes sem experiência no uso do fórum *on-line* terem sido selecionados para atuarem no curso pode ser interpretado por duas vias: ou a seleção priorizou outros aspectos da formação desses docentes ou não houve critério quanto à exigência de experiência em ambientes *on-line* como pré-requisito para a seleção. Problemas dessa natureza podem ser remediados se a organização do curso oferecer uma capacitação que contenha em seus conteúdos não apenas o desenvolvimento da habilidade para trabalhar com tecnologias de informação, mas também uma reflexão sobre o papel desses artefatos, neste caso o fórum, e a relevância da participação do docente para incentivar e proporcionar a interação nesse ambiente (Palloff, Pratt, 2004). Caso contrário, a capacitação é inócua e pode reproduzir uma concepção inadequada de uso do ambiente *on-line*.

Na segunda questão – “Você teve dificuldades ou venceu falhas na utilização do fórum?” –, sete dos dez professores disseram que encontraram dificuldades. Entre os que responderam afirmativamente, observou-se que dois não utilizaram o fórum *on-line* durante todo o curso; os outros cinco postaram mensagens. Quanto aos três que afirmaram não enfrentar dificuldades, verificou-se um reduzido número de mensagens nos fóruns de suas respectivas disciplinas.

A análise das duas primeiras questões (questões 1 e 2) mostrou que, embora oito tenham afirmado que já haviam utilizado o fórum, apenas três afirmaram não encontrar dificuldades. Verificou-se, pela observação do ambiente e pelas respostas nas entrevistas, que nove professores não dominavam o uso do fórum, isto é, não se encontravam preparados para utilizar o fórum *on-line* no curso pesquisado. Apenas uma professora manteve interações envolvendo réplica e tréplica em seu fórum, embora ela também tenha encontrado dificuldades.

Segundo Palloff e Pratt (2004, p. 47), o professor deve estimular a participação do aluno no ambiente *on-line* buscando “sustentar a interatividade do curso *on-line*”. Para a maioria dos professores observados,

a interatividade não foi sustentada, e no fórum de um professor não houve qualquer interação.

Foram observadas mensagens de alunos reclamando da falta de respostas de alguns professores às suas dúvidas. A falta de interações sugere que esses professores desconhecem as potencialidades do fórum *on-line*. Essa ausência de mensagens do professor evidencia um descumprimento do contrato didático (Chevallard, 1988, apud Silva, B., 2002) e reforça a concepção de que o fórum serve apenas para o aluno postar ali suas atividades ou tarefas.

Os professores partidários da concepção de que o fórum é apenas um meio a mais de comunicação com os alunos não sentem dificuldades no uso desse artefato.

Para aqueles que admitiram encontrar dificuldades – sete professores, um dos quais não trocou mensagens –, observou-se que as dificuldades estavam relacionadas à falta de familiaridade de alguns professores com esse tipo de ferramenta, à concepção de fórum como uma ferramenta apenas de comunicação, à concepção equivocada ao confundir o *chat* com o *fórum* e até mesmo à falta de conhecimento sobre o funcionamento desse ambiente, como foi observado na atitude de um dos dois professores que não chegaram a postar sequer uma mensagem em seu fórum. Um destes, ao ser questionado na entrevista por que não havia dado retornos aos seus alunos, respondeu: “Ah, já vou logo te avisando, eu não tenho aberto o fórum porque ele só abre lá na coordenadoria de educação a distância” (Entrevista, Professor G, 1º/4/05). A dificuldade apresentada por esse professor mostrou uma concepção equivocada de fórum, além de um certo descaso para com o curso e para com os alunos, caracterizando, também, uma ruptura do contrato didático (Chevallard, 1988, apud Silva, B., 2002). Mostrou ainda desconhecer as características de um ambiente de curso *on-line*, bem como sua assincronicidade (Palloff, Pratt, 2004). O outro professor que não interagiu no fórum, ao ser questionado por que ainda não havia trocado mensagens no fórum, respondeu que teve problemas particulares (doenças) com a família. A falha desse professor, que não foi suprida pela coordenadoria, evidenciou dificuldades por parte da coordenação do curso.

Uma outra dificuldade observada estava relacionada com o fórum da coordenadoria; mensagens de professores

e de alunos foram postadas para o fórum da coordenadoria contendo dúvidas e reclamações que não foram respondidas. Esse fato evidenciou algumas falhas na organização do curso, bem como concepções inadequadas de utilização do fórum, uma vez que o regulamento do curso não apresentou políticas (diretrizes e normas) definidas de utilização, no sentido de estabelecer um termo de compromisso que explicitasse as funções do professor e que assegurasse seu compromisso de dar retornos nos fóruns (interagir com os alunos) durante todo o período de utilização do meio ou de vigência do curso. Os fóruns que tiveram as mensagens neles postadas e não foram respondidas receberam reclamações dos alunos (também enviadas para o fórum da coordenação); isto, porém, não resultou em medidas, por parte da coordenação, que garantissem o direito do aluno. Na realidade, esses compromissos foram considerados nas regras implícitas do contrato didático de cada disciplina.

A coordenação do curso deve ser preparada para o gerenciamento do planejamento, da organização, da administração acadêmica e do acompanhamento do aluno no processo de aprendizagem. Considerando-se que o fórum é o meio pelo qual os alunos interagem com o professor e entre si, na ausência do professor, como um agente “provocador” dessa interação, caberia à coordenação providenciar uma tutoria que acompanhasse os diversos fóruns (Belloni, 2001).

As dificuldades observadas na utilização do fórum ao longo do curso e as informações obtidas nas entrevistas com os professores evidenciaram que tanto os professores quanto os conceptores do curso compartilham da concepção de fórum como uma ferramenta de comunicação, um repositório de atividades, o que poderia, em parte, justificar a postura da coordenação e de alguns professores.

Na quinta questão – “Na sua opinião, qual a importância do fórum com relação às outras formas de interação (*e-mail*, *chat*, *blog*, lista de discussão, etc.) com o aluno?” –, sete professores consideraram o fórum um recurso que permitiu maior interação em relação ao *e-mail*, *chat*, lista de discussão e *blog*. Dos três restantes, um afirmou que o fórum contribuiu para a interação tanto quanto qualquer outro recurso, tendo ressaltado que essa interação depende do professor. O outro deu resposta

não conclusiva e o terceiro afirmou que o fórum permite o compartilhamento das informações, considerando o *chat* o recurso que permitiu maior interação.

A análise da questão 5 mostrou que, para a maioria (sete professores), o fórum é um recurso que permite o maior grau de interação com os alunos no ambiente *on-line* em relação aos outros recursos existentes no meio, tais como o *e-mail*, lista de discussão, *chat* e outros. Entretanto, a observação das práticas dos professores no fórum de suas disciplinas mostrou que esses sete professores não estavam preparados para a utilização do fórum, porque suas mensagens de retorno aos alunos não foram suficientes para estabelecer uma boa interação no ambiente (Palloff, Pratt, 2004). Eles demonstraram reconhecer a importância do recurso, mas não o utilizaram corretamente porque desconheciam todas as suas potencialidades. Esse reconhecimento ficou evidenciado no depoimento da professora D: “Porque a gente usa com muitas limitações. [...] falta um treinamento especial, tanto dos professores, quanto dos alunos, quanto dos técnicos dos setores que trabalham pela coordenadoria” (Entrevista, Professora D, 23/12/04).

Esse fato também evidenciou um despreparo geral dos sujeitos envolvidos no curso; eles não se mostraram habilitados para utilizar esse recurso como um ambiente de interação e colaboração para promover a aprendizagem. Evidencia-se nessa análise a necessidade de formar professores com competências que abranjam as três dimensões mencionadas por Belloni (2001): a pedagógica, a didática e a tecnológica, conforme apontado no depoimento da professora citada, além daquelas discutidas por Almeida (2003) e Palloff e Pratt (2004).

Na questão 8 – “Como foi a sua interação no fórum?” –, as formas de interação apresentadas foram classificadas em nove categorias para fins de análise. A análise dos resultados mostrou que três professores interagiram de forma não satisfatória no fórum, isto é, apenas para a postagem das atividades, tendo deixado de responder mensagens com dúvidas e solicitações de alguns alunos no fórum, e dois não utilizaram esse recurso. Um professor utilizou o fórum para provocar discussões, debates, e apresentou réplica e réplica às questões debatidas pelos alunos, e quatro utilizaram-no para postagem das atividades

e dúvidas e estimularam a interação dando retornos aos questionamentos enviados.

Comparando-se a análise da questão 8 com as das duas primeiras (as questões 1 e 2), evidencia-se novamente que a alegada experiência de utilização do fórum não garantiu, em suas práticas pedagógicas, uma utilização de fórum coerente com a necessidade de interação que caracterizasse uma aprendizagem colaborativa. Em outras palavras, embora a maioria dos professores tenha afirmado que já havia utilizado o fórum, eles não usufruíram as potencialidades desse meio como um ambiente de aprendizagem nessa modalidade de educação e apresentaram, na prática, uma concepção de fórum apenas como um recurso comunicacional.

Esses professores não buscaram manter o interesse dos alunos com interações assíduas no ambiente *on-line*, como recomendam Palloff e Pratt (2004).

A análise em conjunto dos resultados das questões 2, 5 e 8 demonstrou que, no geral, embora eles reconheçam que esse meio possibilita maior grau de interação em relação aos outros recursos, o reduzido número de mensagens postadas no fórum e, conseqüentemente, a pouca interação apresentada pela maioria dos professores são evidências de que o fórum foi um recurso utilizado de forma inadequada no curso em estudo.

Esses resultados mostraram, ainda, que a falta de uma interação mais efetiva pela maioria dos professores proporcionou uma ruptura do contrato didático, levando alguns estudantes a usar outros meios (o uso do telefone e reunião presencial com a coordenação) para buscar respostas aos seus problemas de interação no fórum *on-line*, bem como reclamar da participação de alguns professores que não interagiram. Embora Chevillard (2001) afirme que a ruptura do contrato pode resultar em aprendizagem, Silva, B. (2002) argumenta que essa ruptura pode, também, levar a verdadeiros fracassos escolares.

Análise de um resultado das entrevistas com os alunos

Para complementar a análise sobre as concepções dos professores foi escolhida apenas a questão 7 do questionário solicitado aos alunos.

A questão solicitada foi “Na sua opinião, o fórum contribui para a interação entre professor e aluno?” Dos 32 alunos que responderam, 24 afirmaram que o fórum *on-line* contribuiu bastante, sete alunos, que a contribuição do fórum foi pouca, e para um aluno não houve contribuição do fórum na interação com o professor.

A análise da questão sete mostrou que, embora 31 alunos tenham considerado vantajosa a utilização do fórum, as interações observadas no ambiente foram reduzidas, e apenas dois professores deram retornos freqüentes.

O fato de 31 alunos afirmarem que o fórum contribuiu para a aprendizagem – mesmo tendo sido observada a reduzida interação, na maior parte dos fóruns, com os professores e até mesmo com os outros alunos – mostra que os alunos também desconhecem o seu papel e a sua responsabilidade em colaborar e gerenciar o processo de aprendizagem na condição de mantenedores e formadores de uma comunidade de aprendizagem *on-line*, conforme afirmam Palloff e Pratt (2004).

Uma concepção de uso do fórum também inadequada foi mostrada por um aluno, que negou a contribuição do fórum justificando que a interação não aconteceu porque o professor não deu retorno no fórum. Embora tenha declarado que não houve interação no fórum, ele não cobrou dos professores uma boa resposta nem exigiu uma solução por parte da instituição; essa ausência de exigência mostra o desconhecimento do seu papel no fórum ou a sua frustração pela falta de objetivo no curso.

Para Strong e Harmon (1977, apud Palloff, Pratt, 2004, p. 73-74), os alunos de um programa a distância procuram cursos que tenham, entre outras características, foco no aluno e não no professor, bom custo-benefício, ambiente tecnológico confiável, fácil navegação e “níveis adequados de informação e interação humana”. Palloff e Pratt (2004) argumentam ainda que, se esses alunos não se sentem atendidos, eles podem ficar frustrados e desistir do programa ou do curso.

A falta de autonomia para debater, no fórum, a ausência das mensagens do professor mostrou que, de um modo geral, os professores não criaram uma comunidade de aprendizagem *on-line* e que os alunos também desconheciam suas atribuições de colaboradores no sentido de provocar a

interação entre eles mesmos, porque houve uma falta de “mensagens de apoio dos próprios alunos entre si, além da falta de mensagens dirigidas de um aluno a outro que pudesse evidenciar uma aprendizagem colaborativa” (Palloff, Pratt, 2004, p. 39).

O fato de alguns alunos não terem recebido retornos significativos do professor, mesmo tendo 24 deles afirmado que o fórum contribuiu para o alcance dos seus objetivos, mostra que esses alunos compactuam com uma prática reprodutivista do modelo presencial, em que não há cobranças de ambas as partes.

Conclusões

Concluiu-se que as dificuldades na utilização do fórum *on-line* na EaD têm sido inúmeras, abrangendo não somente professores como também alunos, no âmbito da pesquisa desenvolvida junto à instituição pública de ensino superior. Os recursos tecnológicos nela utilizados, embora se constituam meios eficientes e potenciais, não têm garantido a necessária interação em face do despreparo dos professores e de suas concepções inadequadas de uso do fórum *on-line*, caracterizando, mais uma vez, uma concepção de fórum como repositório de atividades e não reconhecendo nesse ambiente um importante recurso para a interação e construção coletivas do conhecimento através da aprendizagem colaborativa.

A maioria dos professores apresentou um perfil que se enquadra em uma ou outra

das três dimensões identificadas por Belloni (2001). Uma formação continuada e específica para atuar na EaD, principalmente no que se refere ao uso do fórum *on-line*, merece destaque e certamente poderia contribuir para a melhoria na qualidade dessa modalidade de ensino.

Esses resultados devem contribuir para fomentar discussões que favoreçam a construção de modelos de curso de EaD, com propostas metodológicas específicas para essa modalidade de ensino e que potencialize o uso dos artefatos tecnológicos; neste caso os recursos da informática, em particular do fórum *on-line*, no sentido de contribuir para a mudança das atuais concepções desse meio, entre os professores que atuam em cursos a distância.

Finalmente, conclui-se que as concepções de fórum, por parte dos professores do curso investigado, são oriundas de formação e práticas presenciais, e que há poucos incentivos para atualização permanente desses profissionais. Esses resultados sugerem a necessidade de investimentos por parte das políticas públicas na formação continuada dos professores de EaD, que levem em consideração as dificuldades levantadas pelos professores no estudo realizado e que contribuam para mudanças de suas concepções. Podem também contribuir no sentido de destacar e promover o desenvolvimento de novas pesquisas que venham a apontar soluções para antigos e novos problemas e de propor diretrizes nessa modalidade de educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. .

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. (Org.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

BARSOTTI, C. *As Interfaces como Artefatos Mediadores e sua Evolução em um Programa de Leitura em Língua Inglesa a Distância*. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – CEFET-PR, Curitiba, 2002. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2002/barsotti.pdf>> Acesso em: 8 jun. 2005.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHEVALLARD, Y. *Estudar Matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FACCI, M. G. D. *Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 5. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Moderna Ltda., 2004.

MORAN, J. M. *Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line*. Texto apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm#utilização>. Acesso em: 26 jul. 2006.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (Org.). *Educação on-line: teoria, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, [s.d.]. p. 39-50. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/contrib.htm#gestao>. Acesso em: 25 jul. 2006.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, B. A. Contrato didático. In: MACHADO, S. D. A. *Educação matemática: uma introdução*. 1ª reimpressão. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 43-64.

SILVA, L. H. A. *Modos de mediação de um formador de área científica específica na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia*. 2004. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Disponível em: http://www.saladeaulainterativa.pro.br/forum_apres.htm. Acesso em: 25 jul. 2006.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Shirley Takeco Gobara, doutora em Didática de Disciplinas Científicas pela Université Claude Bernard – Lyon I (FR), é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Comissão de Estágio Supervisionado (Coes) do curso de Licenciatura em Física do Departamento de Física (CCET) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT).
gobara@dfi.ufms.br

Erlinda Martins Batista, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é técnica de tecnologia da informação na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância e professora do curso de Pedagogia da UFMS.
ebb@nin.ufms.br

Recebido em 17 de abril de 2006.
Aprovado em 30 de agosto de 2006.

Teses e dissertações recebidas

São divulgadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

AGUIAR, Raymunda Viana. *Desenvolvimento, implementação e avaliação de ambiente virtual de aprendizagem em um curso profissionalizante de enfermagem*. 2005. 132 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Silvia Helena de Bortoli Cassiani

Os objetivos deste estudo foram: desenvolver, implementar e avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avap) na temática “Administração de Medicamentos”, a alunos do curso profissionalizante em enfermagem de uma escola técnica de universidade pública na cidade de Curitiba, PR, e avaliar a aprendizagem destes alunos através de média obtida após o uso do programa.

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. *O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”*. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria Amélia G. de Castro Giovanetti

Pesquisa junto a crianças menores de seis anos, filhas de catadores de papel, que teve

dois objetivos: o primeiro, buscar na interlocução com as crianças as fundamentações para o trabalho pedagógico da creche que viria a atendê-los; o segundo, revelado na busca do primeiro, refletir a respeito das sinalizações que estas crianças ofereciam para a prática da pesquisa no campo da infância.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. *A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua*. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Estuda a construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo a partir de duas reformas educacionais do início do século 20: uma no governo de Jerônimo Monteiro – 1908 a 1912, conduzida por Carlos Alberto Gomes Cardim; outra no governo de Aristeu Borges de Aguiar – 1928 a 1930, conduzida por Attilio Vivacqua.

CARVALHO, Angela Maria Grossi de. *Alfabetização digital: um estudo sobre a apropriação dos instrumentos de e-gov na*

educação. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Hugo Assmann

Trata do tema alfabetização digital e sua aplicação no campo da educação. Para verificar se as ações propostas pelo governo eletrônico (e-gov) estão realmente contribuindo para a disseminação da alfabetização digital foi analisado o programa Gesac – Governo Eletrônico de Serviço de Atendimento ao Cidadão.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda*. 2005. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Os temas descentralização educativa e autonomia da gestão escolar vêm ganhando campo nos debates políticos e pedagógicos. No quadro político de redemocratização do País, a maior participação da comunidade na vida da escola, através de ações colegiadas, tornou-se bandeira de luta cujo objetivo era a maior democratização das relações escolares e do processo decisório em relação aos órgãos superiores da administração.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA*. 2005. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto

Analisar os desdobramentos/tipologias que o privado assume no interior das universidades públicas a partir da reforma

da educação superior implementada no período de 1995 a 2002, tendo como *locus* de investigação a Universidade Federal do Pará. A intenção foi analisar como o processo de privatização vai sendo naturalizado no interior da universidade e promovendo alterações substantivas na organização da instituição.

GUIMARO, Maria Luiza Oliveira. *A individuação na linha de fogo: videogames de guerra e dessubjetivação*. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Aborda os motivos que fazem com que os jovens se desinteressem pelos bancos escolares e os troquem pelos bancos das Lans Houses. Investiga elementos da cultura atual – em especial o uso compulsivo dos videogames de guerra – que parecem estar promovendo mudanças na constituição identitária e subjetiva dos jovens, incitando-os a comportamentos compulsivos e viciantes. Os jogos virtuais de guerra, os RPGs e a crescente mania das Lan Houses, combinados, induzem os usuários a uma verdadeira compulsão à repetição – e parece indicar, também, uma busca infinita por figuras de heróis –, promovendo uma verdadeira descarga pulsional mortífera de quando na utilização desses jogos virtuais.

LUZ, Iza Rodrigues da. *Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche*. 2005. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Investiga a agressividade na primeira infância, a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na instituição de educação infantil.

OKIMURA, Tiemi. *Processo de aprendizagem de idosos sobre os benefícios da atividade física*. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Silene Sumire Okuma

Analisa o processo de aprendizagem de idosos sobre os benefícios da atividade física. Verificou-se também elementos que predisuseram a aprendizagem, como: interesse em aprender, associação do aprendido com atividades cotidianas e utilização de conhecimentos prévios. Os fatores que dificultaram a aprendizagem ou a sua expressão foram: conceitos prévios inadequados, diminuição da memória, baixa escolaridade e falta de domínio da linguagem oral. Pode-se concluir que os benefícios da atividade física foram além dos efeitos fisiológicos e que a elaboração pessoal do conhecimento se deu com base em aspectos da experiência de vida de cada idoso.

OLIVEIRA, Raquel Aparecida de. *A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos alunos de enfermagem*. 2005. 233 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Maria Helena Trench Ciampone

Identifica as percepções que o aluno de graduação em enfermagem tem em relação a sua qualidade de vida atual e a futura qualidade de vida no trabalho; compreende e analisa as principais demandas por eles evidenciadas no resgate das situações vividas e as estratégias de enfrentamento utilizadas que impactam na melhoria da sua qualidade de vida.

PAVANELLI, Fabiana Furlanetto de Oliveira. *Urdidura e trama: tecendo a significação da formação e da docência com um grupo de professoras*. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Compreende os processos formativos que se instauram nas relações entre professoras e os significados e sentidos da docência que neles são elaborados; focaliza as interlocuções produzidas nos encontros de um grupo de estudos constituído por cinco professoras. A docência e a formação são entendidas como produções históricas que se singularizam como experiência elaborada e compartilhada pela linguagem.

PORTO, Joyce Calixto. *Relação entre infância e televisão: o olhar da família e da escola*. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando L. Gonzalez Rey

Compreende a relação entre infância e televisão, na visão da escola e da família, e os sentidos subjetivos que se configuram nesta interação. Pelo fato de a televisão fazer parte do cotidiano das crianças, é importante que se investigue como esses conteúdos são recebidos por elas.

RUIZ, Valdete Maria. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Faz uma análise de variáveis motivacionais que influenciam a aprendizagem de universitários. Verifica a ocorrência das variáveis: orientação para a meta intrínseca, orientação para a meta extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre o controle da aprendizagem, auto-eficácia para aprendizagem e desempenho e ansiedade ante as provas, analisando a ocorrência de correlação entre as escalas motivacionais que avaliaram essas variáveis em ingressantes e concluintes.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. *Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação*. 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos

Identifica os espaços socioeducativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais no âmbito da aprendizagem docente, além da análise das relações entre as representações dos docentes e os estatutos epistemológicos disciplinares que lhes fundamentam os campos de formação e atuação profissional.

SILVA, Rosa Maria Alves da. *E o caminho se fez assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada*. 2005. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Caçõ Fontana

Propôs aprender como a docência e a formação foram sendo significadas e vividas na dinâmica interativa produzida entre sujeitos envolvidos numa situação de estágio. A autora da pesquisa, como professora de prática de ensino e supervisora de estágios durante três anos, de 2001 a 2003, coordenou um projeto pedagógico, junto a estagiários do curso de pedagogia e direção, coordenação e professores de uma escola municipal de educação fundamental. Articulada a esse trabalho pedagógico, a pesquisa de campo com o objetivo acima citado foi desenvolvida através da documentação e da análise das relações interpessoais que foram sendo produzidas nas relações sociais vivenciadas.

SOUZA, Sandra Medina de. *O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção*. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Investiga o perfil profissional do pedagogo e as suas competências, que vêm sendo exigidas e construídas na prática escolar.

Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey

Pesquisadora: Erika Natacha Fernandes de Andrade

Instituição: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia da
Universidade de São Paulo (USP)/Faculdade de Filosofia Ciências e
Letras de Ribeirão Preto.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Esta nota de pesquisa tem como objetivo apresentar o projeto *Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey*, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP).

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), um dos fundadores do movimento filosófico conhecido como Pragmatismo, escreveu vários títulos sobre educação e filosofia, dedicando-se também a uma série de temas correlatos, como ética, lógica, política, religião e arte (Cunha, 2001, 2002). Em seu principal livro, *Democracia e educação*, de 1916, o filósofo evidencia a relevância da aferição ou medida dos valores, pois acredita que no âmbito da sociedade é somente compartilhando experiências e refletindo sobre os processos associativos que se chega à consolidação de um meio social democrático (Dewey, 1959).

Segundo Dewey (1958a, 1958b, 1998), os julgamentos de valor não se constituem processos abstratos, espontaneístas, inconscientes, desenvolvidos exclusivamente num campo mental introspectivo. Pelo contrário, as expressões que transmitem valorações constituem-se eventos plenamente passíveis de observação, análise, reflexão, discussão e avaliação, justamente por surgirem de demandas ligadas à realidade concreta e por se referirem a situações que envolvem relações interpessoais e sociais. Nessa perspectiva, Dewey trata de um aspecto fundante: as intenções do juiz, do “self” que valoriza. Segundo ele, os juízos “não possuem um *modus operandi* próprio”, entrando “em vigor somente pela mediação dos hábitos e tendências daquele que julga” (Dewey, 1958b, p. 228, grifo do autor). Assim o filósofo destaca a necessidade de explicitar e de entender todos os fatores que possam influir e/ou alterar o juízo, uma vez que os indivíduos não são, de forma alguma, neutros ou indiferentes às referências motivacionais. Dewey diz que reconhecer as influências que permeiam o juízo valorativo requer igualmente entender o movimento de constituição da pessoa, todo o mosaico que delicadamente compõe a constituição da natureza humana e sua conduta.

A investigação de maior amplitude do projeto aqui apresentado insere-se, então, no esforço para esclarecer o que John Dewey entende por “natureza humana”, no âmbito de suas formulações acerca da construção da consciência e da relação do “eu” com o contexto cultural. Desse eixo central, outros tópicos de estudo são também considerados: a compreensão da estrutura mental do homem moderno; o entendimento da mente humana em seu contexto; os fatores que influenciam a formação da mente; a construção da inteligência em sua relação com as emoções; o papel da comunicação e seu papel na constituição da vida humana e a relação entre natureza humana e conduta.

O trabalho requer uma pesquisa bibliográfica cuja metodologia está baseada nos parâmetros da teoria da argumentação, na linha investigativa de Perelman (1999) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). Por meio desse método, busca-se entender o discurso de John Dewey sobre a temática apresentada e elucidar as bases em que os argumentos do autor se apóiam para viabilizar proposições conclusivas.

Dados preliminares extraídos da obra *Human nature and conduct*, escrita por John Dewey em 1922, apontam para a desconfiança com que a natureza humana tem sido vista, principalmente quando se mostra relutante em obedecer ao controle que lhe é imposto. O autor considera que a moralidade e os julgamentos valorativos daí decorrentes aparecem com a função de reprimir todo o mal que provém originalmente da natureza do homem. Trata-se de uma moralidade concebida externamente à realidade concreta dos indivíduos e que busca impor regras ao desenvolvimento humano. Dewey (2002, p. 2) critica tais concepções sobre a “essência e origem do controle sobre a natureza humana com o qual a moral tem se ocupado”, considerando que em épocas mais antigas, quando o homem ainda não possuía o conhecimento científico da natureza física, aquilo que não podia ser inteligentemente compreendido era passivamente submetido a explicações mágicas. Essa opacidade do entendimento racional da natureza humana resultou na crença que afirma sua irregularidade intrínseca, tendo como consequência a divisão dos indivíduos em classes superiores e inferiores e a instauração de regimes oligárquicos, voltados para o controle da natureza irregular do ser humano. O declínio dessa autoridade social oligárquica, afirma Dewey, fez-se acompanhar por um crescente interesse científico pelo tema da natureza humana, mas determinadas circunstâncias relativas à formação de idéias e ideais morais hegemônicos dificultaram o avanço de uma ciência própria, diferentemente do que se deu no âmbito das ciências físicas. Por isso, a ciência da natureza humana permaneceu rudimentar e embrionária, conclui o autor.

Na continuidade da pesquisa, pretendemos estudar com mais profundidade a obra *Human nature and conduct* e também outros escritos em que o filósofo aborda o tema da constituição da natureza humana, para evidenciar suas proposições, argumentos e interlocuções com outros pensadores. Acreditamos que tal estudo contribuirá para a compreensão de como o autor situa as intenções e os propósitos humanos em sua obra. Contribuirá, igualmente, para um maior esclarecimento de como os saberes da Psicologia compõem um método filosófico capaz de conhecer o universo humano e, assim, permitir o desenvolvimento reflexivo da filosofia.

Referências bibliográficas

CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

DEWEY, J. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Theory of valuation*. Chicago: University of Chicago, 1958a.

_____. Logical conditions of a scientific treatment of morality. In: _____. *Philosophy of education*. Iowa: Littlefield, Adams & Co, 1958b.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. The logic of judgments of practice. In: HICKMAN, L.; ALEXANDER, T. *The essential Dewey*. Indianapolis: Indiana University Press, 1998. V. 2. Ethics, Logic, Psychology.

_____. *Human nature and conduct: an introduction to Social Psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

PERELMAM, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação

Pesquisadora: Fábíola Sircilli

Instituição: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Esta nota de pesquisa tem por objetivo apresentar alguns dados preliminares oriundos da análise do discurso educacional de Arthur Ramos, médico que trabalhou ao lado de Anísio Teixeira nos anos de 1930. Ramos, que tinha fortes ligações com a Psicanálise, dirigiu a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, quando Teixeira exercia a função de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, setor que passou a chamar-se Departamento-Geral de Educação e, mais tarde, Secretaria de Educação. Ali Ramos oferecia atendimento às crianças nas chamadas Clínicas de Orientação Infantil, instaladas em escolas públicas da cidade. Empregou ali teorias psicanalíticas procurando transformá-las em meios aplicáveis à educação brasileira (Abrão, 2001, p. 118). Nossa investigação enfoca o livro *Educação e psicanálise*, de A. Ramos, publicado em 1934, realizando uma análise do encadeamento argumentativo do autor para verificar o modo como ele concilia as teorias psicanalíticas com outros conhecimentos, próprios da visão socializadora da educação renovada que vinculava os problemas educacionais à esfera da vida social, de acordo com o discurso predominante em sua época.

Adotamos para isso o referencial metodológico desenvolvido por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2002, p. 22), no qual considera-se que em todo discurso há um orador e um auditório, sendo este definido “como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. Consideramos que qualquer autor, ao escrever e publicar um texto, tem a pretensão de atingir um determinado auditório, que são os seus eventuais leitores, esforçando-se, assim, para obter sua adesão a uma ou mais teses. Por esse motivo, os textos escritos são passíveis de ser analisados como peças argumentativas. Os pontos principais da análise retórica são as estratégias argumentativas presentes nos discursos, o condicionamento do auditório diante do discurso e a ordem na qual os argumentos devem ser apresentados para que sejam mais eficazes.

Perelman e Olbrechts-Tyteca propõem uma “nova retórica” em sua obra *Tratado da argumentação*, na qual retomam a dialética aristotélica, ou seja, a arte de raciocinar a partir de opiniões aceitas em geral, associada à teoria da argumentação. Não focalizam, no entanto, a argumentação oral ou dirigida à multidão reunida numa praça, como ocorria na antiga Grécia. Diferentemente da retórica clássica, os autores privilegiam os textos impressos, em busca de compreender os mecanismos do pensamento e da estrutura da argumentação, sem se importarem com o fato de determinada apresentação ser “pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento”. O que se mantém, essencialmente, da retórica tradicional é a idéia de um auditório, automaticamente evocada assim que se pensa em um discurso (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 5-7). Afinal, dizem os autores, o discurso oral é

concebido tendo em vista um auditório, e o mesmo se pode dizer dos livros. Muito embora não haja a presença material de leitores, todo texto é elaborado de forma a sensibilizá-los, fazendo com que o conteúdo dialogue com aqueles que o lêem.

Em busca de uma metodologia de pesquisa que ofereça ferramentas para analisar “o modo como certos autores integram as idéias de outros às suas formulações”, em especial no campo da educação, Cunha (2005, p. 181) traz uma série de reflexões sobre como os discursos pedagógicos são construídos. Nos termos de Cunha (2005, p. 195-196), o discurso é o resultado de uma série de enunciados que visam transmitir idéias e teorias de um autor a seus leitores, indicando uma relação de mão dupla entre o orador e seu auditório. Em seu entender, a análise do discurso não deve levar em conta apenas o texto, mas também o contexto no qual um conceito ou idéia é apropriado por outrem para criar novas formulações. A *Retórica* de Aristóteles, que dá fundamento a esse tipo de análise, “remete a questões de ordem técnica, relativas à boa concatenação do raciocínio perante os ouvintes”, o que evidencia, segundo Cunha, o valor de entendermos as disposições do auditório.

Assim sendo, a hipótese norteadora da pesquisa é que Ramos procurou, com seu livro, persuadir aqueles que eventualmente estivessem munidos de disposições contrárias às suas idéias, as quais seriam em breve aplicadas nos trabalhos da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, órgão público do Distrito Federal sob sua responsabilidade. Acreditamos que os argumentos de Ramos eram, na verdade, endereçados aos intelectuais da época, àqueles que tinham o poder administrativo e político em suas mãos e que, conseqüentemente, tinham forte influência na sociedade. É provável que Ramos pretendesse conquistar os membros da equipe de Anísio Teixeira, na qual estava ingressando, a fim de que aderissem às suas teses psicanalíticas, ou, pelo menos, que dessem aval para aplicá-las à educação. De outro lado, Ramos tinha a oposição clara dos pensadores e ativistas católicos da época, igualmente influentes na sociedade e, em particular, no campo educacional. Outro auditório a ser considerado é o dos higienistas, pois em setembro de 1933, recém-chegado ao Rio de Janeiro, Ramos filiou-se à Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), onde, em seguida, realizou uma conferência intitulada “A psicanálise infantil e sua importância na higiene mental e na Pedagogia” (Silva, 1998, p. 119).

Nosso objetivo é precisamente compreender as estratégias adotadas por Ramos, tomando, para isso, a articulação do discurso do autor em todo o livro, razão pela qual iremos analisar *Psicanálise e educação* como um livro-argumento no qual consideramos que a intenção de Ramos era a de apresentar as teses psicanalíticas como ferramentas educacionais agregadoras de benefícios para a escola.

Referências bibliográficas

ABRÃO, J. L. F. *A história da Psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001.

CUNHA, M. V. Recontextualização e Retórica na análise de Discursos Pedagógicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIM, V. T. (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PERELMAN, C.; OLBRECHTES-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, A. *Educação e Psicanálise*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

SILVA, A. S. R. *Cuidando do futuro do Brasil: infância, educação e higiene mental na obra de Arthur Ramos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psiquiatria, Rio de Janeiro, 1998.

Kelly Katia Damasceno

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006. 215 p.

A autora analisa os elos entre as propostas de política educacional e suas repercussões na escola, mais precisamente a relação “entre as intenções de mudança (desejo de mudar) e a sua operacionalização (a prática da mudança)”. Para tanto, toma como referência as inovações institucionais que chegam à escola buscando a melhoria da qualidade do ensino, mais precisamente a organização escolar em ciclos e as iniciativas desencadeadas pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A interrogação sobre como mudar a prática docente está no centro das preocupações que moveram o estudo realizado por Farias.

A reflexão apóia-se no argumento de que embora o professor seja na atualidade reconhecido (pelo menos no plano do discurso) como peça fundamental no processo de mudança na educação, ele vem sendo esquecido nos processos de formulação e implementação de propostas que incidem sobre o ensino. Deste modo, alerta para a necessidade de compreender a mudança para além de sua superfície, estratégia que permite perceber se ela vem ou não produzindo outro modo de conceber, conhecer e de desenvolver o ensino na escola, isto é, se há ou não uma cultura pedagógica renovada sendo produzida. Isto porque, para Farias, é na relação que

se estabelece entre os professores e as inovações em sua prática diária que a mudança acontece ou não, pois são os vínculos gerados a partir dessa interação que produzem significado e imprimem um sentido novo à prática docente, redesenhando as teorias e crenças que orientam seu agir profissional.

Defendendo a idéia de que o professor tem um papel central na mudança educativa, a autora adverte que ele não é o único responsável pelo desafio de melhorar a qualidade do ensino, dependendo sobretudo das relações de poder e autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que permeiam a educação. Questionando a concepção de professor como agente de mudança, a autora argumenta a favor da concepção de professor como um sujeito de práxis, intelectual crítico e transformador, e a favor de práticas compartilhadas, colaborativas, com esteio para a construção de uma profissionalidade que responda aos desafios do século 21.

Ao destacar o cenário social contemporâneo como marcado por transformações que se processam aceleradamente, assinala suas implicações sobre a educação, o ensino e o professor. Alerta para o fato de que as demandas do mundo para o qual a educação e a escola se preparam neste

início de século são cada vez mais mutáveis, complexas e inseguras. Crescem as exigências em torno da melhoria da qualidade do ensino, porém persistem, no caso brasileiro, a escassez de recursos materiais e as precárias condições de trabalho, que constituem entraves às práticas inovadoras.

A autora não nega a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, todavia chama a atenção para o significado do “consenso mundial” em torno da melhoria da qualidade do ensino, ressaltando que tal “preocupação se insere na agenda política de diferentes países, em particular daqueles em desenvolvimento, como meio de assegurar o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado”. Trata-se, recorrendo-se aos seus termos, de um “contexto de mudança tutelada em que se produz uma verdadeira indústria da mudança”.

Tais considerações levam a autora a se deter sobre as noções de mudança, reforma e inovação, cujo uso indiscriminado tem servido de estratégia de sedução e de valorização do discurso produzido sobre a educação. Refuta, assim, a tendência de associação asséptica destas três noções.

Para a autora “a mudança é uma práxis”, isto é, um processo de ressignificação da prática que, além de ultrapassar as modificações sobre a vida organizativa das instituições e a aplicação de tecnologias, envolve um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais. Mudar é uma atividade crítica, uma construção que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa; por isso mesmo não deposita no sujeito e na sua subjetividade o primado da mudança.

Este entendimento leva Farias a defender a idéia de que inovação e mudança não dizem respeito a um mesmo processo, embora estejam de alguma forma imbricados. Ressaltando que toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, a autora argumenta a favor de uma concepção multidimensional da inovação educativa. Esta perspectiva, que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa e suas implicações no âmbito da prática, considera a relação entre a inovação e as pessoas a pedra angular da problemática da mudança. Ao assim se posicionar, Farias afirma que, “no campo da inovação, a mudança como *práxis* é

apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade”.

A noção de reforma é tomada como elemento analítico para compreender a relação entre mudança e inovação no cenário social contemporâneo. Ao empreender este esforço interpretativo, Farias adverte sobre a necessidade de repensar o imediatismo das reformas, assim como o fluxo constante de inovações externamente induzidas, do contrário, sentencia, “a mudança na prática docente, na perspectiva de melhora, tende a constituir-se numa retórica do discurso político sedutor”.

“Mudanças na prática de ensino são complexas.” Ao fazer esta afirmativa, a autora aponta as implicações das propostas de mudança na cultura profissional dos professores, que se apresenta como o “patrimônio simbólico compartilhado pelos professores e que dá sentido à sua ação educativa”. As propostas de mudança não devem desconsiderá-las, se almejarem, efetivamente, promover alterações na prática docente, pois elas dependem do que os professores pensam e fazem. O que os professores pensam e fazem constituem o conteúdo de sua cultura, a qual se manifesta nos modelos de relacionamento e de associação com os pares no contexto de trabalho. Assim, Farias, ao evidenciar as implicações das formas de cultura sobre a prática dos professores, esforço que realiza com apoio nas formulações de vários autores (Hargreaves, 1998; Garcia, 1994; Fullan; 1991), aponta para a necessidade de uma cultura docente forte, vivaz, e que possibilite ao professor exercer seu papel de sujeito de *práxis*.

O livro *Inovação, mudança e cultura docente*, resultado de pesquisa desenvolvida pela autora em quatro escolas públicas cearenses, traz uma importante contribuição, ao apontar que, para a inovação cumprir sua tarefa de promover a mudança educacional, na perspectiva da ressignificação da prática educativa e, por conseguinte, do aprendizado do aluno, é preciso um trabalho exigente e árduo dos professores. Este trabalho, além da adesão às inovações e do desenvolvimento técnico-pedagógico adequado, solicita uma atividade crítica por parte dos docentes no sentido de compreender suas implicações político-ideológicas e de intervir visando impulsioná-las, de fato, a favor dos educandos e de sua aprendizagem.

Segundo a autora, uma postura desse tipo é fundamental para inverter a tendência de hiper-responsabilizar o professor pela tarefa de mudança.

A pesquisadora, preocupada em não realizar uma leitura simplista do tema da mudança na educação na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino, apresenta uma análise sustentada por pesquisa empírica e referências teóricas atuais sobre o processo de mudança, inovação e cultura docente. Mas, mais do que isso e de forma consistente, mostra que as inovações idealizadas como objetivo de política educacional somente se materializam quando vão ao encontro do desejo de mudança da própria comunidade escolar. Dessa forma, as pessoas que fazem a escola, entre elas os professores, precisam saber aonde querem chegar, o que esperam alcançar com sua ação pedagógica, que tipo de cidadão querem ajudar a preparar, enfim, que valores devem nortear

sua ação profissional. Mas não basta saber o rumo; é preciso, ou melhor, é imprescindível ser sujeito nesse processo.

Por fim, a autora salienta que a alteração do modo de vida predominante na escola, mediante a introdução de inovações, é uma possibilidade e não uma garantia. Ela é ensejada pela presença de elementos de identificação e de possível articulação dessas propostas com os saberes e crenças internalizados pelos professores e reinantes em sua prática. É esse movimento que promove a mudança e engendra a renovação da cultura docente na escola, o qual exige tempo e apoio efetivo das políticas e reformas educativas.

Essa obra, em síntese, se constitui fonte de pesquisa e reflexão por parte dos educadores e pesquisadores interessados em desenvolver estudos no campo da política educacional, processos de mudança, de inovação e de reforma educativa, na busca por melhoria da educação.

Kelly Katia Damasceno
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
kellykatia1@yahoo.com.br

Laélia Portela Moreira

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

Existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino? O que fazem os bons professores para ensinar? É possível validar e formalizar esses saberes de modo que outros professores possam utilizá-los em sua prática pedagógica? Estas são algumas das questões que os autores buscam responder ao longo de *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, obra inserida no âmbito de um projeto de pesquisa, sob a responsabilidade de Clermont Gauthier, financiado pelo Conseil de Recherche des Sciences Humaines (CRSH) do Canadá.

À primeira vista, considerados o tema e a data da publicação, pode parecer apenas mais um livro, de tantos, sobre o saber dos professores. E além de tudo, um livro antigo. Entretanto, uma leitura atenta do texto permite perceber a abrangência, atualidade e originalidade da obra. Na tentativa de esboçar uma Teoria da Pedagogia, Gauthier e seus assistentes possibilitam, por meio de estilo claro e sólidos argumentos, instigante reflexão sobre as relações entre as dimensões científica e pragmática da ação pedagógica e inserem-se, mesmo que indiretamente, na discussão sobre a formação de professores.

Na disposição de examinar se existem conhecimentos confiáveis, formalizáveis e

comunicáveis sobre a docência, os autores baseiam-se em dois postulados: a) o ensino se apóia sobre um repertório de conhecimentos próprios à sua prática; b) só a pesquisa sobre o trabalho do professor possibilitará o estabelecimento desse conjunto de conhecimentos. Empenham-se, então, na tarefa de defini-lo e de estabelecer seu lugar no “reservatório” geral de saberes docentes. Este, além dos saberes da ação pedagógica, objeto do estudo, inclui os saberes disciplinares, curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica e os experienciais – a jurisprudência particular do professor.

O livro é organizado de modo a conseguir a adesão do leitor ao propósito fundamental de contribuir para criar e validar o que denominam “uma jurisprudência pública da pedagogia”. Ao longo de seis partes principais, os autores procuram fundamentar teórica e empiricamente sua idéia principal. Cuidam, entretanto, de evitar duas armadilhas principais: o cientificismo e a apologia da tradição e dos saberes puramente experienciais.

Os dois capítulos iniciais tratam, respectivamente, da evolução e crítica das pesquisas sobre o ensino e dos vários obstáculos (epistemológicos, metodológicos, políticos, práticos e éticos) à determinação

desse conjunto de saberes especializados. Coerentes com a pretensão principal de contribuir para a formulação de uma Teoria da Pedagogia, os autores privilegiam a discussão sobre as dimensões epistemológica e metodológica, sem, contudo, enveredarem pelos fáceis caminhos da polarização entre tendências ou da idealização do *status* da pedagogia como campo de conhecimento. Entre as concepções cientificista e não-cientificista radical, que acusa a inutilidade das pesquisas em Educação, situam-se em uma terceira via; criticam essas “duas místicas”, aparentemente irreconciliáveis e incompatíveis, e propõem um uso prudente dos resultados das investigações científicas.

No terceiro capítulo, analisam as abordagens dominantes na investigação sobre a pedagogia e apresentam o modelo, assumidamente eclético, que utilizam na análise das pesquisas sobre a sala de aula padrão para verificar o que faz o professor para instruir e educar seus alunos.

O capítulo IV traz a análise de conteúdo de 42 resenhas de pesquisas e trabalhos quantitativos e abrange um conjunto variado de aproximadamente 4.700 estudos de campo de primeiro nível, o que torna a interpretação uma questão delicada, dados os limites metodológicos relativos ao controle da qualidade das fontes.

Os resultados são agrupados basicamente em duas grandes categorias: a gestão da matéria e a gestão da classe, subdivididas em três momentos: o do planejamento (intervenção pré-ativa), o momento da interação com os alunos e o da avaliação (momento pós-ativo). Apesar das dificuldades de especificar o conteúdo desse repertório com exatidão, constata-se certa convergência de resultados das pesquisas, o que atestaria a existência de um saber da ação pedagógica comprovado.

Os dois capítulos finais configuram-se como a contribuição original dos autores.

Com base no estabelecimento da diferença entre a lógica da produção e a da utilização do conhecimento, traçam curiosa analogia entre o trabalho do professor e o do juiz, na pressuposição de que a atividade pedagógica não deriva do julgamento científico, mas de um saber experiencial justificado, daí a designação “jurisprudência pública validada” para o repertório de conhecimentos que se tenta estabelecer.

Apresentam, finalmente, o esboço de uma Teoria da Pedagogia, a partir dos resultados das pesquisas empíricas iluminados por sólida problematização teórica. É nesse ponto que desenvolvem a idéia recorrente de que existe uma estrutura estável no ensino que torna possível estudá-lo sem que se esqueça, contudo, a “singularidade das situações, tanto na compreensão do fenômeno quanto na utilização dos resultados da pesquisa”. (cf. p. 90). Contradizem, assim, aqueles para quem a complexidade e a singularidade das situações de sala de aula impediriam a formalização, generalização e comunicação dos saberes pedagógicos. A resposta que os autores oferecem situa-se entre o positivismo e o reflexivismo. Do primeiro, recusam a idéia de que o professor possa ser um técnico servil da ciência; do último, combatem a idéia de que, para formularem e resolverem problemas, os professores contem apenas com o saber experiencial. Se todas as profissões instituídas contam um *corpus* de conhecimentos especializados, padronizados e transmitidos pela educação profissional, por que no ensino seria diferente? A teoria da pedagogia que propõem responde negativamente a esta questão, ao reconhecer que, mesmo mergulhado em contingência, o ensino comporta uma dimensão nomotética passível de apreensão e comunicação. A obra resenhada mostra com clareza e competência o caminho para esse tipo de investigação.

Laélia Portela Moreira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora adjunta da Universidade Candido Mendes (Ucam)/Campus Centro Rio de Janeiro, RJ.
laelia@domain.com.br
moreira.laelia@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

“Cibec” – publica informes sobre as bases de dados e as atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratam de temas educacionais.

“Notas de Pesquisa” – Comunica os resultados, mesmo parciais, de pesquisas em andamento ou recém-concluídas sobre temas educacionais.

“Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

Independentemente de seu formato, a RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições teóricas que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol.

Os artigos encaminhados são submetidos à aprovação de, pelo menos, três especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para ajustes ou reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado. A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel formato A-4 (3 cópias) e em disquete ou CD, ou ainda mediante correio eletrônico, em arquivo formato Word, digitados em espaço 2, com extensão máxima de 40 laudas (de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda).

A fonte utilizada deverá ser a *Times New Roman*, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou

em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax). Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel), desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir no idioma original e em inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações no texto, até três linhas, devem vir entre aspas e acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

As citações destacadas com recuo devem vir sem aspas, em corpo 10 e em fonte normal.

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador* : exemplificação apoiada na Matemática. 2 ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; n° do volume; n° do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em dezembro de 2006.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.