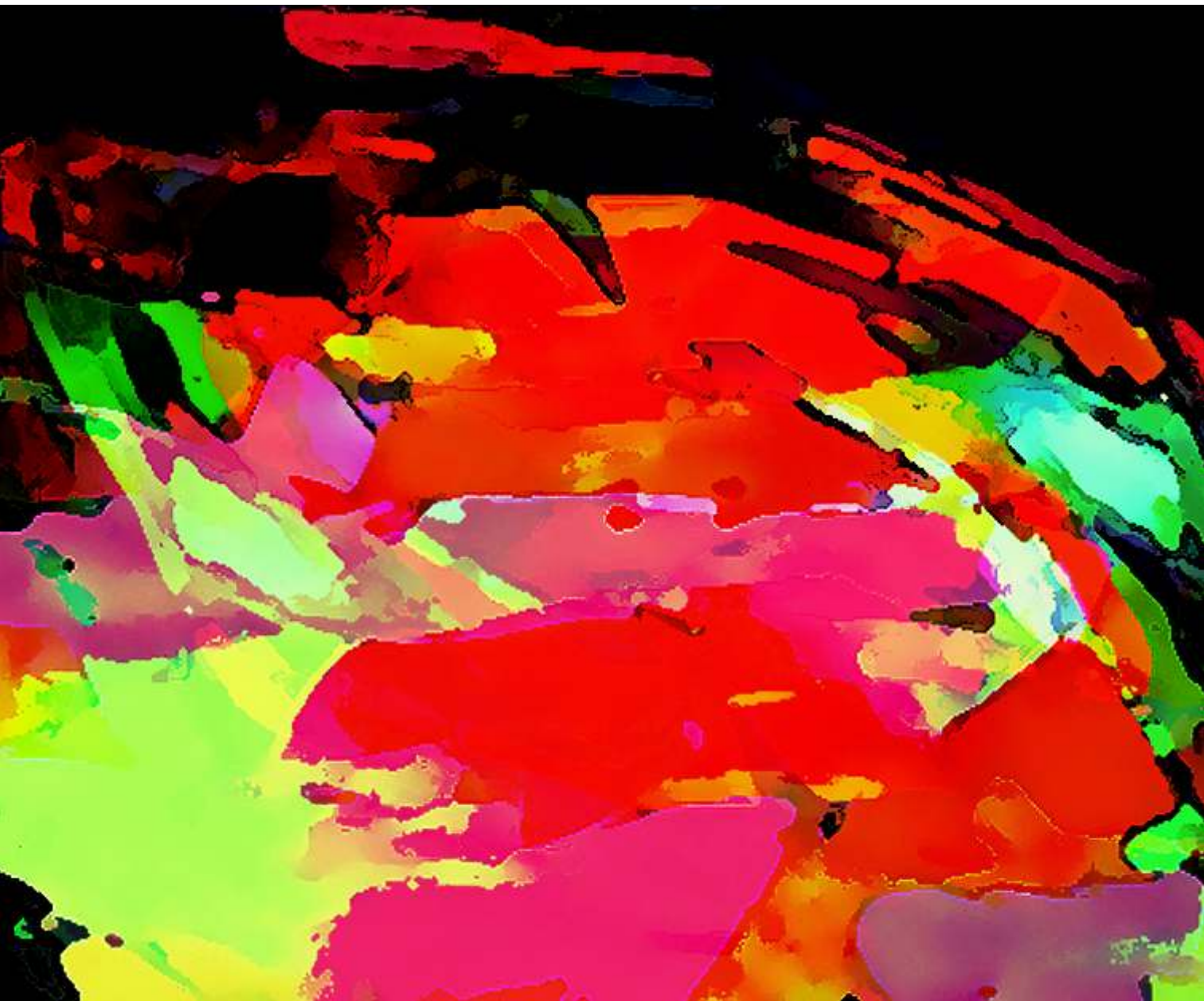


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 94 número 236 jan./abr. 2013

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
On-line



INEP

Ministério da
Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

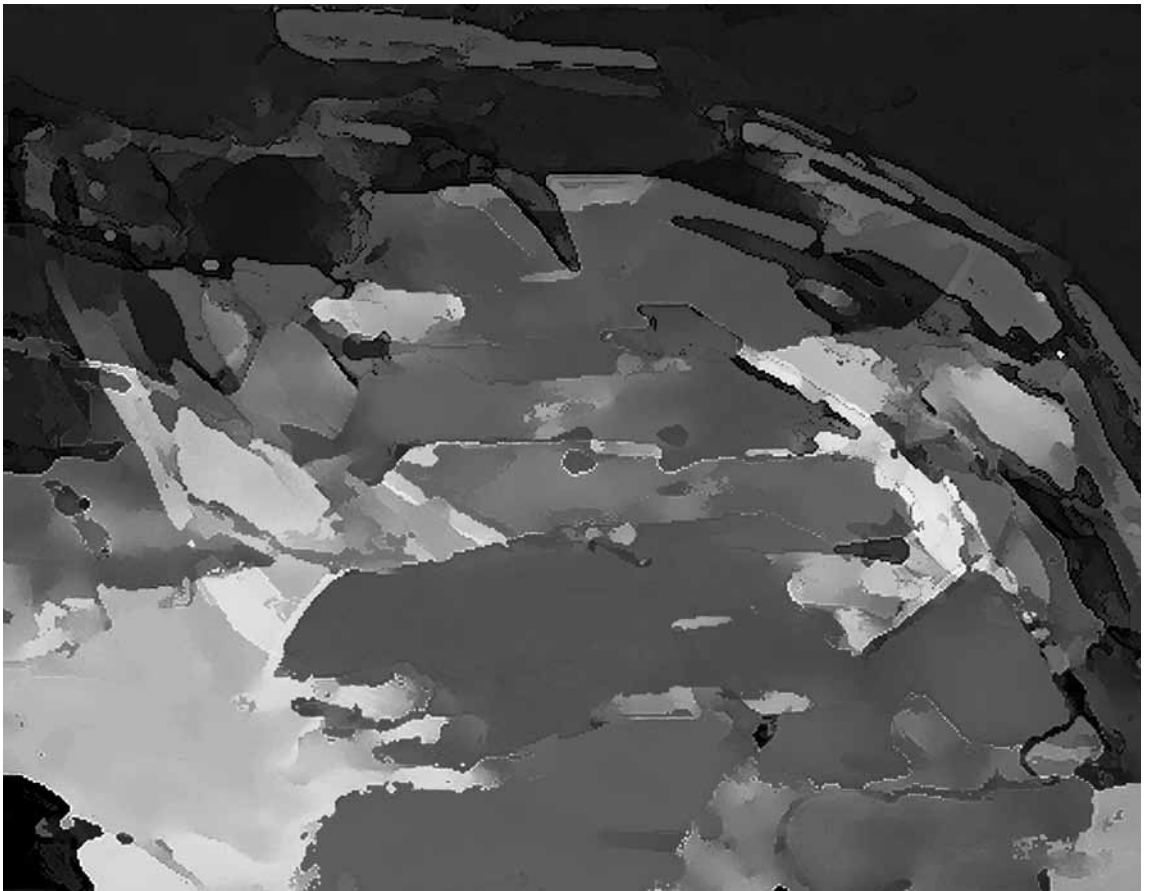
Ministério da Educação

Secretaria Executiva

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora
Maria Isabel da Cunha – Unisinos
Marília Pontes Sposito - USP
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP
Sofia Lerche Vieira - UECE

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

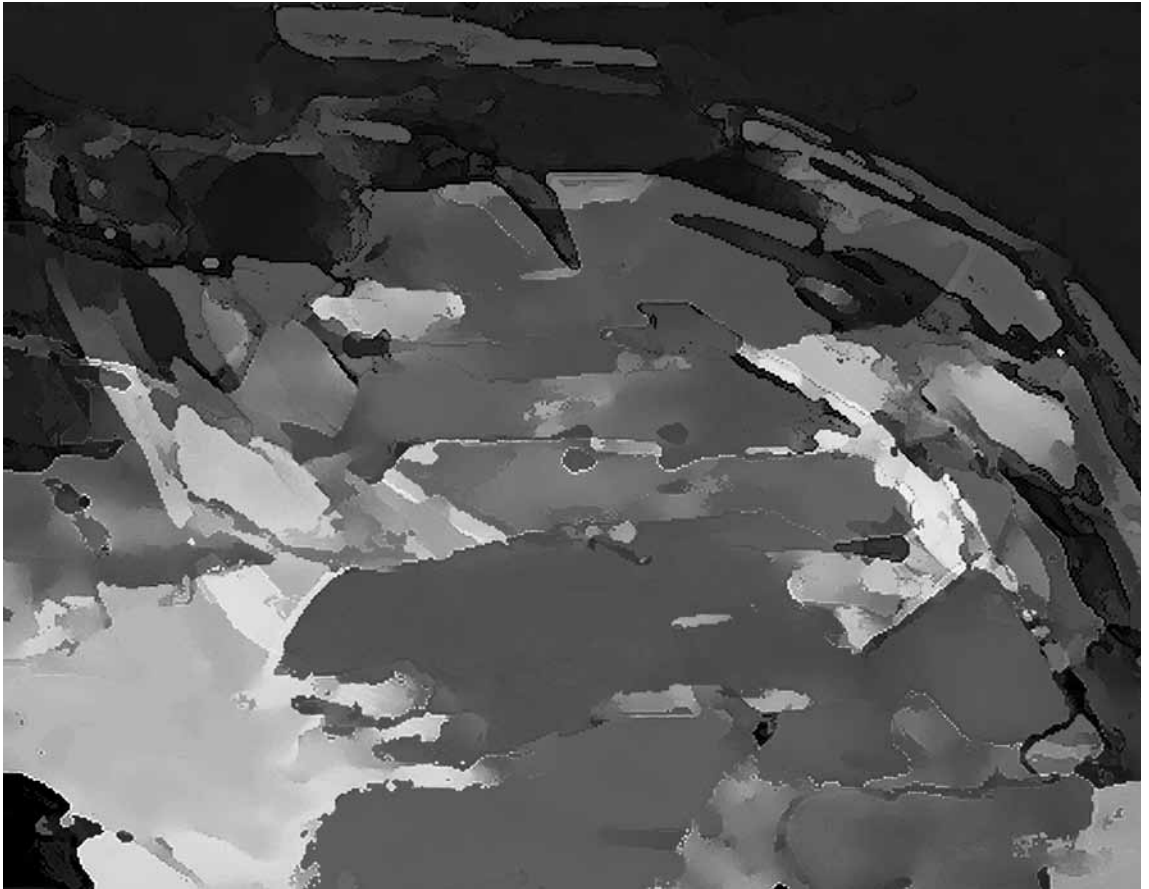
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho, Portugal
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/
Unesco, Buenos Aires
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/Unesco,
Buenos Aires

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 94 número 236 jan./abr. 2013

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 On-line



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Matthias Ammann matthias.ammann@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.org.br

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

Luana dos Santos luanad.santos@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

Flávia Renata Santos Gasparotto flavia.gasparotto@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich marcos.hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

RBEP *ON-LINE*

Gerente/Técnico operacional: **Matthias Ammann** matthias.ammann@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Edubase/Unicamp

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

OEL-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2012

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.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183

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

| | |
|--|------------|
| Editorial | 9 |
| Estudos | |
| <i>Diários de viagem de Anísio Teixeira: razões e sentidos de uma escrita de "si" e do "outro"</i> | 11 |
| Silmara Fátima Cardoso | |
| <i>Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração</i> | 32 |
| Karen Fernanda Bortoloti Marcus Vinicius da Cunha | |
| <i>Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci</i> | 53 |
| Renê José Trentin Silveira | |
| <i>Ética na visão de mundo de alunos do ensino fundamental: o caso de uma escola pública municipal</i> | 78 |
| Renato José de Oliveira Andrea Penteado de Menezes Cristina Nacif Alves Daniela Patti do Amaral | |
| <i>Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira.....</i> | 100 |
| Joana Buarque Gusmão | |

| | |
|---|------------|
| <i>Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira.....</i> | 125 |
| Cristina Lucia Maia Coelho | |
| <i>Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil</i> | 150 |
| Jaqueline dos Santos Oliveira Raquel Fontes Borghi | |
| <i>Consumo da refeição escolar na rede pública municipal de ensino..</i> | 168 |
| Cristiane Herbst Mota Silmara Salete de Barros Silva Mastroeni Marco Fabio Mastroeni | |
| <i>O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente</i> | 185 |
| Gilvan Luiz Machado Costa | |
| <i>Procedimentos de resolução de alunos de 5º ano revelados em itens do Saeb com relação ao Sistema de Numeração Decimal</i> | 211 |
| Edda Curi Cintia Aparecida Bento dos Santos Marcia Helena Marques Rabelo | |
| <i>A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história</i> | 232 |
| Elicio Gomes Lima | |
| <i>Políticas socioculturais brasileiras e os interesses formativos do Programa Cultura Viva</i> | 249 |
| Rodrigo Manoel Dias da Silva | |
| <i>Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções.....</i> | 275 |
| Maria Aparecida de Souza Perrelli Flavinês Reboló Leny Rodrigues Martins Teixeira Eliane Greice Davanço Nogueira | |
| <i>Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.....</i> | 299 |
| Wanda Maria Junqueira de Aguiar Sergio Ozella | |
| Resenhas | |
| <i>Uma trama intrincada: as complexas interações entre gênero e raça na avaliação da aprendizagem discente</i> | |
| Leonardo Claver Amorim Lima..... | 323 |
| Instruções aos colaboradores | 327 |

| | |
|------------------------|----------|
| Editorial | 9 |
|------------------------|----------|

Studies

| | |
|---|-----------|
| <i>Travel Diaries of Anísio Teixeira's reasons and ways of writing a "self" and the "other"</i> | 11 |
| Silmara Fátima Cardoso | |

| | |
|--|-----------|
| <i>Anísio Teixeira and Psychology: the value of measurement.....</i> | 32 |
| Karen Fernanda Bortoloti Marcus Vinicius da Cunha | |

| | |
|---|-----------|
| <i>Teaching philosophy and citizenship: an approach from Gramsci.....</i> | 53 |
| Renê José Trentin Silveira | |

| | |
|--|-----------|
| <i>Ethics in the world view of elementary school students: the case of a public school.....</i> | 78 |
| Renato José de Oliveira Andrea Penteado de Menezes Cristina Nacif Alves Daniela Patti do Amaral | |

| | |
|--|------------|
| <i>Meanings of quality of education notion in the brazilian educational field.....</i> | 100 |
| Joana Buarque Gusmão | |

| | |
|---|------------|
| <i>Scenes of inclusion: models and interventions in Portuguese and Brazilian experiences.....</i> | 125 |
| Cristina Lucia Maia Coelho | |

| | |
|--|------------|
| <i>Institutional arrangements between the municipal public service and private institutions to the offer of vacancies in Early Education</i> | 150 |
| Jaqueline dos Santos Oliveira Raquel Fontes Borghi | |
| <i>School meal consumption on municipal school</i> | 168 |
| Cristiane Herbst Mota Silmara Salete de Barros Silva Mastroeni Marco Fabio Mastroeni | |
| <i>Secondary education in Brazil: challenges facing student enrollment and teacher work</i> | 185 |
| Gilvan Luiz Machado Costa | |
| <i>Procedures for resolution of students of 5th year revealed in items of Sistema de Avaliação em Educação Básica (Saeb) with respect to the Number of Decimal System</i> | 211 |
| Edda Curi Cintia Aparecida Bento dos Santos Marcia Helena Marques Rabelo | |
| <i>The constitution of the subject and the production of knowledge: scores about the research on the history textbook</i> | 232 |
| Elicio Gomes Lima | |
| <i>Brazilian sociocultural politics and the formative interests of the Programa Cultura Viva</i> | 249 |
| Rodrigo Manoel Dias da Silva | |
| <i>Pathways of a group of research-training: tensions and (re)construction</i> | 275 |
| Maria Aparecida de Souza Perrelli Flavinês Rebolo Leny Rodrigues Martins Teixeira Eliane Greice Davanço Nogueira | |
| <i>The senses apprehension: improving the core of meaning proposal</i> | 299 |
| Wanda Maria Junqueira de Aguiar Sergio Ozella | |
| Reviews | |
| <i>A plot intricate: the complex interactions between gender and race in the assessment of student learning</i> | |
| Leonardo Claver Amorim Lima..... | 323 |
| Instructions for the Collaborators | 327 |

Este número da revista abre com dois artigos que têm como tema aspectos da vida e obra de Anísio Teixeira. Um deles analisa dois diários que foram produzidos por esse autor em suas viagens à Europa em 1925 e aos Estados Unidos em 1927, período em que ocupava o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia. Conforme se explicita no artigo, a visão de mundo que tem esse grande educador vai revelando nuances de mudança no período considerado – esta se mostra, também, quanto ao que considerava válido de acordo com seus padrões sociais e ideológicos e acaba refletida em sua escrita. Os diários revelam modalidades de seu pensamento e a transição de posturas se mostra em suas considerações.

No segundo artigo, aborda-se assunto específico, pouco tratado na historiografia, concernente às ideias e à atuação de Anísio Teixeira no que diz respeito ao valor da mensuração, pelo emprego dos recursos teóricos e técnicos da Psicologia, para a renovação educacional. Aborda-se a questão a partir de um histórico da inserção dos saberes psicológicos na educação, com especial atenção para a adesão do escolanovismo brasileiro à Psicometria. Como se mostra e se pondera no artigo, os posicionamentos de Anísio Teixeira refletem, ao mesmo tempo, as controvérsias e os anseios de seu tempo. Embora fosse um entusiasta dos testes, compreendia os problemas inerentes ao seu emprego, como se afirma no texto, “cujos resultados, ao mesmo tempo em que favoreciam uma visão objetiva do trabalho docente, poderiam impedir a aproximação entre a vida escolar e a vida real, gerando certa artificialidade e perpetuando a desigualdade entre os indivíduos.”

Os dois artigos subsequentes trazem profícuas discussões: um sobre aspectos do ensino de Filosofia e a questão do exercício da cidadania e outro sobre a visão de alunos no que diz respeito à ética. Quanto à primeira questão, ressalta-se a importância de que os direitos e deveres, principalmente os valores nos quais estes se fundamentam, bem como a noção de cidadania que deriva desses valores, sejam continuamente submetidos à problematização, a uma análise crítica. Essa é uma tarefa que compete à escola e, de um modo particular, à Filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva e crítica. O segundo trabalho, neste eixo, traz como principal conclusão que a heteronomia predomina sobre a autonomia, sugerindo que a visão de ética dos alunos do ensino fundamental da escola pública municipal onde o estudo se realizou assume um perfil mais tendente a conservador.

O estudo apresentado no artigo sobre os significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira realizou-se a partir de entrevistas com representantes de órgãos do aparelho do Estado e de organizações da sociedade civil. Conforme é relatado no artigo, nos depoimentos sobre as concepções de qualidade da educação, vê-se que esta acabou por ser identificada com aprendizagens que permitam vislumbrar a superação de desigualdades escolares; mas evidenciou-se oposição de concepções entre os depoentes. De um lado, os que concebem como o principal significado de qualidade da educação a “aprendizagem” tomada como o desempenho mostrado primordialmente pelos resultados das provas em larga escala. De outro, os que defendem uma visão mais abrangente, com o foco estendido aos processos, às condições gerais de ensino e ao aprendizado em uma perspectiva mais ampla que o aferido pelas provas. Os atores considerados na investigação divergem entre si, mas não se engajam em ações de confronto em nome das divergências. Essa dicotomização, e a ausência de ações que sinalizem confronto real, assinala o embate de duas perspectivas que estão postas no cenário educacional e que mereceriam mais debates no que se refere às suas consequências para as políticas de educação.

Nos demais artigos, são trazidos variados aspectos incidentes sobre preocupações que emergem no cenário educacional brasileiro, entre eles, aspectos da inclusão, arranjos institucionais entre o poder público municipal e as instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil, questões sobre a merenda escolar nos sistemas municipais de ensino, desafios à matrícula e ao trabalho docente no ensino médio, aspectos cognitivos de alunos do ensino fundamental na resolução de problemas, produção de conhecimento e livro didático, entre outros. Este número propicia várias contribuições à reflexão sobre aspectos tanto de nível mais amplo como de questões internas ao trabalho na escola, oferecendo bases para fundamentar o planejamento de ações educativas em diferentes níveis.

A Editoria Científica

Diários de viagem de Anísio Teixeira: razões e sentidos de uma escrita de "si" e do "outro"*

Silmara Fátima Cardoso

Resumo

Tem por pretensão analisar dois diários produzidos por Anísio Teixeira em suas viagens à Europa em 1925 e aos Estados Unidos em 1927. O viajante lança mão da escrita diária para registrar o cotidiano a bordo, ações de sujeitos, aspectos das cidades, suas reflexões em relação à vida, a si, à política, à educação, à religião católica, à América, além dos objetivos e propósitos de suas viagens. Utilizando esses diários como fonte privilegiada de estudo, a autora busca compreender como Anísio Teixeira representa e projeta na sua escrita uma imagem de "si" e do "outro" e explicita estar consciente das dificuldades em analisar e interpretar essas fontes, já que, conforme afirma Umberto Eco, "um texto é um universo indefinidamente aberto em que o intérprete pode descobrir interligações infinitas", sendo a linguagem "incapaz de apreender um sentido único e preexistente".

Palavras-chave: diários de viagem; representações de "si" e do "outro"; Anísio Teixeira.

* Texto publicado nos *Anais do 26º Simpósio Nacional de História*, realizado em São Paulo, em 2011.

Abstract

Travel Diaries of Anísio Teixeira's: reasons and ways of writing a "self" and the "other"

This text is analyzing two daily claims that have been produced by Anísio Teixeira in his travels to Europe in 1925 and the United States in 1927. The traveler makes use of writing to record the daily routine on board actions subject, aspects of cities, their reflections on life, to you, ya politics, education, religion Catholic, America, and the goals and purposes their travels. Using these journals as a privileged source of study, I seek to understand how Anísio Teixeira represents in his writing and projects an image of "self" and "other." It is necessary to clarify that I am aware of the difficulties in analyzing and interpreting these sources. According to Eco (2005) a text is an open universe indefinitely, in which the player can discover endless interconnections. Language is unable to grasp a single, pre-existing sense.

Keywords: travel diaries; representations of "self" and "other"; Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira, quando ocupava o cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública da Bahia, em 1925, obteve permissão do governador Francisco Marques de Góes Calmon para acompanhar D. Augusto – o primaz arcebispo da Bahia – nas comemorações do Ano Santo, em Roma, atendendo um apelo do papa, que convocava os fiéis para realizarem uma peregrinação percorrendo a via-sacra do itinerário católico: Portugal, Espanha, Itália, França, Palestina. Anísio aproveita sua viagem para passear por algumas cidades europeias e, também, visitar algumas instituições educativas.

A viagem ao Novo Mundo em 1927 é de caráter oficial. Anísio havia sido designado pelo governador da Bahia para ir aos Estados Unidos da América observar os métodos de ensino e as instituições de educação que poderiam vir a ser implantadas de modo parecido no Estado baiano.

Dessas viagens, Anísio produziu dois diários os quais utilizo como fonte privilegiada de estudo neste trabalho, buscando compreender como Anísio representa e projeta na sua escrita uma imagem de si e do outro.

É possível, nos diários de Anísio, identificar pistas que nos revelam modalidades do seu pensamento. No diário de viagem à Europa, ele se mostra ainda um sujeito conservador, admirador da monarquia, dos monumentos católicos, da educação católica, das coisas simples da vida. Já no diário de viagem aos Estados Unidos observa-se uma oscilação no seu pensamento: ainda que seja a favor de um regime monárquico, volta o

seu pensamento à República; ainda que se mostre a favor de uma educação católica e dualista, parece aprovar a educação laica e encaminha-se para a defesa de uma educação para todos; ainda que estejam intactos os seus princípios religiosos, os laços que o prendiam ao catolicismo estão fracos.

No diário de viagem aos Estados Unidos, Anísio atenta especialmente para os americanos. Durante seu percurso a bordo ele constrói uma narrativa que pretendia dizer quem é o "outro", e, certamente, dizendo o "outro", estaria representando a si. Ao escrever sobre eles, demonstra grande admiração, considerando-os de mentes modernas e vencedores pela ciência, pela educação e pelo trabalho, mas logo então muda seu posicionamento. Sente repugnância por seus modos de se comportar, falar, agir, vestir, gostos e preferências, que fogem totalmente aos seus padrões de uma cultura europeia aprendida em família e nos colégios jesuítas em que estudou durante boa parte de sua vida.

É necessário explicitar que estou consciente das dificuldades em analisar e interpretar essas fontes. Segundo Eco (2005), "um texto é um universo indefinidamente aberto, no qual o intérprete pode descobrir interligações infinitas. A linguagem é incapaz de apreender um sentido único e preexistente".

Os diários de viagem, por seu caráter privado, estendem inúmeras armadilhas. A impressão de pegar desprevenido o autor, cuja escrita se destinava unicamente a si, o sentimento de violar uma intimidade, garantia de autenticidade, quando não de verdade, são bastante enganadores.

Diários de viagem à Europa e aos Estados Unidos

As viagens, de acordo com Mignot (2007, p. 247), "geralmente são acompanhadas de recordações e registros escritos, como diários, agendas, cartas e postais, que detalham experiências ou apenas flagram instantes".

Anísio foi um viajante que se valeu intensamente da escrita diária para registrar os acontecimentos durante o seu percurso a bordo e depois dele. Produziu muitos registros, entre eles os seus diários de viagem em terras estrangeiras.

O diário produzido em viagem à Europa contém 56 folhas em papel timbrado *Nordentscher Lloyd Bremen Na Bord des D., Sierra Morena" e S. S Gelria*. O diário produzido em viagem aos Estados Unidos contém 52 folhas em papel timbrado *Munson Steamship Lines*. Eles contam uma história pessoal. Trazem descritos aspectos das culturas europeia e americana. Relatam histórias de lugares e ações de sujeitos.¹

Quanto ao modo de construção do texto e da escrita, aproximam-se de um ensaio. Anísio deixou registrado, de forma mais livre e "sincera", os seus pensamentos, ideias e sentimentos.

O ensaio oferece mais liberdade ao escritor, no sentido de orientar sua escrita pelo pensamento, sem obrigação de seguir algum plano preestabelecido, código, regra ou convenção. As temáticas tratadas estão atreladas às suas opiniões e pontos de vista, representando o seu modo

¹ Os diários, microfilmados, são disponibilizados pelo CPDOC para consulta e impressão na própria instituição.

de ser e pensar. Anísio transpõe para seus escritos as escolhas pessoais, crenças e propósitos. Por isso, na forma ensaística, memória e vida se confundem em pensamento.

Uma escrita ensaística inclui a representação do “eu”, algo próprio do autor, uma marca na sua experiência vivida. Engendra um texto com digressões e relatos próprios dos acontecimentos cotidianos. Surge da reflexão solitária, sendo possível ao escrevente conhecer a si mesmo e rever as próprias posições. Desse modo, por meio de sua escrita, Anísio está descobrindo na solidão a bordo uma nova dimensão de si mesmo.

Anísio produziu sua escrita em folhas avulsas/soltas,² apresentando marcas da oralidade – rasuras, abreviações, elementos metafóricos e subjetivos. Isso se justifica pelo fato de sua escrita diarística ser livre e sem intenções primeiras de um leitor.

Nos escritos de viagem à Europa encontramos sessenta rasuras e nos de viagem aos Estados Unidos da América, quarenta e sete. Segundo Pino (2004), a rasura tem a função de permitir uma nova consistência, que elimina, ao menos parcialmente, uma angústia do escritor.

O uso de abreviações é muito utilizado, demonstrando liberdade na hora de escrever: snr (senhor), Dr. (doutor), Comm. (comandante), Ex. (Excelência, referendo-se ao bispo Don Augusto), Comp. (Companhia, referendo-se ao navio em que viaja), m.^a intelle (minha inteligência), my coração (meu coração), do q q p.^a (do que qualquer pessoa), my espirito (meu espírito), extrang (estrangeiro), Vossa pág de alb em q a s.t.^a me pede para deixar o my autogr. (Vossa página de álbum em que a senhorita me pede para deixar o meu autógrafo).

Anísio também usa palavras estrangeiras (francês, espanhol e inglês). Isso demonstra que, além de ser conhecedor dessas línguas, a situação daquele momento – a viagem – o fez usar palavras dos países a que se destinava: *viejo, chauffer, metteur em scène, títere, grand guignol, footh, Sport, chairnau of sports, rounds, hard book, sans façon, toilettes, races horses, american shocks, ruellas, waiter, my*.

Essa documentação está localizada no seu arquivo pessoal sob a guarda do CPDOC e é classificada como “Anotações de viagem”. Alguns autores, como Nunes (2000), Mignot e Gondra (2006) e Carvalho (2003), entre outros, classificam-na como “diário de viagem” ou “diário de bordo”.

Neste trabalho também vamos considerar a documentação como diário, por se tratar de um objeto pessoal que segue uma datação e tem como finalidade principal situar os acontecimentos no tempo. A escrita é fragmentada e descontínua; os assuntos não estão necessariamente interligados. Apresenta rasuras e abreviações, condições de uma escrita mais informal, e tem por leitor, assim acreditamos, o seu próprio autor.

Que significados vêm à mente quando lançamos mão da palavra *diário*? O significado mais comum e usual é o de um objeto que contém a narrativa diária de experiências pessoais. Registro das vivências e sentimentos de um “eu” ante o mundo que o rodeia. Possui um caráter intimista e confidente, e protagonista/narrador podem ser coincidentes.

² Muitos autores começaram seus diários nas margens laterais dos almanaques. Outros surgiram a partir dos chamados Livros de Razão, nos quais se costumava escrever e guardar as prescrições, receitas, fórmulas medicamentosas e maneiras de tratamento, para que não fossem esquecidas ou sofressem alterações acabando por inviabilizar seu uso. A partir da industrialização, no século 18, o desenvolvimento da fabricação de papel e das técnicas de encadernação tornou possível a venda de volumes encadernados próprios para os registros íntimos. Hoje, qualquer papelaria vende cadernos específicos para o registro íntimo, com variedade de tamanhos, cores, formatos, muitos ostentando na capa os dizeres “meu diário”.

Por esse motivo, a modalidade de enunciação do discurso geralmente é utilizada em primeira pessoa.

A matriz discursiva é muito livre, uma vez que o narrador dá livre expressão ao curso do seu pensamento. Na maioria das vezes, o discurso é subjetivo e a escrita é confessionalista. O nível de língua é familiar e o registro é informal. Por vezes, a narração é descontínua, intercalada, porque apenas ocorre quando o sujeito da enunciação deseja registrar algo.

Viñao (2000) define um diário como uma sucessão de textos mais ou menos extensos, e os registros podem estar em folhas soltas ou juntas em um suporte. É escrito sobre o fio dos acontecimentos, com maior ou menor frequência e regularidade, ao longo dos anos ou durante um período de tempo determinado. O peso da realidade imediata ainda viva, sobre ou a partir do que se escreve, confere ao diário o caráter fragmentário e atomizado.

Viñao aponta algumas tipologias e funções de diários: íntimos – onde predominam os sentimentos e emoções; de viagem – pouco íntimo e pessoal; administrativos ou institucionais – tratam de campanhas, navegação, afazeres; escolares – predominam o cotidiano, a vida escolar de professores e alunos. O autor diz que se limitou a tratar somente destes diários no seu texto, pois há muitos outros ainda.

Neste trabalho tratamos de um diário específico, de viagem. Muito comum no século 18, trazia informações sobre a geografia específica, terreno, possibilidade de rotas, fauna e flora, curiosidades sobre os povos nativos e a expressão do sentimento associado a cada uma dessas experiências. Na metade do século 17 foi muito útil como rito de passagem na educação de rapazes. Uma das etapas para se tornar adulto, o *Grand Tour*,³ oferecia ao jovem a oportunidade de escrever os acontecimentos de sua viagem para desenvolver o hábito da observação e reflexão.

É bem verdade que muitos diários de viagem continham aspectos voltados muito mais para o exterior do que para o "eu" do diarista, embora nesses registros o escrevente fosse capaz de utilizar a escrita para exercitar a autorreflexão e o exame da consciência.

Os diários de Anísio cumprem a função de relatar aspectos do mundo exterior como também para o seu "eu": tanto incluem a objetividade quanto a subjetividade. Além dos aspectos cotidianos, tratam dos sentimentos, opiniões, reflexões, etc.

É possível observar que, nos seus diários, Anísio emite juízo de opinião e de valor. O seu ponto de vista está bem marcado: critica, elogia, defende, condena. Deixa registrado o seu incômodo em relação a muitas questões. Nesta escrita o sujeito está mais à vontade para se expressar, escrever o que bem deseja sem medo de repressões ou opiniões alheias.

Escrever atende necessidades específicas e múltiplas: aproveitar a experiência na sua totalidade, deixar um documento original, que seja útil para outros, guardar melhor as imagens e impressões colhidas ou transmitir acontecimentos e fatos. O ato de registrar é importante, pois permite construir uma memória compreensiva; aquela que não é simples recordação, mas a base para reflexão.

³ Grand Tour era o nome dado a uma tradicional viagem pela Europa, feita principalmente por jovens da classe alta. O costume floresceu desde cerca de 1600 até o surgimento do tráfego ferroviário em grande escala, na década de 1840, e costumava estar sempre associado a um determinado itinerário. A tradição ainda continuou depois que as viagens por trem e navio a vapor facilitaram os deslocamentos, e jovens americanos e de outros locais do mundo também a realizaram.

Anísio pretendia ocupar-se no longo tempo de seu percurso, que seria de duas ou mais semanas em alto mar; assim, ele lança mão de uma escrita diária para escrever sobre “si” e sobre o “outro”.

Ele escreveu ainda para desabafar, extravasar seus sentimentos, amenizar suas saudades, suas angústias, sua solidão, anotar impressões, expectativas, mostrar pensamentos, expressar emoções, organizar ideias, elaborar diferenças, expôr dúvidas, fazer comparações, reflexões e questionamentos.

De acordo com Mignot (2003), aprisionar no papel o banal ou o surpreendente da vida cotidiana tem contagiado muitos sujeitos de diferentes gerações, homens ou mulheres, adolescentes, jovens, adultos ou velhos. A escrita diária acontece por muitos motivos e razões diferenciadas.

Apesar de escritos na esfera da intimidade e sem intenção de publicação, os diários esboçam um desejo de comunicação. Anísio escreveu a respeito de coisas sobre as quais gostaria de falar, de refletir, questionar, primeiramente para “si”, de repente, para o “outro”.

Uma narrativa de “si”: representações do pensamento religioso, político e educacional de Anísio Teixeira na sua escrita

Num primeiro momento, é possível dizer que a intenção maior da viagem de Anísio ao Velho Continente é de propósito religioso – ele parte em companhia de um bispo. Na Espanha visita o santuário de Santo Inácio de Loyola para meditar. Em Roma hospeda-se no Colégio Pio-Americano, o único leigo numa instituição destinada desde 1958 aos padres latino-americanos, e foi recebido em audiência pessoal, sendo abençoado por Pio X.

No entanto, o viajante parece se ofuscar. Não há o abandono ideal peregrino; o tom doloroso da peregrinação torna-se prazeroso. Em várias ocasiões se distancia da imagem de um católico que busca renunciar aos prazeres mundanos para santificar-se. Ele escreve sobre as belas mulheres de Vigo. A referência a este assunto não cabe nos padrões peregrinos mais ortodoxos:

Mas, de Vigo a impressão realmente foste saudavel e não é de admirar desde que estávamos em terra de Espanha, foi a das suas mulheres. Lindas mulheres de Vigo, tão cheias de saude, de riso e de cores, que sois effectivamente as flores de Espanha, os adornos dessa terra linda que Deus vos deu! Tudo era característico e amável para os olhos. O asseio dos seus trajes vistosos, a insolencia de sua elegancia, o calor dos seus olhos e do seu sangue, o vigor do seu trabalho, tudo constituia para a vista de estrangeiros avidos de impressões, um encanto salubre e rico. Lindas pecadoras, ruidosas lavadeiras de Vigo eu passei por vós apenas a febre de um olhar inquieto e apressado de viajante, mas como vos sou reconhecido pela saudavel impressão espiritual que me fostes, no aereo contentamento de vossos risos altos e no brilho colorido de vossa sadia beleza de hespanholas. (Teixeira, 1925).⁴

⁴ Foi mantida a escrita original em todas as citações, e, nelas, todos os grifos são do autor.

No cristianismo, a ideia original de peregrinação é tradicionalmente concebida como jornada penitencial na qual o fiel busca reproduzir o caminho do filho de Deus na Terra. Assim, os crentes se inspiram no trajeto de Jesus, que, feito homem e humilhando-se, foi desprezado, encontrando morte trágica antes de ser glorificado no Reino dos Céus. "Na discursiva cristã, aqui muito influenciada por Agostinho de Hipona, peregrinar seria ascender (arduamente) ao paraíso" (Costa, 2005, p. 144).

O termo peregrinação aos poucos foi se distorcendo do seu sentido original, passando a ser motivo para tão somente conhecer e apreciar a cidade universal do catolicismo. Viajar a Roma no Ano Santo era uma das razões para se deslocar à Europa. A viagem peregrina tinha virado moda, perdia o seu sentido primevo. Muitos membros da elite, principalmente os homens, realizaram este percurso.

Anísio, neste momento, apresenta a imagem de um católico mais moderado. Suas ações demonstram que a ideia de peregrinar não é apenas sacrifício, via dolorosa, mas também prazer e alegria. Assim ele vai redefinindo sua eclesiologia, já não é o crente de antes, almejando uma estrita vida clériga, longe dos atos e atividades "mundanas" e prazerosas.

Apesar de observarmos uma mudança de um novo cristão, ele estava ainda bastante ligado ao catolicismo, religião que amava e admirava por excelência, e procurava nas suas viagens renovar a sua fé de antes. Com exceção de seu pai, Deocleciano Pires Teixeira, convicto republicano e distante de qualquer convicção religiosa, a sua família era de católicos.

Anísio estudara quase toda a sua vida em colégio católico, ainda estava latente a concepção filosófica cristã de sua formação. Segundo Hermes Lima (1978, p. 62), "Anísio educara-se como militante da fé na ambivalência evangelizante da Companhia de Jesus. Ideias, noções, conceitos alicerçavam a crença religiosa sublimada pela devoção à maior glória de Deus".

A viagem à Europa renovou e aumentou o estoque de conhecimento de Anísio Teixeira e o seu capital simbólico. Ele teve a oportunidade de entrar em contato com pessoas, cultura e ideias diferentes, ampliando e enriquecendo o seu universo cultural. Nesse contexto, a viagem é entendida como bem cultural, da mesma forma que Bourdieu (2004) entende a frequência ao teatro, ao concerto, aos museus, cinema, etc.

Em seu percurso pelo Velho Mundo, Anísio obteve um ganho em erudição, em conhecimento, em formação geral; no entanto, o mesmo não aconteceu com a sua fé. Ele mergulha no seu mundo interior e se dispõe a escrever as suas incertezas. Ao que parece, pretendia renovar a sua vida espiritual na sua viagem peregrina. No entanto, tem muitas dúvidas se isso aconteceu:

Relia hoje velhas cousas que havia escripto na minha viagem para a Europa. Até que ponto os meus desejos e minhas previsões se realizaram? De modo geral devo dizer que o aprendizado foi muito curto e que é muito cedo para tirar conclusões. Sob o lado tecnico ganhei evidentemente alguns conhecimentos novos. Sob o lado de formação geral, aumentei, é innegavel, o meu cabedal de cultura. Mas, a minha

resposta sobre a influencia dessa viagem na *qualidade* do meu espirito, será tão positiva? Se posso dizer que ganhei mais facilidade diante da vida, não deverei também dizer que ganhei mais banalidade diante da existência? E a minha fé, a minha compreensão methaphysica da vida não está também cada vez mais afastada de mim, como um objecto de que eu conservo culto mas de que já não uso? (Teixeira, 1925).

Num primeiro instante Anísio tinha dúvidas, agora ele parece ter certeza que a sua viagem “não foi talvez outra cousa sinão uma dissipação do espírito e da intelligencia. O espirito dissipou-se na sua fé. A intelligencia diluiu ainda mais a sua cultura”.

Se o viajante esteve diretamente com pessoas e situações ligadas à fé católica, o que poderia renovar os seus preceitos religiosos contribuiu mesmo foi para reformular suas crenças. Tarefa delicada, essa reformulação vai se definir e completar nos Estados Unidos da América. Ele apresenta uma imagem de um fiel se abrindo para o novo, disposto a conhecer e considerar formas novas de viver a sua fé.

Portanto, Anísio não se tornou o crente que fora na juventude em sua viagem aos países de ideário católico. Ele buscará esse propósito nos Estados Unidos. Escreve no seu diário sobre a necessidade de renovar a sua crença católica e acreditava que a América, o país voluntário por excelência e fortemente cristão, seria a fonte para uma renovação espiritual:

Oh! Essa nobresa do corpo, que só o catholicismo dá ainda a percebo e a estimo. O que preciso é de uma cura de vontade, cura de energia – e onde poderei ter mais intensa, mais efficas, mais penetradora do que na America, o paiz voluntario por excellencia? Se effectivamente, a vida como enriquecer o meu sentido de tolerancia e acepticismo, tem, do mesmo passo, enfraquecido o sentido da lucta e da rennuncia – que outro paiz melhor do que a America poderia renovar-me as fontes de acção, de energia e de apostolado e afastar – para sempre esse terrivel – não vale a pena – que é a tentação indefectível de uma intelligencia culta? Sob nenhum ponto de vista levo mais contentes e mais seguras esperanças. A America vai ser para mim, uma cura de vontade. (Teixeira, 1925).

O viajante se enganara. A América não renovou o seu antigo ardor pelo catolicismo. Pelo contrário, a sua fé enfraquecera-se mais ainda. Essa viagem de quatro meses nos Estados Unidos, comissionado para estudos de organização escolar, mudou, de acordo com Vianna Filho (1990), o pensamento de Anísio Teixeira. John Dewey, Kilpatrick e Counts – mais o exemplo concreto da experiência americana – transformaram a sua fé religiosa, tradicional, em fé nas possibilidades do homem, na melhoria da vida terrena, por meios dos métodos da educação inspirados na filosofia e na ciência.

De acordo com Hermes Lima (1978, p. 60), Anísio chegou católico aos Estados Unidos e de lá regressou liberto de qualquer crença revelada. “A crise religiosa conheceu ali o seu epílogo.” Luís Viana Filho (1990, p. 31) também parece concordar com essa visão de Hermes Lima, pois, segundo ele, a América mudara a forma de pensar de Anísio: ele “conheceu o

mundo que lhe mudou as convicções. Libertava-se graças às leituras de Dewey, filósofo que na América revolucionava a educação”.

Conforme Fernando de Azevedo (1960, p. 31), ultrapassada a crise religiosa que sofreu na mocidade, Anísio orientou-se em outra direção, com a primeira experiência educacional na Bahia e seus estudos, entre 1928 e 1929, nos Estados Unidos. Foi um e voltou outro; partiu crente e voltou agnóstico: “A educação, a formação do homem, passou a ser a sua religião, como se sente no ardor quase religioso com que se consagrou ao apostolado leigo.”

Anísio se desliga do modelo de católico mais tradicional, que outrora abraçara com tanto empenho, para adotar um novo registro eclesiológico, mais progressista. Ele permanece no rebanho católico, mudando, todavia, sua forma de conceber a fé. Definitivamente abre mão do desejo de ser jesuíta, adentrando um novo rumo.

Essas viagens também tiveram um impacto no seu pensamento político. Num primeiro momento Anísio se mostra a favor e saudosista do regime monárquico. É possível percebermos essa questão quando ele narra minuciosamente em seu diário de viagem à Europa a visita que realizara ao Conde de Mafra, deixando registrada sua admiração por essa emblemática figura do antigo regime. Antes de regressar definitivamente ao Brasil, visita o seu palacete localizado em Lisboa:

O Conde de Mafra é uma figura de simplicidade e distinção incomparáveis. Homem de inteligência e de coração a sua vida é hoje um culto ininterrompido às velhas e boas cousas portuguesas banidas pela república. O seu palacete povoado de recordações de todos os reis da Europa e especialmente dessa corte portuguesa de que elle foi um dos grandes servidores é bem o quadro dessa sua vida. A saudade impregna tudo, mas nada entristece. O seu piedoso culto por tudo que a sua intelligencia verdadeiramente aprecia e o seu coração verdadeiramente estima não entristece a sua vida, nem a faz sossobrar em uma inatividade reprovavel. Alegre, jovial elle vive corajosamente a sua dor, que aflora aqui e alli, na conversa, no olhar, no gesto, mas logo apagada por um sorriso, por um disfarce amavel com que accentua o digno e sobranceiro pudor de sua alma. A nossa prosa ia e vinha livremente como um animal livre em um campo. Affinidades de pensamento, recordações que illustravam a nossa commum amizade a outro portuguez de qualidades o Padre Luis Cabral – davam a nossa primeira palestra o encanto de um velho encontro de amigos. Apenas a minha inclassificável delicadeza multiplicava grosseiramente agradecimentos sem sentidos. (Teixeira, 1925).

Anísio registra a visita realizada ao Colégio de Campolide (antigo colégio dos jesuítas) junto com o Conde de Mafra. Ele descreve o trajeto, os seus sentimentos, emoções e tristezas por esse monumento que nunca mais voltaria a ser o mesmo. Chovia muito quando partiram. Desceram do bonde na rua Campolide, caminhavam apressados e silenciosos como se acompanhassem uma cerimônia fúnebre. Depois, defronte do colégio, as suas contemplações tinham qualquer coisa de piedoso, e as lágrimas escorriam de seus olhos.

O Conde de Mafra, segundo Anísio, não havia desejado voltar a esse local desde a revolução, pois era grande seu amor e saudosismo pelo

colégio que lhe valera o título de antigo aluno honorário. Anísio prossegue na sua narração:

Na tristeza daquela manhã, o colégio de Campolide com os seus soldados em armas nas portas dava a idéia de um local privado vitimado por uma ocupação militar recente. Porque era ainda o collegio que estava diante de nós. Com o seu observatorio na torre, com a sua igreja, com o pedestal desarvorado de onde a Virgem presidia e abençoava o santo labor dessa casa. Apenas os fusis accentuavam indolentes que a *occupação* continuava. (Teixeira, 1925).

A República Portuguesa, de acordo com Anísio, exige a todos os professores universitários, como condição para receber os seus ordenados, uma profissão de fé republicana. Mas, o Conde de Maфра há quatro anos não recebe um centavo porque se recusa fazê-la. Pertencente a uma dinastia de servidores do rei jamais poderia fazer profissão de fé republicana. "Ah! o regime que permite que um homem repita, com orgulho, que pertence a uma dynastia de servidores, é um grande regime" (Teixeira, 1925).

Se no diário de viagem à Europa Anísio se mostrava um saudosista do regime monárquico, agora, no diário de viagem à América do Norte, notaremos uma mudança de postura. Segundo ele, "afastada a possibilidade do regime forte e harmonioso que seria a monarchia – só nos resta aperfeiçoar a nossa republica" (Teixeira, 1925). Ele se revelará a favor de um regime livre e descentralizado:

Em política – A minha crença politica definitivamente se inclinou para os regimes descentralizados, facilitadores do florescimento das energias individuaes e das iniciativas pessoas e que garantam uma exacta classificação social. Regime livre e justo. Livre, no sentido de não choibir, de nenhuma sorte, o desenvolvimento do individuo e da família; justo, no sentido de criar uma athmosphera onde os quadros sociaes se instalem com sentido do merecimento e do valor justo, no sentido de permittir as *aristocracias*. (Teixeira, 1927).

Apesar de ser a favor de um regime livre, Anísio não deixará de apoiar a aristocracia, pois nesse momento ele pertencia a uma família aristocrata e tradicional do sertão baiano, os Spínolas e os Teixeiras, possuidores de grandes propriedades. Certamente será a favor da aristocracia, meio em que nascera e fora criado. Ele será totalmente contra esse regime quando volta dos Estados Unidos.

Democracia, conforme o viajante, tem sido no Brasil uma inversão de valores: as qualidades inferiores são exaltadas e os medíocres triunfam. A América, pelo contrário, permite uma democracia descentralizada, com o Estado reduzido ao mínimo, o que permite desenvolver um ambiente cultural, intelectual, moral, cívico e aristocrático. Anísio demonstra a sua admiração pelo regime democrático norte-americano, compara-o ao brasileiro, exalta o primeiro e condena o segundo:

A nossa democracia tem sido o regime das inversões de valores. Estamos longe de uma fixação honesta dos valores brasileiros. Pelo contrario o triumpho se está dando pelo melhor estado das qualidades inferiores

que permitem os triunfos culpados de que somos testemunhas. A America vaee mostrar-me uma democracia descentralizada, com o estado reduzido ao minimo e em que um ambiente de cultura intelectual, moral e cívica permitem a formação de uma aristocracia. Como disse um escriptor celebre – a democracia americana encerra uma *possibilidade de igualdade*; as outras democracias tem procurado obter uma *realidade de igualdade*. Tanta é justa a primeira, quanto iníqua e revolucionaria a segunda. E' essa realidade de igualdade niveladora que cria nas democracias latinas dos meliores, para que se permita o triumpho dos mediocres. (Teixeira, 1927).

No Brasil e na Europa o poder de uma classe dominante impedia a democracia e reeditava velhos princípios. Esses problemas, segundo Anísio, não teriam chances de existir na América, que valorizava a democracia, a liberdade e a igualdade de direitos.

Os seus conceitos sobre educação também serão reformulados. Quando partiu ao Velho Mundo, o seu pensamento pedagógico refletia ainda a marca do aristocratismo haurido da sua formação intelectual jesuítica, para o qual buscava, no sistema francês típico do dualismo classista, o ensino primário independente e isolado do secundário.

Na Europa Anísio visita algumas instituições educativas francesas e belgas.⁵ Como Diretor-Geral da Instrução Pública da Bahia e um viajante ávido por aprender, renovar seu conhecimento no campo que atuava, procura conhecer a educação estrangeira. Descreve a visita e trata dos programas, currículos, disciplinas, método e organização das escolas, porém, sem muito entusiasmo e surpresa:

Fui depois a escola normal maternal – *école* normal e *gardienne* – do estado para continuar a minha visita do dia anterior. Continuou a minha visita ser exatamente em dia de horário pouco interessante. A separação da escola normal para jardim de infancia é absolutamente recente na Bélgica. Mas essa emancipação está em vias de se tornar cada vez mais completa e mais nítida. Por enquanto a escola normal *gardienne* é um ensaio com muitas insuficiencias. O pessoal é commum, o material do ensino commum, apenas os programas differem, mas não bastante para permittirem a especialização necessária (Teixeira, 1924a).

Não havia nesse momento uma preocupação por parte de Anísio entre a prática pedagógica observada e a existência de uma concepção nova de modelo educacional que estava a se impor. Isso acontecerá somente por ocasião de sua visita aos sistemas educacionais norte-americanos em 1927. Até porque, ele partiu à Europa como um peregrino e não com a intenção maior de estudar instituições educativas. Suas visitas foram muito rápidas e localizadas.

É possível observar uma ambiguidade ou oscilação no pensamento educacional de Anísio quando em viagem aos Estados Unidos. Ele escreve no seu diário produzido a bordo que considerava "um absurdo as famílias pobres não poderem, no Brasil, oferecer uma educação católica aos seus filhos", acrescentando: "E isto é uma questão séria e incontestável". No entanto, não vai deixar de defender uma educação laica, republicana, e espera firmemente conhecê-la na prática no país considerado o modelo

⁵ No arquivo pessoal de Anísio encontram-se algumas cartas de recomendações que o autorizavam a realizar as visitas. Por meio dos seus timbres é possível compreendermos quais tipos de escolas foram visitadas: "Prefecture de la Seine. Directeur de L'Enseignement Primaire"; "École Municipale des Arts Appliqués a L'Industrie" e "Gabinete du Ministre de L'Instrucion Publique et des Beaux Arts".

“ideal” de República. Segundo ele, “os moldes do seu pensamento sobre educação se moldaram na Europa. No entanto, hoje se aproximam vivamente dos americanos” (Teixeira, 1927).

Anísio, como outros intelectuais de sua época, acreditava que a educação americana se apresentava como uma experiência inédita, surgida em contraposição ao velho continente europeu, em que os fins da educação tiveram sempre alvos marcados e rígidos.

Os quatro meses nos Estados Unidos mudou a maneira de pensar de Anísio, pois, ao regressar ao Brasil, irá defender uma educação pública, gratuita e laica para todos. Não tinha porque a Igreja Católica administrar o ensino – isso era uma questão que somente cabia ao Estado.

Depois de suas visitas às instituições educativas norte-americanas, Anísio pôde comprovar que a escola dual europeia se resumia em fazer dos alunos ouvintes passivos. Diferentemente da escola única americana, que exaltava a individualidade e permitia a aprendizagem pela ação. Assim, ele reavaliará seus conceitos sobre a escola única.

No artigo produzido sob o título “A propósito da escola única”, Anísio combateu esse tipo de escola preconizada por Carneiro Leão quando foi Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal no período de 1922 a 1926. Ele avalia o impacto que o projeto da “escola única” exercia nos grandes centros e os efeitos comprometedores que poderia causar:

Se é verdade que o homem na sociedade tem direito ao desenvolvimento da inteligência em sua plenitude, daí não se segue que a organização de um instrumento único, idêntico para todos e a todos acessível, a “escola única” venha abrir para todos os homens a possibilidade de um pleno desenvolvimento de suas faculdades. (Teixeira, 1924).

Tal projeto, de acordo com Anísio, iria produzir o nivelamento intelectual e moral de um país, com a criação “de um tipo médio, sem grandes defeitos, porém sem grandes virtudes, tipo abstrato de cidadão, em que desaparecem todas as qualidades e particularidades individuais” (Teixeira, 1924).

Segundo Bomeny (1993, p. 30), Anísio, nesse momento, estava dentro do “dilema toquevilliano, qual seja, o de compatibilizar diferenças, liberdades individuais, com o princípio inexorável da igualdade, ideário condutor da sociedade moderna”.

Para a autora, o modelo informado por Anísio é aquele que inspirou a Escola Nova norte-americana. Ou seja, como seria possível pensar em desenvolvimento idêntico para todas as inteligências de um país, se uma delas vai constituir a inteligência do camponês, do industrial, do letrado, do artista?

A “escola única”, para Anísio Teixeira (1924), no seu aspecto fundamental, se apresentava em sua simplista uniformidade “desadequada para atender à variedade complicada da espécie humana e a sua aplicação como um possível e sempre desastroso nivelamento da inteligência de um país.

A natureza humana é complexa e variada, diz Anísio, e qualquer projeto de nivelamento seria a sua destruição total. Assim ele procura justificar a sua posição contra a "escola única":

A inteligência de um dos nossos vaqueiros, por exemplo, de um daqueles sertanejos tão admiravelmente descritos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das coisas da sua terra, sábio na arte de pastorear o seu gado e na equitação bárbara das caatingas, não tem a inteligência altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua atividade? (Teixeira, 1924).

Anísio Teixeira (1924) acreditava que oferecer ao camponês, sertanejo, o homem da terra uma educação integral, num mesmo método e ensino igualmente ao intelectual requintado, era "desenraizá-los e inutilizá-los".

Não convém às sociedades democráticas modernas, diz Anísio, que ao filho do povo esteja somente reservado a escola primária e ao filho do rico o liceu; seria então necessário o liceu também ser uma oportunidade aos filhos do pobre, só que havendo uma seleção. Assim, os melhores alunos, entre ricos e pobres da escola primária, seriam admitidos no ensino secundário. A democracia garantiria o governo dos melhores, selecionados a partir do suposto básico do direito universal e gratuito à educação.

A postura e as ideias de Anísio vão se modificando. De acordo com Schaeffer (1998), ele, em sua carreira educacional de início, adotava uma postura tradicional e elitista, colocando-se contra a escola única; posteriormente, tornou-se um ardente defensor de uma educação comum para todo o povo brasileiro, combatendo uma educação de elites e de privilegiados. Sua visão da educação estava associada a uma dada concepção de filosofia e indissolivelmente vinculada à ideia de construir uma sociedade democrática.

Um olhar sobre os sujeitos: dizer o "outro" é representar a "si"

Próximo destino de Anísio: Estados Unidos. Agora as suas observações e escrita voltar-se-ão especialmente aos sujeitos americanos. Isso se justifica pela intenção de sua viagem. Ele não se desloca a lazer, a peregrinação, passeio, mas sim a um trabalho de observação e análise da sociedade, política, cultura e educação norte-americana. As suas observações iniciam-se a bordo, na cotidianidade do navio:

O primeiro contacto com a America atravez deste navio, se tem sido um curto e pequeno contacto, não deixa de ser expressivo. Vivo entre um povo cordial e frio. No fundo é a eterna mola que faz com que tudo seja exacto, automatico, machinal, neste paiz. (Teixeira, 1927).

O outro contato é por meio da obra de Henry Ford. Segundo Anísio, a obra de Ford, *My life and work*, é bem uma preparação para visitar o país americano. Não conhece livro que produza uma profunda e positiva impressão de otimismo e confiança.

Acabo de ler a obra de Ford, *My life and work*, que é bem uma preparação para visitar o país americano. Não conheço livro que procura uma mais profunda e positiva impressão de optimismo e de confiança. Como as grandes obras de lucidez e clarividência, não ha nesse livro logar para as phraseologias, o sentimentalismo, as hesitações. Tudo está tão unido, tão cerrado, tão nítido, que lembra a obra de Henry Ford um desses tratados definitivos sobre determinados assumptos, um desses livros que jorram uma tal quantidade de lus e verdade incontestaveis, que para sempre ficam como a pedra angular do assumpto, que poderá ser enriquecida de comentários, accrescida de detalhes – mas, sobre que sempre se há de apoiar a rasão humana. (Teixeira, 1927).

Anísio faz uma comparação dos livros de Ford e Inácio de Loyola. São obras radicalmente diferentes – uma de um industrial e outra de um religioso. Assim, é possível observarmos uma mudança operando no pensamento de Anísio: antes aparentando um devaneio à religião, à tradição e aos bons costumes, assolapados pela modernidade e a técnica; agora valorizando por igual o campo religioso e o campo industrial.

Em campos diversos – na vida espiritual um; na vida industrial, outro – dois livros deram-me essa sensação de plenitude, de profundo accôrdo, de inexistência de duvida – os exercícios espirituais de Ignácio de Loyola; *My life and work* de Henry Ford. Ambos tem esse traço característico de unidade, de equilíbrio, de ligação que marca as obras que descobriram o contacto com a realidade. Esse realismo essencial, indestructível que define a verdade e lhe dá essa força de golpe, de arremesso, com que taes livros nol’a communicam. (Teixeira, 1927).

Depois de suas leituras, o viajante passará às observações. Compara, admira, estranha e entende o estrangeiro como diferente. Constrói uma narrativa que pretendia dizer quem é o “outro”. Na fenomenologia existencial de Sartre (2001) olhamos pra fora, observamos o “outro”, e só assim somos capazes de voltar a nossa interioridade e conhecer a nós mesmos. É o “outro” que me identifica e julga.

Quem será esse “outro” tão diferente que causa fascinação e repulsa em Anísio Teixeira? Na medida em que críticas são feitas aos americanos, o viajante busca sempre a comparação com o seu padrão cultural tendo como referencial a cultura europeia.

É possível entender três momentos na narrativa de Anísio. A primeira trata das qualidades dos sujeitos observados – exaltações e admirações não faltam; a segunda demonstra estranhamento e receio por suas ações; e a terceira vai trazer à tona os defeitos, considerados pelo viajante como repugnantes, pois é o contrário de si, o que aprecia e acredita ser o correto.

O olhar, segundo Sartre (2001), não é neutro: ele avalia e atribui julgamentos de valores que são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos. Assim, é possível dizer que elementos ficcionais e reais estavam presentes na escrita de Anísio.

No navio em que Anísio viajava havia povos de várias nacionalidades – argentinos, franceses, filipinos, mexicanos, entre outros. No entanto, o seu olhar volta-se somente ao povo americano. Com que olhar ele observa esses sujeitos? Um olhar subjetivo, objetivo, crítico, reflexivo, preconceituoso, atento, desatento ou investigativo? Todos eles.

De acordo com Anísio, o americano tem a liderança do mundo pelo trabalho e pelo progresso. Isso o leva a analisar a sua realidade, a realidade do Brasil, contrária à dos Estados Unidos. Dessa forma, o exemplo americano de sociedade, cultura, educação e trabalho são referenciais e modelares.

Anísio reconhece a si como pertencente aos povos latinos, cismadores e tristes, diferente dos americanos, alegres e humorados. Porém, há um segundo momento da narrativa em que o viajante reconhece os defeitos dos americanos: "Elles são uma tal demonstração de energia que se torna o seu ambiente, levemente arrogante, insolente, indesejável" (Teixeira, 1927).

Percebendo o diferente, o viajante passou a enxergar a si também como um diferente, e entender que havia pessoas com tradição e educação distinta da sua. A cultura europeia, aprendida em família e nos colégios jesuítas, passa a não ser o único referencial. Existiam outros costumes, mesmo que esses fossem uma desestruturação do então acreditado e aceito.

Anísio sempre estava atento aos acontecimentos cotidianos a bordo envolvendo os americanos. Seguiu pistas, vestígios, descrevia, analisava, comparava, expressava de modo indireto uma imagem do americano. Sempre atento, vendo, ouvindo, presenciando, atestando e registrando o que dizia respeito a esses sujeitos.

Ele tentou reproduzir na sua escrita *como são, o que são, o que fazem, como fazem* esses sujeitos. Por uma parte ínfima de americanos presentes no navio tentou reconstruir uma sociedade de americanos; evidentemente que suas leituras sobre esse povo o ajudaram na sua reconstituição.

Apesar de suas atentas observações, Anísio se deixou levar pelas aparências. Um contato de duas semanas entre pessoas dentro de um navio não daria conta para afirmar algo sobre alguém. Anísio também não levou em conta o contexto situacional, as emoções e os sentimentos ali vividos. O que ele dizia serem aqueles americanos não se resumia entender que todos os americanos eram e agiam daquela forma.

O que o viajante registrou não é uma verdade incontestável, uma autenticidade dos fatos, mas sim uma versão, fragmentos da realidade. Ele produziu, em certo sentido, uma pequena história situacional dos sujeitos. É possível dizer que ele "inventou" o jeito, a maneira de ser do americano.

Inicialmente o observador atenta para as características físicas e psicológicas desse povo. Segundo ele, os americanos não conversam – riem. Em sua mesa encontra-se uma senhora, muito alegre, muito risonha, o que nada falta "para ser uma legítima americana, nem a nasalidade de uma língua difficilima de perceber; nem a liberdade masculina de conversar; nem essa energia amarga de uma raça forte e positiva". (Teixeira, 1927). Ao seu lado senta-se um americano moreno, cuja origem não descobre, e que tem uma "socegada e tranquilla alegria, sem irritações e sem difficuldades". "Um americano de origem francamente alemã, mas participante desse bom humor nacional", se encontra junto do viajante.

Do outro lado, um senhor moço, “também alegre e também pratico”. No centro, o engenheiro chefe de bordo: “um velho, de rosto liso e energia intacta, de riso contente e fácil”. E, por fim, Anísio faz uma consideração:

Como se vê o primeiro traço que percebo do americano é o da satisfação. Dahi, esse aspecto raro: não vejo nenhum americano antipathico. Todos têm essa alegria um nadinha mechanic e como artificial, mas que lhes dá um ar de sympathia, de victoria. (Teixeira, 1927).

Para dizer o “outro” Anísio também dispõe da comparação. A sua escrita é repleta de elementos comparativos: compara seus companheiros de navio, os americanos, aos latino-americanos. Evidentemente que exalta as qualidades dos primeiros em detrimento dos segundos:

Fasem a vida com esse bom humor, esse calculo, essa acceitação que os impede de estar tristes. Ha, em tudo, para nós um pouquinho de montagem. Para elles – entre o espirito que fomos, por veses, em uma funcção, em um dever, e o que temos diante da vida, em geral, não ha differença. Esse fundo de sonho, de hesitação, de incoscincia, de mysterio que nos faz a nós latinos – scimadores e tristes – elles não o conhecem, nem o querem conhecer. O lado positivo, o *footh* da vida, os absorve e lhes basta. Reflectindo-se, vê-se que elles tem rasão. Mas, os americanos têm sempre rasão, sempre lógica – o que não quer dizer que tenham da vida o seu sentido completo e difficil. (Teixeira, 1927).

Continuando as suas observações e registros, o viajante diz que, nos passeios do tombadilho, ou reunida nos salões, ou animada pelo prazer do esporte e da dança, é sempre a mesma sociedade satisfeita e à vontade, superiormente instalada na vida, divertindo-se com ruído, alegre e satisfeita. “É uma raça *unificada*. Pode-se assim resumir o conceito que se poderá fazer sobre esse grande povo, que vive a vida com a precisão e a dignidade de uma machina” (Teixeira, 1927 – grifo do autor).

À medida que os dias vão se passando dentro do navio, Anísio começa a conhecer mais sobre americanos. Num primeiro momento, exaltava somente as suas qualidades, depois estranha algumas atitudes e, por fim, reconhece os seus defeitos.

A satisfação, a falta de etiqueta e de formalismo, a sobriedade (um unico prato em cada refeição), a marcha forte, atirada, de arremesso, que se torna visível sobretudo entre as mulheres, a facilidade infantil de se distrahir, a completa ausencia de espirito, no sentido latino da palavra, o gosto dos sports e da dança (que alias parece-me menos intensa) são as linhas em que se encaderna este povo, que se pretende e que tem de facto a liderança do mundo. (Teixeira, 1927).

Anísio narra fatos considerados estranhos. Assim registra um pequeno incidente que lhe revelou a natureza do americano. Ao chegar à sala de jantar, o garçon indica o seu lugar. Chegam os demais companheiros de mesa e, então, o garçon apresenta-lhes como um verdadeiro mestre de cerimônia. Os americanos apertam-lhe a mão afetuosamente. Contava ter por aí adiante verdadeiros amigos, mas Anísio se decepçiona:

Nada disto. Cumpriram praticamente, machinalmente aquelle dever – e acabou-se. Depois, o cumprimento sempre muito cordial não tem faltado, mas fica ahí. E a conversa da mesa transcorre entre os patrícios – muito cheia de risos e quase sem palavras. (Teixeira, 1927).

Outro episódio ocorrido surpreende Anísio – ele descreve uma sessão de luta de boxe. Participavam da luta jogadores franceses, americanos e filipinos. “Venho desta reunião, e os meus nervos ainda estão a tremer da violência e dessas luctas humanas”. O sangue escorria das faces dos jogadores, e “havia nos ultimos *rounds* essa lentidão penosa e violenta dos esforços máximos”. Tudo era assistido com risos, alegria e festa. “É um traço característico desse povo essencialmente forte. Como tudo isto se coordena com o *hard book* que podia ser a divisa da gente americana”. Em tudo e para tudo levam eles esse superávit de energia e essa ausência de falso sentimentalismo, diz Anísio. Finalizando sua narrativa, acredita que a sessão não foi interessante, porém ficou registrada essa documentação dos bons nervos americanos: “Não surpreende. Mas, o observador estima essas confirmações” (Teixeira, 1927).

Agora há uma inversão, ou uma nova versão de olhar o sujeito americano. O registro das qualidades dessa gente é deixado de lado, e os defeitos são postos à vista. De acordo com Hartog (1999), o princípio da inversão é uma maneira de transcrever a alteridade, tornando-a fácil de apreender no mundo em que se conta. Entretanto, pode funcionar também como um princípio heurístico, permitindo compreender, considerar, dar sentido a uma alteridade.

Anísio não deixa de reconhecer os defeitos dos americanos, apesar de sua admiração por eles. Estranha esse “outro” que lhe parecia tão querido, agradável e cheio de virtudes, pois, segundo Hartog (1999, p. 231), “a inversão é uma ficção que faz ‘ver’ e que se faz compreender”.

Mas a sua falta de... formalismo, a sua *sans façon* é realmente de arrepiar. À noite, ao jantar, as *toilettes*... Santo Deus! Ha os calções de cyclistas, os casacos de sports mais variados, os colletes de lã a dispensarem casacos, ha as combinações mais insolentes e mais grotescas que se podem imaginar! Hoje havia um que trasia *smoking* e calça branca enxovalhada. Aos jantares, é commum tomar a palavra um dos senhores e dizer pilherias, sob pretexto de anunciar qualquer cousa, que ficam perfeitamente bem em um palhaço. Outro, lembra-se de cantar qualquer cousa, em pleno jantar e é, vivamente aplaudido. E toda essa gente vive a bordo como se estivesse em sua casa. Pela manhã enche-se a piscina. Toma-se café. Ou melhor, almoça-se, e de verdade. Lê-se, conversa-se, passeia-se. As 11/12, corridas de cavallos. Aposto-se. Lancha-se as 13 horas. Ha jogos sportivos até as 18. As 19 janta-se. Até as 23 dança-se ou então ha alguma sessão especial, como ontem, a de Box. Como amanhã em que haverá baile de mascarar. Confirma-se, para mim, aquella theoria dos *American Shocks*. Dentro dessa cordialidade esse povo repelle as qualidades mais delicadas do espirito, por serem fracas. (Teixeira, 1927).

Apesar desse olhar negativo sobre os sujeitos americanos, que segundo Anísio têm a liderança no mundo pelo dólar, pelo trabalho, pela ciência, pela técnica e pelo progresso, ele faz uma observação:

Não nos precepitemos, porem. Continuo a supportar as suas pisadas de soldado em marcha diante de minha cadeira de bordo, as suas ruidoras expansões para que me seja possível conhecer alguma cousa dessa extraordinária alma americana. (Teixeira, 1927).

Finalizando suas reflexões sobre o povo americano, Anísio diz que, se continuasse as suas observações de bordo, “seria indispensavel fixar aqui alguns typos bastantes característicos, dentre os habitantes desse pequeno mundo, de breve duração, mas tão interessante, de um navio”. No entanto, não se destina a tais observações. Basta para o viajante “o traço geral”.

Viajar, além de comparar, também é refletir. É estar com os olhos aguçados e os ouvidos bem abertos para recolher impressões produzidas por estes sentidos, a visão e a audição, permitindo um constante pensar o “eu” e o “outro”, o igual e o diferente, e buscar compreender o porquê das diferenças.

O que cada um observa e registra é resultado da maneira, do lugar e do momento situacional que se escolhe ver. Nesse olhar, muitas vezes estão embutidos crenças culturais, religiosas, costumes, hábitos, formas de ser, de agir e sentir, tensões, opiniões, desejos e sentimentos. O olhar não é linear, tem muitas direções, curvas e obstáculos.

Além de que, cada um tem a sua própria forma de ver as coisas e o seu ponto de vista; como tal, não conseguimos obter uma análise integrada da realidade, apenas uma realidade inteligível. E as interpretações de uma determinada coisa ou sujeito podem e são as mais diversificadas possíveis. A realidade é móvel, e sua percepção depende da visão de quem a lê/vê.

Considerações finais

A narrativa de Anísio sobre “si” e sobre o “outro” é, portanto, como qualquer discurso, uma produção humana entrecortada de ficção. Desse modo, na sua escrita operam fragmentos da realidade, imaginação, disfarce, silêncio, esquecimento, lapsos, seleção do que vai ser registrado. E isso não é uma dádiva à maneira de escrever de Anísio Teixeira, mas inerente a qualquer escritor.

Bourdieu (1996, p. 185), citando Allain Robbe-Grillet, afirma que “o real é descontínuo, *formado* de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisto, *fora* de propósito, aleatório”.

Muitos teóricos se perguntam se há realmente um traço formal que separe a narração de acontecimentos verificáveis da narração produzida pelo imaginário (Alberti, 1991). Segundo Leite (1993, p. 6), “Quem narra narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, a *narração* e a *ficção* praticamente nascem juntas”.

Se essa narrativa contém as impressões de Anísio sobre o que ele pensa, a maneira como pensa, já é decerto um precioso indicativo das

suas idéias e pensamentos. Evidentemente que ele se valeu da ficção, da criação, para escrever sobre "si" e sobre o "outro". No entanto, é preciso lembrar que o fictício não é sinônimo de falso – o real passa pelo imaginário de um escritor.

No discurso de Anísio sobre o outro e sobre si operam, de um lado, a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição e, por outro, a unidade, a completude, a coerência, a não contradição. É por essa articulação sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona.

Conforme Gomes (2004, p. 14), a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela "a sua verdade". Dessa forma, torna-se necessário ao pesquisador atentar-se à ótica assumida pelo registro em como seu autor a expressa. Isto é, "o documento não trata de "dizer o que houve", mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento".

A autora nos alerta a compreender a escrita pessoal não como uma verdade a ser revelada por quem a escreveu. Não se pode correr o risco de acreditar que a fonte seja expressão de uma verdade descoberta, mas sim entendê-la como um registro por parte de seu autor, de suas impressões e pontos de vista.

O pesquisador deve fazer uso dessas narrativas sabendo que elas são construídas por sujeitos históricos – cuja formação, intenção, visão de mundo e objetivo podem influir decisivamente na tessitura dos seus textos.

A realidade é algo pensado, imaginado por sujeitos; jamais se pensa neutro. Certamente a visão de mundo de Anísio Teixeira, o que considerava certo de acordo com seus padrões sociais, culturais, políticos e ideológicos, irá refletir na sua escrita.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2313/1452>>.

AZEVEDO, Fernando de. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: AZEVEDO, Fernando de et al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 27-34.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1955/1094>>.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 25-39.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Anísio Teixeira: itinerários. In: _____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 165-193.

COSTA, Marcelo Timotheo. De volta à Estação Europa: relatos de viagem e mudança em Alceu Amoroso Lima. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 139-158, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2234/1373>>.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaios sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: Uerj/Rede Sirius, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-276.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. A descoberta da América. In: NUNES, Clarice (Org.). *Aspectos americanos de educação & anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006. p. 9-24.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

PINO, Cláudia Amigo. *A ficção da escrita*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

SARTRE, J. P. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Palhares. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". Nov. 1924, 7 folhas mimeografadas. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, terceiro rolo, 2(0445). [Publicado na *Revista do Ensino*, Salvador, v. 1, n. 3, 1924. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>>].

TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa, 1925, 56 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/viagemEuropa.html>>.

TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American, 1927, 50 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/ineditos.html>>.

VIANNA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 82- 95, jun. 2000.

Silmara Fatima Cardoso é doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP).

sfcardoso2011@hotmail.com

Recebido em 11 de novembro de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração

Karen Fernanda Bortoloti
Marcus Vinicius da Cunha

Resumo

Analisa as ideias e a atuação de Anísio Teixeira nos anos 1920 e 1930, focalizando as suas concepções acerca do valor da mensuração para a renovação educacional no Brasil. Considerando que o pensamento e as práticas de Teixeira devem ser compreendidos no contexto em que se desenvolveram, apresenta um histórico da inserção dos saberes psicológicos na educação, com especial atenção para a adesão do movimento escolanovista à Psicometria. Conclui que, ao defender o uso da mensuração, Teixeira se manteve fiel à meta da Escola Nova que exigia diagnosticar cientificamente o universo escolar, o que se fazia necessário para responder à crescente demanda por escolarização e às deficiências das instituições de ensino brasileiras.

Palavras-chave: história da educação brasileira; Escola Nova; Anísio Teixeira; Psicologia; Psicometria.

Abstract

Anísio Teixeira and Psychology: the value of measurement

This article analyzes the ideas and the work of Anísio Teixeira in the 1920s and 1930s, focusing on his views about the value of measurement for educational reform in Brazil. Considering that the thinking and practices of Teixeira should be understood in the context in which it was developed, the study presents the history of the presence of psychological knowledge in education, with special attention to the entrance of the Psychometrics in the New School movement. The paper concludes that, by defending the use of measurement, Teixeira has remained true to the goal of the New School that required to diagnoses scientifically the school universe, which was necessary to respond to the growing demand for schooling and the educational disabilities of the Brazilian educational institutions.

Keywords: History of Brazilian Education; New School; Anísio Teixeira; Psychology; Psychometrics.

Introdução

Desde o final do Império e o início do período republicano, o debate sobre as transformações educacionais necessárias ao Brasil tornou-se uma constante nos meios políticos e intelectuais. As contendas repercutiram especialmente nas reformas realizadas por Benjamin Constant nos anos 1890 (Lourenço Filho, 1953) e nos movimentos denominados "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico", favoráveis à ampliação do acesso aos bancos escolares e à busca por novos métodos de ensino (Veiga, 2007).

As sucessivas crises dos primeiros anos da República levaram significativa porção da intelectualidade a conceber a necessidade de modificar a sociedade, rompendo com a influência das ideias positivistas que predominavam no campo educacional escolar (Carvalho, 1989). Diversos projetos político-educativos ofereceram resposta aos obstáculos que se interpunham ao desejado progresso da sociedade; em seu bojo desenvolveu-se certa concepção do povo brasileiro e o desejo de instaurar a modernidade, isto é, a "civildade, a racionalidade, a urbanidade, a disciplina de uma sociedade capitalista" (Nunes, 2000, p. 11).

Os educadores passaram a ocupar lugar de destaque nesse contexto, legitimando a sua esfera de atuação por intermédio da crescente valorização da escola como lugar de formação do homem brasileiro. Mesmo pertencendo a diferentes correntes de pensamento, praticamente todos

partilhavam a crença na possibilidade de transformar a sociedade por meio do aprimoramento do ensino, o que os posicionou como liderança moral da sociedade (Xavier, 1999).

A historiografia reconhece que o auge desse processo ocorreu nos anos 1920 e no início da década seguinte, quando se articulou o movimento denominado *Escola Nova*, que teve as suas formulações gerais expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Um dos personagens de maior relevo nesse campo foi Anísio Teixeira, cuja trajetória de vida e profissional confunde-se com os mais importantes eventos e instituições educacionais no país, desde aquela época até o final da década de 1960.

No presente trabalho, abordaremos um assunto específico, ainda pouco explorado na historiografia, concernente às ideias e à atuação de Teixeira no âmbito da renovação educacional: o valor da mensuração propiciada pelo emprego dos recursos teóricos e técnicos da Psicologia, tendência que caracterizou o movimento escolanovista não só no Brasil como em outros países.

Entendemos que o pensamento e as práticas de Anísio Teixeira devem ser compreendidos no contexto em que se desenvolveram, pois os seus posicionamentos refletem as controvérsias e os anseios de seu tempo. Por isso, para elucidar as concepções anísianas acerca do tema aqui em pauta, traçaremos primeiramente um histórico da inserção dos saberes psicológicos na educação, com especial atenção para a adesão do escolanovismo brasileiro à Psicometria.

Procuraremos mostrar que, ao defender o uso da mensuração, Teixeira se mantinha fiel à meta da Escola Nova que exigia diagnosticar cientificamente o universo da escolarização formal, o que se fazia necessário para responder à crescente demanda pela escola, instituição cujas deficiências eram notórias, “tanto em termos qualitativos como quantitativos”, tornando urgente a intervenção dos poderes públicos (Nunes, 2000, p. 352).

A Psicometria na educação

A discussão sobre a escola brasileira a partir da segunda década do século 20 refletia os problemas urbanos mais urgentes do país, ocasionados pela situação precária das habitações, pela ausência de saneamento básico, pelo desemprego e conseqüente marginalização, bem como pelas condições étnicas do povo. As escolas deveriam atender aos interesses da nação, pois eram vistas como os lugares mais adequados à formação do espírito moderno nas novas gerações (Nunes, 2007). A nova sociedade que então se arquitetava exigia uma nova escola, norteadas por novos objetivos, nova linguagem e novos espaços de aprendizagem. Cabia às instituições de ensino comandar a construção de uma sociedade ordenada, asseada, laboriosa e uniformizada.

Os ditos *males nacionais* que, segundo o pensamento vigente, impediam a modernização do país eram metaforicamente apresentados na figura de um povo *doente*, cuja *cura* seria comandada pela atuação de diversos profissionais – médicos, engenheiros e educadores (Herschmann; Pereira, 1994). A *ignorância* do povo era evidenciada pelos índices de analfabetismo e pelas endemias, símbolos da resistência perante a modernidade. Os intelectuais acreditavam que o vínculo da ciência com a educação garantiria o acesso do povo à essência nacional, auxiliando na superação da herança imposta por nosso passado colonial.

Houve diferentes interpretações da necessidade de modernização do país, bem como das formas de atingi-la. De modo geral, acreditava-se na urgência de desarticular a todo custo nosso perverso legado histórico. Se havia relativo consenso quanto a isso, o mesmo não ocorria quanto aos projetos sobre como realizar a almejada modernização. Para os que se denominavam *higienistas*, a higienização e a moralização, facilitadas pelo processo de escolarização, seriam suficientes para transformar o país. Os *eugenistas*, por sua vez, igualmente favoráveis ao auxílio da educação, raciocinavam com base na problemática étnica, relativa ao aprimoramento racial do homem brasileiro, o que ultrapassava a esfera das medidas higienizadoras (Stancik, 2005).

Para os higienistas, a solidariedade entre higiene e educação seria a verdadeira fonte da civilização e do bem estar. A colaboração com as instituições de ensino tornou-se possível, especialmente durante os anos 1920, quando a escola ampliou seu raio de ação, agregando outras tarefas e responsabilidades sociais (Nagle, 2001; Campos, 2008). As práticas higienistas objetivavam não apenas o saneamento físico, mas também o exame mental da população, no intuito de compreender os problemas que, ao longo dos séculos, culminaram no atraso da nação.

O movimento da higiene mental contribuiu para a aproximação entre a Psicologia e a Educação, ao propor o uso intensivo dos testes de nível mental como instrumento de diagnóstico psicológico. Associados à higienização, os conhecimentos oriundos da Psicologia seriam poderosos auxiliares na busca por medidas profiláticas e disciplinares tidas como fundamentais para a modernização. A Psicologia seria uma importante aliada na cruzada desenvolvimentista brasileira, associação que fortalecia o ideário da racionalidade científica então vigente (Campos, 2008; Nunes, 2000).

De forma distinta, os simpatizantes das teses eugênicas de *branqueamento e sobrevivência do mais forte* pregavam que as *raças inferiores*, como eram chamados os negros e os mestiços, não sobreviveriam às dificuldades impostas pela pobreza, o que remetia à necessidade de revigoramento da raça (Masiero, 2002). O termo *raça*, envolto pela noção de aprimoramento e alcance de uma suposta superioridade, floresceu nos primeiros anos do século 20 (Mosca, 1975). O principal responsável pela articulação das ideias eugênicas foi Francis Galton, que na obra *Hereditary genius*, de 1869, manipulou as concepções de Darwin para justificar o aprimoramento das raças e a seleção dos mais fortes (Masiero, 2002).

A abordagem de Galton levava à crença de que o atraso de certos países ou povos era consequência direta da origem étnica ou da miscigenação que contaminava as raças puras. Os partidários brasileiros da eugenia acreditavam que o Brasil se encontrava em estágio inferior do processo civilizatório devido à mistura de raças aqui predominante, sendo a única saída o *embranquecimento* da população.

Tanto higienistas quanto eugenistas utilizavam os saberes psicológicos que então se estruturavam, visando justificar os seus próprios posicionamentos. Com a possibilidade de verificação das diferenças individuais por meio da mensuração da inteligência e da análise de tendências comportamentais, a Psicologia corroborava a afirmação de que uma sociedade moderna só se pode construir por meio da investigação e do reparo dos *males* provocados pelas *raças inferiores* (Skidmore, 1976; Campos, 2008; Marques, 2002). Tratava-se de dar um formato ao país até então amorfo, modificando substancialmente o povo para viabilizar a verdadeira nação.

Foi no ambiente permeado pelas teses higienistas e eugenistas que se desenvolveu a ânsia modernizadora de intelectuais e educadores brasileiros, levando a educação ao patamar de fator decisivo na edificação do novo país. Médicos e educadores acreditavam que a escola deveria aprimorar técnicas voltadas à formação de homens *inteligentes e sadios* (Gondra, 2002). O homem *branco e doente* era passível de recuperação, bastando que fosse retirado do abandono em que se encontrava e *curado* das *doenças* que o paralisavam.

Bastava que a educação se apoiasse na Medicina e na Psicologia que, recém-chegada ao país, prometia congregar os saberes médicos, uma filosofia moral e os métodos quantitativos classificatórios. Inculcando hábitos de trabalho adequados às necessidades do país, a educação poderia auxiliar na formação e colocação dos trabalhadores, levando-os a contribuir efetivamente para o progresso nacional mediante a adoção de hábitos *corretos e saudáveis* condizentes com uma sociedade *civilizada*. Os educadores tornaram-se convictos de que o emprego dos conhecimentos provenientes das disciplinas científicas era fundamental para o bom exercício de seu ofício.

Assim, a mais relevante contribuição para a afirmação da Psicologia como ciência no Brasil veio da educação, campo em que atuaram os seus mais destacados divulgadores (Antunes, 2005; Nunes, 1998). A nova ciência fortaleceu-se com o advento das Escolas Normais, constituindo primeiramente uma seção específica de outras disciplinas, tornando-se posteriormente disciplina autônoma. O progresso das instituições de formação de professores levou à consolidação dos vínculos entre pedagogia e estudos psicológicos. Passaram a integrar os manuais de Pedagogia autores como Spencer, que colocava o desenvolvimento infantil no cerne da evolução da espécie, e Compayré, que enfatizava a cientificidade da Psicologia (Massimi, 1990). A penetração dos conhecimentos psicológicos no pensamento brasileiro vinha eliminar o discurso metafísico, em prol de uma abordagem científica (Cunha, 1995).

A Psicologia sempre esteve intimamente associada ao fornecimento de recursos para a avaliação do rendimento e o aumento da eficiência (Lourenço Filho, 1953). A vertente denominada Psicometria ou Psicologia Experimental teve início no século 19, no momento em que a estruturação da Psicologia como ciência independente requeria o uso de métodos próprios de pesquisa (Gould, 1999). Os estudos que analisavam a natureza humana buscaram inspiração nas ciências físicas e biológicas, levando a Psicologia a superar o estágio pré-científico para se constituir como disciplina empírica, uma ciência totalmente avessa a qualquer teorização metafísica, apoiada na observação e na experimentação. O aprimoramento dos métodos quantitativos tornou a Psicometria praticamente hegemônica na área (Massimi, 1990; Walger, 2006).

O primeiro laboratório de Psicometria foi criado em 1870 no Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Leipzig, Alemanha, pelo médico Wilhelm Wunt (Brozek; Guerra, 1996). Em 1884, Galton criou um laboratório de antropometria em Londres, onde elaborou testes que visavam revelar as diferenças intelectuais por meio de métodos estatísticos (Walger, 2006). Alfred Binet e Theodore Simon foram os principais divulgadores dessa tendência, ao elaborarem o primeiro teste de inteligência de repercussão internacional. Seus trabalhos contribuíram para o desenvolvimento das escalas de inteligência e do conceito de *idade mental*, posteriormente denominado *Quociente Intelectual* – QI (Campos, 2008).

Vinda da Europa no início do século 20, a Psicometria começou a se firmar no Brasil especialmente com a estruturação dos laboratórios pedagógicos. Por determinação do diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Medeiros de Albuquerque, nosso primeiro Laboratório de Psicologia Experimental foi instalado em 1906 no Pedagogium, museu pedagógico criado em 1890 com o objetivo de nortear as reformas educacionais exigidas pela República (Penna, 1985). Planejado por Binet, o laboratório recebeu do médico Manuel Bonfim impulso notável, tornando-se um local para o desenvolvimento de subsídios para o trabalho dos professores. Bonfim foi também responsável pela ruptura com as teorias raciais, propondo a análise das raízes históricas do país e do povo e buscando compreender os traços da constituição psíquica individual (Bonfim, 2003).

Em 1907, Juliano Moreira criou o segundo Laboratório de Psicologia Experimental, tendo por objetivo analisar as características étnicas de pacientes hospitalizados (Penna, 1985). Em 1909, o italiano Clemente Quaglio organizou o Gabinete de Psicologia do Estado de São Paulo, anexo à Escola Normal da Praça, na capital, no qual se utilizou o exame das funções psicológicas de crianças. Em 1911, a pedido de Oscar Thompson, diretor da Instrução Pública paulista, Quaglio investigou os caracteres da infância anormal por meio de testes, utilizando a escala métrica da inteligência de Binet-Simon (Monarcha, 1999).

O médico italiano Ugo Pizzoli também estruturou laboratórios de Psicometria no Brasil, para que os futuros docentes acompanhassem o real

desenvolvimento dos estudantes (Lourenço Filho, 1953). Pizzoli ministrou cursos sobre o uso de testes anamnésicos, físicos, antropológicos, fisiológicos e psicológicos e exames "somato-antropológicos, estesiometria e estesioscopia", incentivando o uso de medidas antropométricas e sensoriais (Antunes, 2005, p. 79). Com assessoria de Quaglio e Pizzoli, Thompson organizou em 1916 o Serviço de Inspeção Médico-Escolar, viabilizando o ingresso dos médicos no reduto dos educadores e contribuindo para amplificar o movimento dos testes.

A Psicometria, então, passou a constituir um dos pilares científicos da transformação educacional do país. Em meados de 1930, o Laboratório da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, sob a direção do polonês Waclaw Radecki, foi incorporado à Universidade do Brasil, favorecendo a institucionalização da Psicologia nos meios acadêmicos (Penna, 1985). Outros personagens fundamentais para consolidar esse processo foram Ulysses Pernambucano, que organizou o Instituto de Psicologia de Pernambuco (Antunes, 2005; Campos, 2008), e Helena Antipoff, que criou a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte (Antunes, 2005), a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e a Fazenda do Rosário, escola modelo para a educação de crianças *anormais* e a preparação de professores e psicólogos (Campos, 2008).

O crescente interesse pela aplicação da Psicologia na racionalização da administração escolar favoreceu a implantação de serviços de Psicologia sediados em instituições educacionais, como a Escola de Aperfeiçoamento de São Paulo (Campos, 2008), cuja atividade inspirou em 1931 a criação de um curso de aperfeiçoamento de docentes no Instituto Pedagógico de São Paulo (Lourenço Filho, 1954). Ao longo da década de 1930, os profissionais dessas duas instituições realizaram inúmeros trabalhos de análise de desenvolvimento mental, aptidões e interesses, buscando auxiliar na organização de classes escolares e na orientação educacional (Campos, 2008).

Um pesquisador importante para a difusão da Psicometria no Brasil foi Isaías Alves que, após especializar-se no Teachers College da Universidade de Columbia, aplicou, revisou e adaptou testes psicológicos e pedagógicos, estudou o desenvolvimento psicológico de crianças em fase pré-escolar e foi o primeiro a adaptar os testes Binet-Simon à população brasileira. Colaborador de Anísio Teixeira desde os anos 1920, Alves foi responsável pela instalação do Instituto Normal na Bahia, contribuindo com a publicação de obras de referência na área da educação. Durante a administração de Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal, Alves assumiu a chefia do Serviço de Testes e Medidas, produzindo estudos sobre a eficácia da mensuração psicológica e elaborando instrumentos mais adequados às especificidades nacionais (Walger, 2006).

Manuel Bergström Lourenço Filho foi o mais expressivo representante do elo entre o movimento de renovação educacional e a Psicologia. Após comandar a reforma do ensino no Ceará, Lourenço Filho dedicou-se à educação popular e à alfabetização, promovendo a aplicação de testes de inteligência e maturidade intelectual na Escola Normal de Piracicaba,

o que foi posteriormente reproduzido em escolas da capital paulista e no Rio de Janeiro. Em 1925, Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça (Monarcha, 2001) e, ao assumir a Diretoria de Ensino do Distrito Federal, em 1930, implantou o Serviço de Psicologia Aplicada, que marcou definitivamente a presença da Psicometria na educação nacional (Monarcha, 2009; Massimi, 1990).

Os *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, elaborados por Lourenço Filho e publicados em 1934, buscavam identificar a variedade mental com base no conceito de maturação, propiciando a classificação dos anormais, a discriminação de temperamento e a identificação de aptidões (Monarcha, 2001). O instrumento aferia a maturidade para a leitura e a escrita e, uma vez aplicado em alunos dos anos iniciais da escola básica, fornecia o retrato inicial de cada grupo de alunos, permitindo a organização mais equilibrada das classes escolares (Lourenço Filho, 1953).

A Psicometria na Escola Nova

Ainda que a Psicologia não estivesse plenamente constituída como campo autônomo do saber no início do século 19, foi notório o uso de concepções psicológicas no discurso de intelectuais brasileiros desde o período colonial, principalmente por intermédio das teses da área médica. Apesar da influência das ideias europeias, as concepções norte-americanas foram marcantes, pois foi nos Estados Unidos que imperou a tendência de recorrer aos métodos das ciências naturais para incrementar os conhecimentos da Psicologia.

O florescimento da Psicologia Experimental e as discussões acerca de novos métodos de ensino naquele país atraíram muitos intelectuais brasileiros, em diferentes momentos de nossa história. Na primeira metade do século 20, estudantes brasileiros foram ao Teachers College da Universidade de Columbia, que, a partir de 1910, passou a oferecer cursos de formação docente articulando programas que visavam aprimorar a qualificação de professores e gestores educacionais. A instituição tornou-se referência na área devido a seus docentes e pesquisadores altamente qualificados, agregando o que havia de mais moderno e científico no âmbito da Pedagogia (Warde, 2002).

A reestruturação curricular de 1910 conferiu sensível notoriedade à Psicologia Experimental no Teachers College, mas a vertente mensuracionistas não era hegemônica. Desde 1921, tornou-se evidente a divergência entre os dois intelectuais daquela instituição, John Dewey e Edward Thorndike, o que influenciou diretamente o movimento de renovação educacional naquele país, levando a *educação progressivista* a expressar um dualismo que ultrapassou os muros da Universidade e atingiu as escolas públicas (Labaree, 2005).

De um lado, Dewey, partidário do *progressivismo pedagógico*, e de outro, Thorndike, defensor do *progressivismo administrativo*. Ambos

havia percorrido caminhos acadêmicos semelhantes, seguindo a trilha do Pragmatismo de Willian James; ambos acreditavam no desenvolvimento das capacidades dos alunos e criticavam duramente o currículo tradicional que não permitia a valorização do estudante e inviabilizava a aprendizagem realmente significativa para a vida (Warde, 2002).

Apesar da notoriedade alcançada em diversas áreas, inclusive na Psicologia, Dewey distanciou-se discretamente da vida acadêmica, deixando o caminho livre para a consagração de Thorndike. Quando a maioria dos estudantes brasileiros frequentou o Teachers College, Dewey já vinha se afastando da atividade docente e Thorndike tornava-se o centro das atenções em assuntos que envolviam a pesquisa educacional (Warde, 2002). Os partidários do *progressivismo administrativo* introduziram os testes de capacidade intelectual, no intuito de classificar os alunos e direcioná-los a classes mais adequadas às suas características, opção que se opunha aos defensores do *progressivismo pedagógico*, que preferiam destacar a capacidade do aluno para aprender, recusando-se a mensurar diferenças intelectuais (Labaree, 2005).

Os pressupostos do *progressivismo administrativo* ganharam a adesão dos gestores porque a sua mensagem de reforma educacional garantia maior eficiência na organização e administração das escolas. Suas qualidades *utilitárias* foram assimiladas mais facilmente do que a visão *romântica* dos defensores do *progressivismo pedagógico*. Os discípulos de Thorndike enfatizavam as exigências da vida profissional, não os interesses pessoais dos estudantes; a aprendizagem de assuntos específicos, não o *aprender a aprender*; a escola como preparação direta para a vida produtiva, não como lugar de desenvolvimento das potencialidades da infância (Labaree, 2005).

O Teachers College recebeu intelectuais como Isaiás Alves, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Noemy da Silveira, os quais, tendo em vista a necessidade de racionalização do trabalho docente no Brasil, contribuíram para que os testes se tornassem parte importante da cultura escolar brasileira entre os anos 1920 e 1930. A mensuração estabeleceu-se como ferramenta de grande utilidade para promover a regulação dos alunos nas salas de aula, objetivo da maior relevância devido ao número crescente de matrículas, o que exigia novas formas de garantir a permanência e o sucesso de todos (Nunes, 2000).

Com o avanço do ideário renovador, evidenciou-se a tendência de privilegiar “os resultados observáveis do processo de ensino, o que se materializou no grande incentivo à utilização de técnicas de medida e controle do trabalho docente e do rendimento escolar” (Cunha, 1995, p. 81). A Psicologia viria contribuir para “libertar a tarefa educativa de uma concepção que a ligava a atributos subjetivos”, afastando a intuição do âmbito da prática educativa e atribuindo características científicas à educação (Cunha, 1994, p. 65).

O grupo que ficou genericamente conhecido como *escolanovista* levou para o interior das escolas as descobertas da Psicologia, ciência que possuía os meios para a investigação objetiva das características infantis,

o que viria auxiliar na realização plena dos atributos de cada indivíduo (Cunha, 1994). A nova ciência era capaz de descrever e administrar as variações psicológicas e organizar as classes segundo as capacidades intelectuais das crianças, além de colaborar na elaboração de métodos de ensino adequados aos processos de desenvolvimento infantil.

Partilhando do ímpeto modernizador que tomava conta do país nas primeiras décadas do século 20, o movimento escolanovista compreendia a necessidade de construir um novo homem brasileiro, devendo a educação contar com os saberes científicos da Psicologia. A nova ciência era vista como parceira no processo de transformar a educação, exigência vital para a mudança do país. Amparados nas orientações advindas da Psicologia e incorporadas pelas novas diretrizes pedagógicas, os professores deviam conceber seus alunos como indivíduos dotados de personalidade (Cunha, 1995).

Os anos de 1920 e 1930 representaram o fortalecimento do movimento dos testes no Brasil porque os renovadores da educação assimilaram o valor da Psicometria no cumprimento de diversas metas educacionais, como a homogeneização das classes escolares, o progresso da leitura e da escrita, a identificação de deficiências mentais e distúrbios na aprendizagem e a verificação de aptidões. Viabilizando o conhecimento científico da criança, os testes permitiam o enquadramento dos alunos em categorias físicas, mentais e emocionais, permitindo a sua classificação em *normais* e *anormais*, estabelecendo graus de maturidade e identificando distúrbios de caráter (Monarcha, 2001; Carvalho, 1989; Nunes, 2000).

Em suma, a tendência mensuracionista da Psicologia conquistou a educação por intermédio dos partidários da Escola Nova porque, segundo o entendimento vigente na época, a Psicometria viabilizava o respeito ao desenvolvimento psicológico das crianças e, ao mesmo tempo, facilitava a organização racional das instituições de ensino e do trabalho docente, o que, por sua vez, contribuía decisivamente para realizar o ideal de colocar a educação a serviço do progresso do país.

A Psicometria em Anísio Teixeira

A familiaridade de Anísio Teixeira com a Psicometria teve início por volta de 1928, quando, ao dirigir a Instrução Pública da Bahia, organizou um curso intitulado Medidas da Inteligência e dos Resultados Escolares, ministrado por Isaías Alves com base no livro *Teste individual de inteligência*, de sua autoria, publicado em 1926. Anísio aproximou-se da vertente experimental da Psicologia por encontrar naqueles conceitos um modo de garantir a aplicação da ciência à educação – lema comum a todos os escolanovistas – e assim ampliar as possibilidades de sucesso das instituições de ensino.

Para compreender tal aproximação, é indispensável analisar as ideias de Teixeira acerca da ciência e das contribuições que os conhecimentos científicos poderiam oferecer à educação e à transformação social. Para ele,

a ciência era crucial para a nova sociedade pretendida para o Brasil, pois permitiria a fundação de uma mentalidade pautada na noção de mudança, abrindo caminho para novas descobertas. A ciência viria substituir a religião e as explicações metafísicas, auxiliando na formação de um homem disposto a contribuir para a consolidação de uma sociedade fundada no fazer científico, afastando o predomínio da mentalidade retrógrada da elite (Barreira, 2000).

Teixeira (1969) acreditava que a ciência poderia instrumentalizar o avanço da educação, ao introduzir a análise objetiva, a investigação e a verificação dos fatos concernentes à esfera escolar. Tanto a Psicologia quanto os saberes sociológicos trariam elementos essenciais para a sistematização de técnicas e procedimentos para o progresso da prática educativa, viabilizando a verificação e comprovação dos meios instrucionais. A inserção do conhecimento científico na escola seria decisiva para reconstruir, com mais inteligência e cautela, as práticas e as políticas educacionais, o que viria contribuir para a edificação de uma educação realmente nova, transformadora; e a ciência experimental era a mais promissora em todos esses aspectos (Teixeira, 1997).

O pensamento de Teixeira não apresentou *viradas bruscas*, não houve vários *Anísios* ao longo das décadas, mas um pensador coerente que foi continuamente alicerçando as suas ideias e ações (Lovisolo, 1990). Esta afirmação de caráter geral pode ser aplicada às suas relações com a Psicologia, que foram sempre norteadas por uma ampla compreensão das responsabilidades sociais da educação – da mesma maneira, suas reflexões sobre o valor do indivíduo no ambiente escolar sempre foram guiadas por um pensamento que privilegiava a inserção da escola no contexto das potencialidades e limitações da vida social brasileira.

Exemplo disso encontra-se em um escrito de meados da década de 1920, no qual Teixeira (1924) pondera sobre as discussões acerca da *escola única*, tema fartamente discutido à época, especialmente por Carneiro Leão. Sua tese é que uma escola que almeje a uniformização do ensino pode ser prejudicial, não apenas às liberdades individuais, mas também ao desenvolvimento das capacidades singulares, pois nem todos os brasileiros necessitam do mesmo tipo de escola. Anísio afirma que a escola deve respeitar e trabalhar as capacidades individuais, mas sempre visando à formação de homens necessários para a transformação do país.

Considerações semelhantes encontram-se em dois documentos de 1925, intitulados Manuscrito sobre Assuntos Educacionais e Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia, nos quais Teixeira ratifica sua proposta de que a escola seja diferenciada para atender às especificidades dos alunos, pois a expansão das oportunidades educacionais é a maneira mais eficaz de assegurar a todos o desenvolvimento das potencialidades e um lugar na sociedade que então se estruturava. Anísio critica os que acreditavam ser suficiente uma escola de ensino integral e uniforme, para garantir o desenvolvimento e a expansão das potencialidades individuais. Esse tipo de escola, diz ele, ocasiona o nivelamento intelectual, ignorando

as particularidades dos alunos e produzindo segregação ainda maior do que a existente.

A defesa da diversidade e das particularidades individuais não era feita por Teixeira somente com base nos referenciais da Psicologia, mas tomando por princípio as necessidades reais do país. A escolarização devia ser universalizada, mas considerando as diferenças locais e as características do alunado de cada região (Teixeira, 1924). Só o correto conhecimento e aproveitamento das diferentes potencialidades individuais poderia colocar a escola em condições de contribuir com a expansão dos ideais democráticos.

Antes de estudar no Teachers College, no final dos anos 1920, Anísio Teixeira já via a educação como fenômeno complexo que engloba aspectos psicológicos e sociológicos a serem devidamente equacionados. A reforma do ensino baiano feita por ele em meados daquela década teve por objetivo reorganizar a escola elementar, que seria obrigatória e articulada aos demais níveis, incluindo o profissional. Sua intenção era proporcionar a qualificação dos mais aptos, valorizando as habilidades individuais em contraposição aos privilégios decorrentes das posições sociais, de modo a preparar os alunos para a vida “com senso prático de coragem, de iniciativa e de independência” (Teixeira, 1925, p. 11).

A análise dos textos de Teixeira anteriores a seus estudos no Teachers College evidencia que ele já era envolvido com a ideia de transformar o país por meio de novas práticas pedagógicas e políticas educacionais, para isso contando com as contribuições da Psicologia. A convivência com o modo de vida americano reforçou essa crença, oferecendo-lhe uma concepção de mundo naturalista e científica que rompeu definitivamente a interpretação mística jesuítica advinda de sua formação escolar inicial. Anísio tornou-se, então, “realmente libertado”, não por adquirir, “em lugar de velhas certezas definitivas, novas certezas definitivas”, mas por aprender “um processo, um método diferente de pensar e colocar problemas” (Viana Filho, 1990, p. 36).

Teixeira trouxe dos Estados Unidos uma concepção mais madura sobre a educação destinada a abrir novos caminhos para a vida das crianças brasileiras, desejava que a escola de lá fosse implantada aqui (Viana Filho, 1990). Maravilhou-se com os rumos da civilização moderna, tão cobiçada pelos brasileiros, percebeu que o espaço da criança na nova escola era muito diferente do que o reservado pela escola tradicional, à qual já se opunha, tomou consciência de que o fundamento da educação era a *experiência* – conceito fundamental da filosofia deweyana – em perfeita concordância com as tendências de cada criança, e que só isso poderia dar condições para o equilíbrio e a harmonia sociais (Teixeira, 2006).

Nos Estados Unidos, as concepções educacionais de Anísio Teixeira tornaram-se profundamente impregnadas pelo pensamento de John Dewey, mas o seu amadurecimento não foi somente no campo filosófico, pois incluía o reconhecimento do valor da medida para o progresso da educação. Lourenço Filho (1953, p. 317), que estudou no Teachers College naquela mesma época, atesta que a “psicotécnica da educação”

foi divulgada no Brasil por intermédio de Anísio Teixeira, tornando-se a principal corrente da Psicologia a encontrar espaço no país.

No livro que escreveu ao retornar dos Estados Unidos, Teixeira (2006, p. 36) exalta a Psicologia como ciência capaz de auxiliar na real democratização da educação, por viabilizar a identificação das capacidades individuais e, assim, fazer com que cada indivíduo receba o que há de melhor para o aprimoramento de suas potencialidades. Educar, portanto, é “dirigir o educando com o seu pleno assentimento e a sua plena participação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades”. Ao mencionar a reforma educacional ocorrida naquele país, Teixeira (2006, p. 77) reconhecia a relevância do “movimento de medição na escola, com os testes em aritmética, soletração, linguagem e álgebra etc.”, associado à “determinação do valor social das habilidades dos conhecimentos escolares pelo estudo e classificação das atividades humanas”.

No Brasil, o momento era propício para que ocorresse algo semelhante, uma vez que o país iniciava uma etapa de profundas transformações econômicas, o que favorecia a propagação das ideias que irradiavam dos principais centros europeus, como também – e especialmente, para Anísio – dos Estados Unidos. O momento favorecia a eliminação do tradicional divórcio entre as atividades escolares e as exigências da realidade, mal que fazia predominar uma “mentalidade formal e subjetiva” (Teixeira, 2006, p. 59).

A escola primária devia ser a pedra fundamental de toda a educação, coordenada pelo verdadeiro espírito democrático – tese que Teixeira defendeu por toda a sua vida, sob a marcante influência de John Dewey. O poder da nova escola deriva da possibilidade de serem criadas as condições ideais para o bom desenvolvimento do indivíduo, que será conquistado não por meio do treino das “faculdades mentais”, que são “um mito”; a educação não se processa como o “treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade”, mas não se pode negar a existência de “tendências originais, de modos instintivos de ação baseados em ligações originais de neurônios do sistema nervoso central”, que podem ser conhecidos e trabalhados pelos educadores, o que representa “uma conquista definitiva da Psicologia Experimental” (Teixeira, 2006, p. 43).

Analisando o ocorrido nos Estados Unidos, nesse mesmo livro Anísio Teixeira afirma que o cultivo da personalidade e a libertação das capacidades individuais, proporcionadas pela Psicologia, poderiam romper as barreiras econômicas ou nacionais, permitindo a participação mais livre e enriquecedora dos indivíduos nos movimentos de transformação da sociedade, em direção à democracia. Isso seria possível se fossem oferecidas oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa e o seu consequente posicionamento em uma função social. Os inquéritos escolares auxiliariam na “reconstrução científica do currículo” (Teixeira, 2006, p. 77), enquanto o espírito investigativo permitiria o planejamento racional da ação e a avaliação do trabalho realizado.

Os resultados assim obtidos e os conhecimentos da infância, ambos oriundos da Psicologia, serviriam de base para um programa educacional progressivo, ofertando os meios para o enriquecimento da experiência do aluno. A determinação do valor social das habilidades e dos conhecimentos escolares, obtida pela aferição viabilizada pelos testes, responderia pela criação de condições ideais para o avanço da sociedade. A efetiva reorganização da escola dependia da análise de habilidades e problemas, bem como do exame das instituições e dos conceitos necessários à compreensão da vida contemporânea; uma vez apuradas objetivamente as principais dificuldades do aprender, o estudo das vocações e profissões seria finalmente efetivo (Teixeira, 2006, p. 78).

No prefácio que elaborou para *Vida e educação*, coletânea composta por dois textos de John Dewey, Anísio Teixeira (1959) destaca que a capacidade de aprendizado dos alunos pode ser medida, especialmente durante os primeiros anos escolares, quando os professores devem aproveitar o potencial e a plasticidade dos estudantes para direcionar o aprendizado. A análise das tendências individuais, portanto, constitui elemento central na realização das atividades educativas.

Após 1931, quando passou a dirigir a Instrução Pública do Distrito Federal, Teixeira direcionou a formação docente para o "exercício disciplinar do olhar", de maneira que os futuros professores aprendessem a analisar meticulosamente os alunos e, assim, aprimorar a sua própria atuação (Vidal, 1996, p. 239). Cabia aos laboratórios demonstrar as formas de ensino por meio da experimentação de novos métodos e da prática de ensino com as classes de aplicação, fazendo prevalecer o caráter experimental mediante dados relativos ao desenvolvimento mental das crianças, obtidos pelas professorandas.

Por meio da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e da Seção de Medidas de Eficiência Escolar, Anísio Teixeira utilizou largamente a estatística para unificar a rede de ensino carioca e aferir o trabalho realizado nas escolas (Nunes, 2000). Para ingressar como professoras no Instituto de Educação, as candidatas submetiam-se a testes de idade mental, além do exame para verificar eventuais "moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério" (Vidal, 2001, p. 105).

Teixeira (1935, p. 4-5) defendia que a função dos testes era contribuir para a solução de problemas de aprendizagem, permitindo enfrentar o fracasso escolar por meio de meticulosa análise do desenvolvimento do estudante, processo que contém leis próprias que só podem ser cumpridas em condições normais adequadas. As crianças matriculadas recebiam acompanhamento médico e assistência alimentar, visando à melhoria do rendimento, para que todos atingissem os objetivos esperados. A Psicologia Experimental auxiliaria a interpretar os elementos de sucesso e de falha de cada criança, "bem como suas exibições de força e fraqueza a partir do exame do seu crescimento".

Anísio Teixeira concentrou-se na solução dos enigmas da heterogeneidade, da diferença e da irregularidade evidenciados pela

presença de alunos das camadas menos abastadas que mostravam dificuldades de aprendizagem. Havia grande número de crianças com mais de sete anos de idade cursando o primeiro ano primário; do total de 7.632 matriculados em 1930, apenas 2.715 (35%) estavam na série ideal. Era diante de tais problemas de natureza eminentemente social que Teixeira (1933) justificava a adoção dos testes de QI, vistos por ele como instrumento para aprimorar o rendimento dos alunos, tomando por base as suas condições reais e o respeito às suas características individuais. Os testes possibilitavam a homogeneização das classes escolares, única medida capaz de encaminhar a solução imediata do problema.

O projeto de Anísio aliava os resultados dos testes às medidas do aproveitamento escolar, tendo por meta reclassificar os alunos de acordo com as suas capacidades e, simultaneamente, propor novos programas de estudo em consonância com as características predominantes em cada grupo. A classificação dos alunos em grupos homogêneos, o tratamento das necessidades individuais e a organização dos níveis escolares segundo as especificidades das classes eram iniciativas fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente eficiente e justa (Teixeira, 1930, p. IX). A ausência dessas providências seria negar a abertura para uma escola realmente nova, conforme o modelo que Anísio conhecera nos Estados Unidos (Teixeira, 1933).

Os instrumentos de medida fornecidos pela Psicologia eram, portanto, indispensáveis na situação brasileira. Só a ciência, particularmente a ciência psicológica, poderia assegurar a eliminação do “regime da adivinhação e da opinião individual” (Teixeira, 1930, p. III-V). O emprego da Psicometria impediria o desperdício e evitaria desastres, por oferecer uma visão objetiva das capacidades e dificuldades dos alunos, suas aptidões e inaptidões, permitindo direcionar racionalmente seus estudos. Anísio Teixeira (1930, p. IX-XI) considerava que os testes representavam o ingresso da ciência na escola. “Mesmo alguns objetivos da educação podem ser, por eles, se não determinados pelo menos precisados, marcados e medidos”.

Anísio sabia dos riscos inerentes à mensuração, se utilizada como a única forma de nortear a busca por uma escola verdadeiramente nova e democrática, e não desejava que o recurso à Psicometria conduzisse à perda de autonomia didática dos professores e à classificação preconceituosa dos alunos. Em 1934, abandonou o uso dos testes de QI por concluir que seus resultados eram imprecisos e perigosos (Nunes, 2000, p. 357). Teixeira (1930, p. XII-XIII) já havia registrado esse problema anteriormente, no prefácio à obra *Os testes e a reorganização escolar* de Isaías Alves, no qual escreveu que a utilização das escalas etárias como norma rígida, não apenas estatística, poderia prejudicar o trabalho dos professores, se os levasse a tomar os testes como modelo ou método para o ensino, e não como instrumentos de diagnóstico, limitando a educação a uma concepção fundamentada em “resultados imediatamente tangíveis e concretos”.

Conforme se lê no referido prefácio, Anísio era favorável a uma linha de equilíbrio entre os resultados oriundos das várias formas de aferição

e a construção de categorias de ordenação; os testes deveriam servir não apenas para classificar, mas principalmente para mobilizar as capacidades e habilidades dos sujeitos. Devia-se evitar que a medida conferisse à escola uma organização mecânica que a habilitasse a “manufaturar, como uma fábrica, produtos eficientes, mas vazios de cultura” – entendendo-se cultura “como o cultivo mais delicado e mais sutil da inteligência e do coração” (Teixeira, 1930, p. XV).

Anísio Teixeira acreditava na possibilidade de identificar os atributos individuais para prover o seu máximo aproveitamento “em prol do crescimento individual e da organização social” (Nunes, 2000, p. 358). Para ele, não havia “nada a dizer” aos que “têm medo de medir” por receio de que a medida possa “diminuir a beleza ou a poesia da vida”, pois qualidades como “coragem, ou heroísmo, ou espírito de sacrifício” não perdem “a sua nobreza nem a sua beleza” quando medimos, “do mesmo modo que as flores não perderam o seu encanto com o desenvolvimento da botânica”. Os testes, “como qualquer outra descoberta científica, não podem ser julgados pelas suas limitações”, mas pela utilidade que propiciam; por esse critério, ninguém pode negar que os “novos instrumentos de medida mental e escolar” devam ser “bem julgados” (Teixeira, 1930, p. XV-XVI).

Considerações finais

Abordamos no presente trabalho as ideias e realizações de Anísio Teixeira relativas à mensuração psicológica como importante auxiliar no processo de renovação educacional no Brasil durante os anos 1920 e a primeira metade da década de 1930. Vimos que Teixeira, embora fosse um entusiasta dos testes, compreendia os problemas inerentes a esse recurso, cujos resultados, ao mesmo tempo que favoreciam uma visão objetiva do trabalho docente, poderiam impedir a aproximação entre a vida escolar e a vida real, gerando certa artificialidade e perpetuando a desigualdade entre os indivíduos. Anísio sabia que a medida não era suficiente para garantir a convivência na diferença, podendo isolar o *anormal* e acarretar desajuste ainda maior no interior do ambiente escolar.

A busca pelo equilíbrio entre a classificação e a mobilização das capacidades e habilidades individuais fez com que Anísio Teixeira procurasse algo além dos testes, algo que viesse auxiliar o sujeito no processo de construção do conhecimento (Nunes, 2000). Voltou-se, então, para outras possibilidades sugeridas pela própria Psicologia que auxiliassem na compreensão do indivíduo, não como objeto passível de medida. A aproximação com outras vertentes da ciência psicológica – como a Psicanálise, por exemplo – constitui um tópico especial na trajetória do educador baiano, a ser examinado em outro estudo, oportunamente.

Com o término do Estado Novo, em 1945, após praticamente dez anos de autoexílio por motivações políticas, Anísio Teixeira retomou sua posição de liderança no movimento de renovação educacional, assumindo

a direção de importantes órgãos governamentais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (Xavier, 1999; Nunes, 2000). Nessa época, suas reflexões e práticas no campo educacional continuaram levando em conta as contribuições da Psicologia, mas o seu desenvolvimento foi guiado especialmente por referenciais sociológicos e antropológicos. Esse é mais um tópico da trajetória de Anísio a ser abordado em outro estudo, oportunamente.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 4. ed. São Paulo: Unimarco, Educa, 2005.
- BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
- BONFIM, Elizabeth de Melo. Contribuições para a história da Psicologia no Brasil In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; ROCHA, Marisa Lopes; MANCEBO, Deise (Org.). *Psicologia social: relatos na América Latina*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BROZEK, Josef S.; GUERRA, Erlani I. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek . In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *História da Psicologia*. São Paulo: Educ, 1996. p. 11-27. (Coletâneas da ANPEPP, n. 15).
- CAMPOS, Regina Helena Freitas. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 64-71, fev. 1994.

CUNHA, Marcus Vinicius. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GONDRA, José G. "Modificar com brandura e prevenir com cautela": racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cesar; KUHLMANN Jr, Moisés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LABAREE, David F. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 1/2, p. 275-288, fev. 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Psicologia educacional. In: KLINEBERG, Otto (Org.). *Psicologia moderna*. São Paulo: Agir, 1953.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *As ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LOVISOLO, Hugo. A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais In: ALMEIDA, Stela Borges et al. (Org.) *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: UFB, 1990.

MARQUES, Vera Beltrão. Raça e noção de identidade nacional: o discurso médico-eugenista nos anos 1920. In: SEIXAS, Jacy; BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, Marion (Org.). *Razão e paixão na política*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MASIERO, André Luiz. "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 22, n. 1, mar. 2002.

MASSIMI, Marina. *História da psicologia no Brasil: da época colonial até 1934*. São Paulo: Universitária e Pedagógica, 1990.

MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. São Paulo: Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: 1922-1933. Brasília: Inep, 2001.

- MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Unesp, 2009.
- MOSCA, Gaetano. A doutrina do super-homem e as teorias racistas. In: MOSCA, Gaetano; BOUTHOU, Gaston. *História das doutrinas políticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- NUNES, Clarice. Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: Edusf, 2000.
- NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PENNA, Antonio Gomes. Sobre a produção científica do laboratório de Psicologia da colônia de psicopatas no Engenho de Dentro. *História da Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 81-97, 1985.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- STANCIK, Marco Antonio. Os Jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. *Publicatio*, UEPG, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 45-62, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. A propósito da Escola Única. *Revista do Ensino*, Salvador, v. 1, n. 3, 1924.
- TEIXEIRA, Anísio. *Manuscrito sobre assuntos educacionais*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1924/1926 00.00/3, CPDOC/FGV, 1925. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: jan. 2011.
- TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar*. Salvador: Nova Graphica, 1930.
- TEIXEIRA, Anísio. *Texto sobre o quociente de inteligência (QI) de alunos*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1918/1930 00.00/2, CPDOC/FGV, 1933.

Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: jan. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Texto sobre a educação infantil*. (AT pi TEIXEIRA, A. 1924/1936 00.00/1, CPDOC/FGV), 1935. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: jan. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos da educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan./abr. 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinar do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. *Psicometria e educação: a obra de Isaías Alves*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. Estudantes brasileiros no Teachers College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2.*, 2002, Natal. Anais: história e memória da educação brasileira. Natal, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (1950/1960)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.

Karen Fernanda Bortoloti, doutoranda em Educação Escolar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR/Unesp), é professora do Centro Universitário Sistema Educacional Brasileiro (UniSEB).

kfbortoloti@gmail.com

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, campus Ribeirão Preto.

mvcunha@yahoo.com

Recebido em 10 de fevereiro de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci*

Renê José Trentin Silveira

Resumo

Pretende discutir a relação entre ensino de Filosofia e preparo para a cidadania. Inicialmente, procura-se identificar e problematizar a concepção oficial dessa relação por meio do exame da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio. Verifica-se nesses documentos a presença de uma concepção liberal de cidadania, entendida como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para o ingresso no mercado de trabalho, em nome da qual se justifica, do ponto de vista oficial, a inclusão obrigatória da Filosofia no currículo. Num segundo momento, busca-se contrapor a esta noção de cidadania uma outra, fundamentada em Antonio Gramsci, para quem uma escola verdadeiramente democrática deve ser capaz de transformar todo cidadão em governante. Finalmente, discutem-se algumas implicações dessa noção gramsciana da cidadania para a prática do ensino da Filosofia.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; filosofia; filosofia e educação; cidadania; cidadania e educação; ensino médio.

* Este texto serviu de base para a conferência "Filosofia e formação cidadã", proferida pelo autor no *Seminário de Filosofia – Filosofia: Formação e Transformação*, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, de 12 a 16 de setembro de 2011.

Abstract**Teaching philosophy and citizenship: an approach from Gramsci**

The present article intends to discuss the relation between teaching Philosophy and preparation for citizenship. Firstly, it is intended to identify and problematize the official notion of this relation by examining the Federal Constitution, the National Education Basis and Guidelines Law (LDB) and the National Curricular Parameters for Secondary Education (PCN). A liberal conception of citizenship is seen in these documents, understood as a conscientious exercise of duties and rights and as preparation for the labour market, which justifies, in an official point of view, the mandatory presence of Philosophy in the curriculum. Secondly, it is seek to counteract this notion of citizenship one another, founded based on Antonio Gramsci, for whom a truly democratic school must be able to transform every citizen into ruler. Finally, we will discuss some applications of this gramscian notion of citizenship in the teaching of Philosophy.

Keywords: Antonio Gramsci; philosophy; philosophy and education; citizenship; citizenship and education; secondary education.

... que cada "cidadão" possa tornar-se "governante".

(Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 50)

A principal justificativa que se encontra na legislação educacional para a inclusão obrigatória da Filosofia no currículo do ensino médio é a importância a ela atribuída no preparo dos jovens para o exercício da cidadania. Mas o que isso significa objetivamente? Qual é, de fato, a expectativa do Estado em relação à disciplina no que se refere a esse preparo? Que noção de cidadania alimenta essa expectativa? Trata-se da mesma cidadania que têm em mente os educadores e estudantes de Filosofia quando, valendo-se do mesmo argumento, defendem a necessidade do contato dos jovens com o saber filosófico?

Para tentar responder a essas indagações, procurarei, inicialmente, caracterizar a perspectiva oficial da relação entre Filosofia e cidadania, mediante uma breve análise desse conceito na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio. Em seguida, apresentarei, ainda em esboço, outra concepção da cidadania, oposta à anterior e que, a meu ver, encontra sustentação nas teses de Antonio

Gramsci. Finalmente, discutirei algumas possíveis implicações da concepção gramsciana da cidadania para a prática do ensino da Filosofia.

Compreender e problematizar a relação entre ensino de Filosofia e cidadania é essencial para que se “tenha os pés no chão” quanto ao potencial do trabalho pedagógico com essa disciplina, evitando-se tanto a visão ufanista e idealista, que lhe atribui superpoderes, confiando-lhe a missão quase mágica de redimir os jovens de sua consciência supostamente ingênua e alienada, quanto a postura derrotista e imobilista que tende a vê-la como mais um ingrediente a se diluir na sopa rala e insossa de conteúdos em que se teria transformado o currículo escolar, incapaz, portanto, de dar sustância e vigor à formação intelectual e cultural dos jovens. Espero que o presente artigo contribua de algum modo para a superação desses dois extremos.

Filosofia e cidadania na perspectiva oficial

A Constituição Federal

A Constituição de 1988, por sinal, também chamada de “Constituição cidadã”, em seu art. 1º, define o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania” um de seus fundamentos (inciso II). A lei não enuncia explicitamente o que vem a ser essa cidadania, porém, depreende-se de sua leitura que o termo é utilizado em dois sentidos: como sinônimo de *nacionalidade* e como condição que possibilita o *exercício de direitos e deveres*.

No primeiro sentido, a cidadania é reconhecida a partir de dois princípios básicos: o *jus soli* (do latim: direito de solo) e o *jus sanguinis* (direito de sangue). Pelo *jus soli*, a cidadania ou nacionalidade é atribuída a uma pessoa de acordo com o local de seu nascimento. Diz-se, por exemplo: “Todas as pessoas nascidas no Brasil têm cidadania brasileira”. Por sua vez, pelo *jus sanguinis*, o critério de cidadania é dado pela ascendência da pessoa, isto é, pela nacionalidade de seus pais. Nesse sentido, diz-se: “Fulano nasceu e vive no exterior, mas, como é filho de brasileiros, adquiriu cidadania brasileira”.¹

O segundo sentido, que é o que nos interessa aqui, está diretamente ligado ao primeiro. Uma vez reconhecida a cidadania no sentido do pertencimento a um determinado país, a um Estado, o cidadão se torna beneficiário de certos direitos e submetido a certos deveres fixados e garantidos por esse mesmo Estado. No caso do Brasil, a Constituição estabelece como direitos e deveres de todo cidadão: a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (art. 5º), a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (art. 6º), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (art. 14), entre outros. É esse o significado que se atribui ao termo cidadania quando se diz, por exemplo, “*Votar é uma questão*”

¹ Na Constituição Federal, a cidadania entendida como nacionalidade é tratada no art. 12.

de cidadania” (é exercer um direito e um dever de cidadão), ou quando o próprio texto constitucional determina, em seu art. 205, que “a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania” (prepará-los para que conheçam seus direitos e deveres, exijam o respeito aos primeiros e cumpram com responsabilidade os segundos). A Carta Magna, porém, não esclarece de que forma a educação deve cumprir essa missão, tarefa que será reservada à legislação específica.

A LDB

Na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a vinculação entre educação e cidadania aparece logo no art. 2º, dedicado a enunciar os princípios e fins da educação nacional. De acordo com esse artigo, a educação nacional cumpre uma tríplice finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Brasil, 1996 – grifos meus). Note-se que a preparação para a cidadania aparece acompanhada da qualificação para o trabalho. Essas mesmas finalidades reaparecem em termos ligeiramente diversos no art. 22, referente à educação básica (ensino fundamental e médio): “desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (grifos meus).

Há, portanto, o reconhecimento da necessidade de uma determinada *formação comum*, isto é, igual para todos, de responsabilidade da educação básica, sem a qual o exercício da cidadania seria impossível. Que formação seria essa? Que conteúdos e habilidades ela englobaria?

A resposta começa a aparecer no art. 26, o qual estabelece que os currículos da educação básica tenham uma “base nacional comum”, que deverá ser complementada, em cada sistema de ensino e nas escolas, por uma “parte diversificada” que atenda às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Quanto aos conteúdos, esses currículos devem abranger, obrigatoriamente: “o estudo da língua portuguesa e da matemática”; “o conhecimento do mundo físico”; e o conhecimento “da realidade social e política, especialmente do Brasil” (art. 26, § 1º). Acrescentem-se ainda como componentes curriculares: a “arte” (art. 26, § 2º); a “educação física” (art. 26, § 3º); a “História do Brasil” (art. 26, § 4º); “uma língua estrangeira moderna” (art. 26, § 5º); e a “música” (art. 26, § 6º). Tem-se, assim, uma primeira indicação dos conteúdos mínimos e obrigatórios considerados indispensáveis para uma formação comprometida com o preparo para a cidadania.

Os conteúdos e habilidades que compõem a formação para a cidadania continuam a ser apresentados nos artigos que tratam especificamente de cada etapa da educação básica.²

O ensino médio, que nos interessa mais de perto no momento, deve cumprir quatro finalidades principais, dentre as quais se destaca a da “*preparação básica para o trabalho e a cidadania*” (art. 35, inciso II – grifos

² É interessante notar que, de todos os níveis que compõem a educação básica regular, a educação infantil (arts. 29, 30 e 31) é o único em que não aparecem os termos “cidadania” ou “cidadão” associados aos seus objetivos. Isso parece relevante na medida em que traz à tona a questão da cidadania da criança e de como a lei a concebe e trata. O tema, porém, merece estudo mais aprofundado. Algo parecido ocorre com a educação de jovens e adultos (art. 37).

meus) – novamente cidadania e trabalho aparecem associados. Quanto aos conteúdos e habilidades exigidos para esta preparação, incluem: “educação tecnológica básica”; “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”, bem como do “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”; o domínio da “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (art. 36, inciso I); domínio de duas línguas estrangeiras, sendo uma obrigatória, à escolha da comunidade escolar, e outra optativa, em conformidade com a disponibilidade da escola (inciso III); e, finalmente, “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (inciso IV).

Com efeito, a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia foi determinada pela Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008), que alterou o art. 36 da LDB. Antes dessa lei, essas disciplinas apareciam no parágrafo 1º, inciso III, do referido artigo, com a seguinte redação:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia *necessários* ao exercício da cidadania (grifo meu).

Observa-se nessa antiga redação um dado interessante: ao afirmar a *necessidade* do domínio de conteúdos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania, a lei reconhecia que, sem tais conteúdos, esse exercício seria inviável, impossível.³ Aí estaria a justificativa para a obrigatoriedade dessas disciplinas: assegurar um dos objetivos fundamentais da educação básica, que é justamente a formação para a cidadania.

Filosofia e Sociologia, portanto, são as únicas disciplinas do currículo da educação básica cuja *necessidade* para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei. A LDB, porém, não especifica de que maneira essas disciplinas contribuem para esse exercício – esta tarefa ficará a cargo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.⁴ No entanto, a LDB faz uma indicação importante para a reflexão sobre a identidade dessas disciplinas no ensino médio e que fica mais evidente na primeira redação do art. 36: há *conhecimentos específicos* de Filosofia e Sociologia que precisam ser dominados pelos jovens para que se tornem efetivamente cidadãos. Na perspectiva do legislador, é justamente pela especificidade desses conhecimentos que a presença obrigatória dessas disciplinas no currículo se justifica. Há, portanto, que preservar essa identidade no trabalho pedagógico com essas disciplinas, sob pena de se anular essa justificativa.

Em suma, todos os componentes curriculares da educação básica devem ter como uma de suas diretrizes “a *difusão* de valores fundamentais ao *interesse social*, aos *direitos e deveres dos cidadãos*, de respeito ao *bem comum* e à *ordem democrática*” (art. 27, inciso I – grifos meus). No

³ O adjetivo “necessário” indica algo que é “absolutamente preciso”; “que tem que ser”, que é “essencial”, “indispensável”. Em Lógica, por exemplo, diz-se, no silogismo, que a conclusão é sempre necessária, pois não pode deixar de se seguir às premissas (Cf.: Dicionário Houaiss, versão online. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=necess%E1rio&x=0&y=0&stype=k>>. Acesso em: 11 out. 2011).

⁴ Dados os limites deste artigo, não será possível analisar aqui as Orientações. Contudo, uma interessante abordagem desse documento pode ser encontrada em Almeida (2011).

que tange à cidadania, portanto, uma das tarefas da educação básica é *difundir* os valores nos quais ela se fundamenta.

Ora, se isso se aplica a todos os componentes curriculares, vale também para a Filosofia. Poder-se-ia, porém, indagar: A difusão pura e simples de valores associados a uma determinada concepção da cidadania é tarefa compatível com a natureza crítica e reflexiva da Filosofia? Não seria legítimo esperar dela uma atitude mais questionadora, problematizadora, que levasse os estudantes a questionamentos tais como: de que valores se trata, afinal? Como e em que contexto histórico, político e cultural foram estabelecidos? Como são interpretados pela lei? São mesmo legítimos? O que significam “interesse social” e “bem comum” numa sociedade de classes? A ordem social vigente é de fato democrática? Não há, porém, ao menos explicitamente, referências na LDB que sugiram tal papel à Filosofia.

Os PCN – Ensino Médio

Na perspectiva dos PCN, o ensino médio deve se adaptar às mudanças provocadas na economia (nos processos produtivos e nas relações sociais) pela chamada “terceira revolução técnico-industrial”, marcada pelos avanços da microeletrônica e, sobretudo, da informática. Em função desses avanços, o volume dos conhecimentos e das informações produzidas e o ritmo dessa produção são cada vez maiores, o que impõe “novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (Brasil, 1999, p. 15). Não se trata mais de acumular conhecimentos, os quais, em pouco tempo, se tornam obsoletos e inúteis. Nessas novas condições, “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de *conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias* relativas às áreas de atuação” (Brasil, 1999, p. 15 – grifos meus). O fim último dessa formação é, portanto, capacitar os jovens para atenderem com eficiência às atuais exigências do mercado de trabalho, no qual se encontram incorporados, cada vez mais, os avanços tecnológicos. Estes seriam, fundamentalmente e de fato, os “novos parâmetros para a formação dos cidadãos”.

Além disso, a globalização e a abertura dos mercados passaram a exigir um nível mais elevado de “precisão produtiva” e de padrões de qualidade dos produtos, o que impacta também no nível de qualificação exigido aos trabalhadores. Em razão disso, o currículo do ensino médio, segundo os PCN, deve estar comprometido, ao mesmo tempo, com esse “novo significado do trabalho no contexto da globalização” e com o “sujeito ativo, a pessoa humana”, que precisa se aprimorar para atuar no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 1999, p. 25). Daí a necessidade de se abandonarem os “modelos tradicionais” de ensino e substituí-los por uma outra concepção da educação: “A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da *cidadania* em função dos processos

sociais que se modificam” (Brasil, 1999, p. 25). Mais adiante, o documento complementa:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam *competências básicas* que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (Brasil, 1999, p. 25 – grifos meus).

A cidadania supõe, portanto, a capacidade de continuar aprendendo, para que o trabalhador se adapte às constantes mudanças ocorridas no processo produtivo e, assim, siga produzindo de forma eficiente.

Desse modo, em função das transformações observadas no mundo da produção, os PCN, confirmando tendência já presente na LDB e em grande medida inspirados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),⁵ propõem um “novo paradigma” para o ensino médio, que passa a ser orientado prioritariamente para o desenvolvimento das “*competências cognitivas e culturais*” (Brasil, 1999, p. 23 – grifos meus) necessárias tanto à inserção dos jovens no mundo do trabalho quanto ao cumprimento de seu papel de cidadãos. Observa-se que nos PCN é ainda mais evidente a vinculação entre exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Na realidade, há nesse documento uma “correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas” (Brasil, 1999, p. 23) que obriga a repensar o papel social da educação. Que competências seriam essas? Trata-se

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (Brasil, 1999, p. 24).

Percebe-se facilmente que essas competências dizem respeito majoritariamente à esfera da produção e ao perfil de trabalhador que as inovações tecnológicas a ela incorporadas passaram a exigir. É sobretudo para atuar nesse novo contexto produtivo que o ensino médio deve preparar os jovens, e nisso consiste, basicamente, formá-los como cidadãos.

A cidadania vislumbrada pelos PCN, portanto, requer proporcionar aos jovens condições para que desenvolvam certas competências que lhes permitam *adaptar-se* às constantes mudanças e inovações por que passam os processos sociais, particularmente o processo produtivo, inserindo-se neles em condições de contribuir para o seu bom funcionamento e seu aprimoramento. Desse modo, a educação estaria favorecendo o

⁵ O referido documento, também conhecido como Relatório Jacques Delors, foi publicado no Brasil, em 1998, com o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cf.: Delors, 1998.

desenvolvimento social e a eliminação de fatores de exclusão. Trata-se, no fundo, do velho ideal liberal da escola redentora da humanidade, adaptado para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

É, pois, a necessidade de adaptação aos processos produtivos que define o modelo de cidadania que deve ser almejado pelo ensino médio. Nenhuma palavra quanto ao desenvolvimento da competência para questionar e, menos ainda, modificar os fundamentos desses processos com vista a adequá-los às necessidades humanas.

Conhecimentos de Filosofia

Como os PCN veem o papel da Filosofia no ensino médio e em relação à cidadania? Na parte relativa aos *Conhecimentos de Filosofia*, o documento sugere, logo no início, que as atribuições confiadas pela LDB a essa disciplina e às ciências humanas em geral se devem à necessidade que têm as “sociedades tecnológicas” de indivíduos com uma “educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista”, que os capacite para cooperar conscientemente com essas sociedades (Brasil, 1999, p. 327).

Desse ponto de vista, portanto, a presença da Filosofia no currículo se justifica desde que ela atenda às necessidades das sociedades tecnológicas, isto é, das sociedades que incorporaram os avanços tecnológicos em seus processos sociais e produtivos. A forma como se espera que ela o faça, juntamente com as demais ciências humanas, é proporcionando aos jovens uma formação geral e humanista.

Vê-se assim que, também no que diz respeito aos conhecimentos de Filosofia, a cidadania de que falam os PCN “não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização” (Brasil, 1999, p. 331).

Desenvolvendo um pouco mais a discussão sobre o papel da Filosofia no ensino médio, os PCN consideram que ela tem uma “contribuição decisiva” a oferecer para a realização das finalidades atribuídas pela LDB a esse nível de ensino, contribuição essa que está relacionada à sua “declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom” (Brasil, 1999, p. 328). O documento, porém, não esclarece como seria essa contribuição. Na realidade, considera que “não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo”. Contenta-se, assim, em reafirmar a máxima de que “filosofar é preciso!” (Brasil, 1999, p. 328).

No caso da preparação para a cidadania, os PCN entendem que a lei, ao considerar os conhecimentos de Filosofia *necessários* ao seu exercício, reconhece o “sentido histórico da atividade filosófica” e “ênfatisa a competência da Filosofia para promover, *sistematicamente*, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!” (Brasil, 1999, p. 328). O termo “necessários” é uma clara referência à antiga redação do art. 36 da LDB. Resta saber em que consiste exatamente essa “cidadania plena” e como se espera que a Filosofia contribua para desenvolvê-la nos estudantes.

Como, afinal, os PCN concebem a cidadania?

Vimos acima que ela não pode dispensar o “contexto do trabalho”, pois é este quem lhe proporciona o “sentido prático para sua realização” (Brasil, 1999, p. 331).

Quanto aos valores nos quais ela se fundamenta, são aqueles anunciados pela LDB, já mencionados, a saber, os “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática”, acrescidos dos que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (Brasil, 1999, p. 331):

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que *queremos* para nós e que desejamos *difundir* para os outros. (Brasil, 1999, p. 332).

Como se pode facilmente observar, são valores liberais, constitutivos, portanto, de uma concepção também liberal da cidadania, a qual se expressa em três dimensões que se entrecruzam: a estética, a ética e a política.

A dimensão estética é aquela associada à “*sensibilidade*” e envolve: “capacidade de acesso à própria ‘natureza interna’”; “fluência na expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença”; “capacidade de ‘conhecer-se a si mesmo’”; possibilidade de “elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos”; “abertura para a diversidade, a novidade e a invenção” (Brasil, 1999, p. 332).

A dimensão ética relaciona-se àquilo que os PCN denominam de “identidade autônoma”. Inclui, entre outros, os seguintes aspectos: “consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”; “possibilidade de agir com simetria”; capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria”; admitir a “solidariedade como forma privilegiada de convivência humana”; “liberdade para tematizar e, eventualmente, criticar normas”; “agir com reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas”; “poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida” (Brasil, 1999, p. 332).

A dimensão política, que se expressa na “*participação democrática*”, compreende: “reconhecimento dos direitos humanos”; “igualdade de acesso aos bens naturais e culturais”; “atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática” (Brasil, 1999, p. 332). Dizem os PCN:

Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. (Brasil, 1999, p. 332).

Em suma, a “cidadania plena” a que o texto se refere nada mais é do que uma cidadania *plenamente liberal*, que se atém à afirmação

formal de direitos e deveres, visando a propiciar o aperfeiçoamento da sociedade democrática – é para essa cidadania que a Filosofia deve contribuir. A forma como ela pode fazê-lo é desenvolvendo nos estudantes as competências que lhes são peculiares, a saber: “Ler textos filosóficos de modo significativo”; “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”; “Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”; “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes”; “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais”; “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (Brasil, 1999, p. 344-349).

Importa registrar que, ao esclarecer o significado dessas competências, os PCN dão indicações interessantes e pertinentes para a prática do ensino da Filosofia. Defendem, por exemplo: “a conexão interna entre conteúdo e método”; a importância de desenvolver nos alunos a “capacidade de problematização” que lhes permita “apropriar-se reflexivamente do conteúdo” estudado; a necessidade de pôr o aluno em contato com a “própria tradição filosófica” e a “história da filosofia”, incluindo “conceitos, temas, problemas e métodos” nela elaborados (Brasil, 1999, p. 335); a necessidade de levar em conta a “baixa literação” dos alunos na escolha da metodologia e do material didático, procurando evitar tanto o academicismo quanto a banalização da Filosofia – entre outras. É a partir dessas diretrizes e visando àquelas competências que a Filosofia pode, segundo os PCN, proporcionar a formação geral e humanista exigida pelas sociedades tecnológicas.

Filosofia, educação e cidadania numa perspectiva gramsciana

Não há nenhum texto de Gramsci em que essa temática apareça completamente sistematizada e desenvolvida. Discuti-la a partir desse autor, portanto, pressupõe um exercício de interpretação pelo qual se procure articular com coerência seus posicionamentos sobre cada um desses conceitos – é o que me empenharei em fazer a seguir, de modo ainda introdutório, com base nos *Cadernos 10, 11 e 12* de sua obra *Cadernos do Cárcere*.

Talvez a posição mais explícita de Gramsci sobre a relação entre educação e cidadania seja aquela que aparece em uma passagem do parágrafo 2 do *Caderno 12*, na qual o autor discute o caráter democrático ou não democrático das escolas profissionalizantes e da escola tradicional.

De um modo geral, diz ele, a escola profissional, voltada para a satisfação das necessidades práticas imediatas, costuma ser louvada como democrática e progressista por possibilitar, por exemplo, a qualificação de um operário manual ou a transformação de um agricultor em agrimensor.

Ao fazer isso, essa escola dá a impressão de que amplia as oportunidades de ascensão, estendendo-as às camadas sociais subalternas. Na prática, porém, considerando que há um tipo de escola profissional para cada grupo social, o que ela faz é “perpetuar as diferenças sociais” e, mais que isso, “cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49).⁶

A escola tradicional também perpetuava as diferenças, uma vez que era uma escola oligárquica, voltada “à nova geração dos grupos dirigentes”. Mas não era o seu método de ensino que fazia dela uma escola oligárquica, nem sua capacidade para preparar os alunos para os cargos de direção e de controle na sociedade, e sim o fato de não atender igualmente a todos e de existirem escolas diferentes para cada grupo social. Para se reverter essa tendência, é preciso criar “um tipo único de escola”, de nível primário e médio, que forme o jovem das camadas populares “*como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49 – grifos meus). Uma escola que cumprisse essa meta estaria, de fato, revelando uma tendência democrática. A proliferação de escolas profissionais, ao contrário, “tende a eternizar as diferenças tradicionais” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49).

O caráter intrinsecamente democrático de uma escola não está, portanto, no fato de qualificar profissionalmente os jovens das camadas populares, mas na sua capacidade de “*transformar cada ‘cidadão’ em ‘governante’* [assegurando-lhe] o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 50 – grifos meus).

Tem-se aqui um elemento essencial para a compreensão da perspectiva gramsciana da cidadania e da sua articulação com a educação.⁷ A cidadania, para ele, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem. Em vez disso, a concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista, e a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas subalternas “*como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49 – grifos meus).⁸

⁶ A expressão “formas chinesas” provavelmente se refere à grande distância existente entre intelectuais e povo notada por Gramsci nos países da Ásia Oriental, nos quais ela se manifesta de forma extrema. Ainda no *Caderno 12*, afirma: “Na China, há o fenômeno da escrita, expressão da completa separação entre os intelectuais e o povo. Na Índia e na China, a enorme distância entre os intelectuais e o povo manifesta-se, ademais, no campo religioso.” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 31).

⁷ A concepção da cidadania aqui apresentada aproxima-se daquela desenvolvida por Almeida (2011, p. 33) em sua dissertação de mestrado e por ele denominada de “cidadania da práxis”.

⁸ Convém esclarecer que Gramsci não descarta o ensino das noções de direitos e deveres. Ao tratar dos conteúdos dos anos iniciais da escola unitária, recomenda que sejam ensinadas as “primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história)”, desenvolvendo-se também, e “sobretudo, a parte relativa aos ‘direitos e deveres’”, isto é, “as primeiras noções do Estado e da sociedade”, as quais, evidentemente, não devem ser abordadas de forma abstrata ou alienada, mas como “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” que venha a se contrapor às concepções tradicionais e “folclóricas” e superá-las (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 37).

Cabe, porém, perguntar:

- 1º) Pode a escola, instituição planejada para atender às necessidades do capitalismo, formar cidadãos nessa perspectiva e com esse perfil pensado por Gramsci?
- 2º) Caso possa, de que forma ela o faria?
- 3º) Que contribuição específica a Filosofia, como componente curricular do ensino médio, poderia oferecer para esta formação cidadã?

Da perspectiva do materialismo mecanicista, a resposta à primeira pergunta seria negativa. Afinal, se a escola, como elemento da superestrutura, é determinada mecanicamente pela estrutura social, não lhe resta alternativa senão a de reproduzir essa estrutura. Admitir, portanto, que essa escola pudesse transformar subalternos em cidadãos com capacidade para se tornarem governantes seria idealismo, alienação, ingenuidade.

A visão de Gramsci, porém, é bastante diversa. Evidentemente, como pensador e militante marxista, não ignora que, sendo elemento da superestrutura, a escola é, em grande medida, determinada pela estrutura social e, por conseguinte, direcionada prioritariamente para a reprodução da sociedade que a engendra. Com efeito, não foram poucas as vezes em que Gramsci denunciou e combateu o caráter classista e “oligárquico” da escola, desde seus textos de juventude, como bem o demonstrou Manacorda (2008, p. 23-59). Veja-se, a título de ilustração, o que ele diz em um desses textos:

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários. (*Scritti Giovanili*, p. 59, apud Manacorda, 2008, p. 33).

Contudo, do ponto de vista da *filosofia da práxis*, que é uma filosofia materialista mas também dialética, essa determinação não é absoluta, mecânica, unilateral, mas contraditória e recíproca. Gramsci, aliás, não se cansou de combater a leitura mecanicista e dualista do marxismo, particularmente da teoria da estrutura e da superestrutura, combate que se faz presente em diversas passagens de sua obra.

No parágrafo 41 do *Caderno 10*, para citar apenas um exemplo, Gramsci refuta a posição de Benedetto Croce segundo a qual a filosofia da práxis “destaca’ a estrutura da superestrutura”, incorrendo numa espécie de “dualismo teológico” que acaba por afirmar “um ‘deus oculto-estrutura’”. Para Gramsci, essa interpretação de Croce “não é exata” nem “muito profunda”, mas, ao contrário, “vazia e superficial”, pois “não é verdade que a filosofia da práxis ‘destaque’ a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo

e recíproco” (Gramsci, 2001a, C 10, § 41 [I], p. 369). Além disso, na filosofia da práxis, nem mesmo como metáfora a estrutura poderia ser comparada a um “deus”, isto é, a algo imóvel e absoluto, uma vez que ela é concebida como “a própria realidade em movimento” (Gramsci, 2001a, C 10, § 41 [I], p. 369-370).

Embora Gramsci não o afirme explicitamente, o fato de a relação entre estrutura e superestrutura não ser mecânica, mas dialética e de ação recíproca, permite ver a escola como espaço de contradição, campo de batalha pela hegemonia, terreno de “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular” (Gramsci, 2001a, C 10, § 44, p. 398), e esse terreno não pode ser negligenciado pelos intelectuais comprometidos com as camadas sociais subalternas, incluindo, naturalmente, os professores. Em outros termos, é preciso reconhecer que, sendo elemento da *sociedade civil*,⁹ mesmo a escola atual, que não é ainda a “escola unitária” propugnada por Gramsci, também se constitui em campo de batalha da “guerra de posição”,¹⁰ devendo-se, por conseguinte, identificar as características peculiares da luta a ser travada pelos intelectuais-professores no âmbito escolar.

Isso é particularmente relevante no caso do Brasil, onde, para a esmagadora maioria da população – isto é, para os “simples”, as pessoas do povo, os subalternos, os pobres –, a escola pública ainda é o principal, se não o único meio de acesso ao saber elaborado (científico, filosófico e artístico) necessário à sua elevação cultural e à formação daquele cidadão concebido por Gramsci.

Portanto, na perspectiva gramsciana, a resposta à primeira pergunta é afirmativa: de fato, a escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais-professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência da escola de oferecer predominantemente uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos governantes.

Como, então, os intelectuais-professores poderiam empreender essa luta, de modo a contribuir para formar cidadãos capazes de governar? Entramos, assim, no tema da segunda pergunta, a respeito da qual a escola tradicional parece ter algo a ensinar. Afinal, como observa Gramsci em passagem supracitada, formar as classes dirigentes era algo que ela sabia fazer com maestria.

1) Um primeiro ponto a considerar é seu *método de ensino*, que, de algum modo, cumpria bem essa função. Ora, em que consistia o método tradicional? Basicamente na *transmissão de conhecimentos* historicamente produzidos pela humanidade e cuja apropriação era importante para o

⁹ *Sociedade civil e sociedade política* são, para Gramsci, “dois grandes ‘planos’ superestruturais”. O primeiro se refere ao “conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” e cumpre a “função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. O segundo identifica-se com o Estado propriamente dito e exerce o papel de “‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (Gramsci, 2006, C 12, § 1, p. 20-21).

¹⁰ Sucintamente, guerra de movimento é aquela que visa efetivamente à tomada do poder de Estado, tal como ocorreu, por exemplo, na Revolução Russa de 1917. No Oriente isso foi possível, segundo Gramsci, porque lá a sociedade civil era “primitiva e gelatinosa”. No Ocidente, porém, a sociedade civil é muito mais desenvolvida e bem articulada com o Estado, atuando como uma “robusta cadeia de fortalezas e casamatas” em sua defesa. Em sociedades desse tipo só é possível, num primeiro momento, a “guerra de posição”, que consiste em lutar no campo da sociedade civil visando a construir uma nova hegemonia (Gramsci, 2002, C 7, § 16, p. 262).

desenvolvimento da capacidade de pensar e de orientar-se na vida com autonomia. Trata-se de conhecimentos como leitura, escrita, cálculo, geografia, história, direitos e deveres, enfim, o saber científico organizado nas diversas disciplinas escolares. Isso significa que o domínio dos *conteúdos curriculares* era visto pela escola tradicional como *essencial* para a formação dos futuros dirigentes.

Ora, esse parece ser um aspecto a se recuperar da escola tradicional: a *essencialidade dos conteúdos*. Se eles são necessários à “aquisição de capacidades de direção” e à formação de “homens superiores” e se o objetivo é estender a todos essas capacidades, transformando-as em progresso de massa, então a escola pública, que é aquela onde estudam as massas, não pode prescindir desses conteúdos, ao contrário, deve empenhar-se em sua socialização. Do contrário, esses saberes, e a cidadania que eles proporcionam aos que os dominam, continuarão sendo privilégio de uma pequena minoria, enquanto os demais permanecerão como “cidadãos” de segunda classe, alijados dos instrumentos culturais que lhes permitiriam se posicionar e intervir na realidade de maneira crítica, consciente, autônoma e efetiva.

Cabe aqui um esclarecimento que é também um alerta: muitos, ao ouvirem falar em *transmissão de conteúdos*, logo “torcem o nariz” e remetem o pensamento à imagem de uma escola superada, retrógrada, enfadonha, por vezes autoritária, rígida, opressora, disciplinadora, centrada no professor e na memorização mecânica das matérias, na qual os alunos não tinham vez nem voz. É possível que tudo isso realmente tenha feito parte, em maior ou menor escala, do modelo tradicional de ensino. Mas se é verdade que todos esses adjetivos (e talvez mais outros tantos) servem para qualificar certa escola de um determinado tempo e lugar, também é verdade que entre eles e a prática da transmissão de conhecimentos não existe uma relação de necessidade. Pode-se perfeitamente transmitir conteúdos, conhecimentos elaborados, científicos, eruditos, de todas as áreas do saber, sem se adotar uma conduta pedagógica autoritária, castradora, “bancária” (Freire, 1981, p. 65-66). Aliás, as melhores escolas privadas, destinadas aos filhos das elites, parecem fazer isso muito bem, visto que não se cansam de inovar seus métodos de ensino sem jamais abrir mão dos conteúdos; portanto, a crítica aos aspectos negativos da pedagogia tradicional não tem que “jogar fora a criança junto com a água da bacia”. Por outro lado, abdicar da transmissão (ou socialização) do conhecimento, por vezes em nome de pedagogias supostamente progressistas e democráticas, ou, ainda, com o argumento falacioso de que aos trabalhadores interessa mais diretamente o ensino profissionalizante para que possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e ascender socialmente, é privar os subalternos de se tornarem cidadãos-governantes. Tal postura, que nada tem de democrática, favorece a continuidade da divisão da escola (uma para as elites e outra para os trabalhadores) e a reprodução da desigualdade de classes. No *Caderno 11* encontra-se uma nota bastante interessante e até provocativa a respeito da importância da socialização do saber:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, *difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer*; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 2001b, C 11, § 12, Nota IV, p. 95-96 – grifos meus).

Ora, se a capacidade de pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade atual é condição para o exercício da cidadania no sentido aqui apresentado, então a transmissão/socialização de conteúdos é essencial para que a escola contribua para esse objetivo.

2) A escola tradicional também era uma escola “desinteressada”, no sentido de que as noções que ensinava não visavam a uma “imediate finalidade prático-profissional”, mas ao “desenvolvimento interior da personalidade” e à “formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46). O estudo do latim ilustra bem esse fato:

Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46).

Além disso, o estudo do latim atendia a determinadas “exigências pedagógicas e psicológicas”, como habituar as crianças a um determinado método de estudo, a “raciocinar, a abstrair esquematicamente [...], a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 47). Em suma:

Esse estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que “se refletisse sobre”, sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência “sintética”, filosófica, de desenvolvimento histórico-real. (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 48).

Essa escola “desinteressada”, porém, adverte Gramsci, está em “processo de progressiva degenerescência”. Predominam sobre ela “as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos”. Como já foi mencionado, embora esse tipo de escola apareça e seja “louvado como democrático”, paradoxalmente, na realidade, “não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49).

Portanto, para formar o cidadão, tal como aqui ele é caracterizado, a escola não tem que se pautar por princípios utilitaristas e imediatistas

(como a preparação imediata para o trabalho), antes deve assegurar a todos um período de estudo “desinteressado”, de caráter “formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 49) que favoreçam o desenvolvimento nos alunos da capacidade de pensar, estudar e dirigir.

3) Uma das críticas que se fazia à escola tradicional era quanto ao caráter repetitivo, mecânico e árido de seu ensino. Tal crítica tinha, de fato, pertinência e legitimidade, mas Gramsci considera que há nelas também “muita injustiça e impropriedade”. Afinal,

lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46).

Para sustentar sua posição, Gramsci dá um exemplo prático, perguntando:

Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46).

Evidentemente, não é necessário “retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 46), mas certo grau de repetição mecânica, de coação, de imposição parece necessário, pelo menos numa determinada etapa da formação intelectual e física, até que o estudante adquira maturidade e disciplina para realizar por si mesmo as atividades necessárias.

4) A escola tradicional também não descuidava da *disciplina*. Certas atividades que são para a criança como quebra-cabeças certamente a cansam, e não se deve cansá-la mais que o necessário, diz Gramsci, mas “é sempre necessário [no sentido de que é inevitável] que ela se canse” em alguma medida, “a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51). Na realidade, o estudo é também um *trabalho* que exige esforço e até certo sofrimento:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51).

Há os que pensam que o ingresso das massas populares na escola requer o afrouxamento da disciplina. Afinal, a criança oriunda dessas camadas enfrenta mais dificuldades que a criança de uma família de

intelectuais, que “supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 52). Essa diferença quanto às dificuldades escolares, aliás, faz com que muitas pessoas do povo acreditem que existe uma espécie de “truque” que a escola usa contra elas ou, então, que são naturalmente menos inteligentes que os demais que desenvolvem com facilidade e rapidez “o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue”; no entanto, é preciso “resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 52). Por que o ensino não pode ser facilitado? Porque, como foi dito acima, ele é também, por natureza, um trabalho – por vezes inevitavelmente cansativo, sofrido. Ora, um ensino inteiramente desprovido dessas características seria desnaturado, isto é, perderia a sua natureza, a sua essência, a sua identidade, enfim, deixaria de ser o que é: ensino. Nesse sentido, o afrouxamento da disciplina para as crianças e jovens das classes subalternas significaria, na prática, impedir o seu acesso efetivo à educação e, por conseguinte, à cidadania. É preciso, portanto, encontrar outras formas de compensar e superar as dificuldades sentidas por essas crianças e jovens (dificuldades que, de fato, são maiores que as dos demais estudantes), sem, no entanto, permitir que isso represente oferecer a elas um ensino de qualidade inferior, ou subestimar sua inteligência e sua capacidade de aprender e de avançar nos estudos. Na prática, essa subestimação significaria privá-las de uma educação com a mesma qualidade daquela oferecida aos filhos das elites.

5) Afirmar a necessidade de certa coação, mecanicidade e disciplina não implica defender uma relação autoritária entre professor e aluno. A esse respeito, vale lembrar a figura do “*filósofo democrático*” (grifo meu), esboçada por Gramsci no parágrafo 44 do Caderno 10, e que pode inspirar a relação professor-aluno em sala de aula. Aqui a contribuição vem da pedagogia moderna e não da tradicional.

Para Gramsci (2001a, C 10, § 44, p. 398 – grifos meus), o trabalho do filósofo deve ser concebido

[...] não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e *sobretudo*, como *luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem “historicamente verdadeiras”* na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais.

Observe-se que, novamente, transparece a ideia da transmissão de saberes elaborados.

Transformar a mentalidade popular significa também transformar o ambiente cultural em que o filósofo vive e atua. Mas o próprio filósofo individual, ou melhor, a sua “personalidade histórica”, também é afetada pela “relação ativa” que existe entre ele e o ambiente cultural que pretende modificar e que para ele “funciona como professor”, “obrigando-o a uma permanente autocrítica” em relação às suas posições e estratégias de ação (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 399-400). Em outras palavras, ao mesmo

tempo que educa o ambiente, o filósofo é também por ele educado. Há, portanto, uma relação dialética entre ambos, semelhante àquela que se estabelece entre professor e aluno: uma “relação ativa, de vinculações recíprocas”, de modo que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2001a, C 10, § 44, p. 399).

Este seria um novo tipo de filósofo denominado por Gramsci de “filósofo democrático”: aquele que é “consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (Gramsci, 2001a, C 10, § 44, p. 400). É por isso que, como diz Giorgio Baratta (2010, p. 36), esse filósofo é capaz de *pensar junto* com aqueles cuja mentalidade quer modificar. Essa possibilidade não decorre apenas de sua vontade individual ou de seu compromisso político, mas também de sua condição ontológica, de um ser que se constitui como “relação social ativa”. O requisito para a existência desse novo tipo de filósofo é a “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento” (Gramsci, 2001a, C 10, § 44, p. 400).

Essa imagem do filósofo democrático vale também para o professor comprometido com a “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular”. Com efeito, também ele mantém uma relação ativa e de vinculações recíprocas com o ambiente cultural que quer modificar (a escola, os alunos, os pais), o qual reage sobre ele, obrigando-o a uma permanente autocrítica. Aqui se aplica ainda mais explicitamente o princípio de que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”. Não há, portanto, lugar para o autoritarismo, o dogmatismo, o sectarismo, a arrogância, enfim, para a prática “bancária” da educação, na qual o professor, que sabe, ensina e comanda, é o protagonista, e o aluno, que não sabe, aprende e obedece, é coadjuvante. Se o que se pretende é que a escola capacite os subalternos a se tornarem cidadãos-governantes, isto é, que ajude a “fazer coincidir governantes e governados” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 50), então o processo pedagógico tem que se pautar, desde o início até o final, por esse mesmo princípio. Novamente as palavras de Giorgio Baratta (2010, p. 38) ajudam a esclarecer essa concepção gramsciana da relação professor-aluno, intelectual-povo:

A escola que Gramsci tem em mente – cujo princípio moderno é o de que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” – realiza *in vitro* o modelo de uma sociedade capaz de promover um processo de superação da oposição “entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos”.

Daí a importância de que se instaure em sala de aula uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão das opiniões e dos questionamentos, de respeito mútuo, de disposição para ouvir e colaborar uns com os outros, a fim de se favorecer gradativamente o amadurecimento e a autonomia dos estudantes.

Esses são alguns aspectos que, a meu ver, de uma perspectiva gramsciana, poderiam nortear uma prática educativa voltada para o preparo dos jovens para outra cidadania, diferente daquela proposta pela

legislação educacional. Resta, agora, analisar o papel da *Filosofia* como disciplina nesse preparo. Entramos, finalmente, na terceira pergunta.

Se o cidadão desejado por Gramsci é aquele que adquiriu capacidade de pensar autonomamente a fim de se tornar dirigente, então certamente a Filosofia, pela sua própria natureza reflexiva, tem algo com que contribuir para essa cidadania. Mas como ela ensina a pensar?

No *Caderno 10*, após demonstrar que, num certo sentido, “todos os homens são ‘filósofos’”,¹¹ Gramsci esclarece que há também uma diferença importante entre o filósofo profissional ou especialista e os demais. Essa diferença consiste no fato de que o filósofo especialista pensa “com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens” e, além disso, conhece e sabe explicar toda a história do pensamento (Gramsci, 2001a, C 10, § 52, p. 410). Ora, por que o filósofo profissional pensa com mais rigor lógico, coerência e sistematicidade que os demais? Porque estudou sistematicamente o pensamento dos filósofos que o antecederam na história, isto é, aqueles pensadores que constituíram a chamada história da filosofia e que desenvolveram métodos rigorosos de pensar sobre os problemas que consideraram relevantes em seu tempo e que lhes possibilitaram formular suas filosofias. Portanto, o estudo das obras dos filósofos é um meio eficaz para o aprendizado tanto do seu pensar rigoroso quanto do conteúdo mesmo desse pensar (as suas filosofias propriamente ditas), devendo por isso fazer parte de um ensino de Filosofia comprometido com o preparo do cidadão-governante.¹² Na relação pedagógica, o professor de Filosofia está para o estudante assim como o filósofo profissional está para os demais. O desafio que se apresenta ao professor é justamente o de criar as mediações didáticas que permitam aos alunos avançar de um filosofar espontâneo, de senso comum, para um filosofar qualitativamente superior, mais rigoroso, crítico, coerente e mais próximo do filosofar do filósofo especialista. Para tanto, é imprescindível o contato dos estudantes com as obras dos filósofos, com a história da filosofia. A esse respeito, Lidia Rodrigo (2009, p. 71) afirma:

Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta dessa tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular.

¹¹ Todos os homens são filósofos no sentido de que todos são capazes de pensar. Como diz Gramsci, “é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal” (Gramsci, 2001a, C 10, § 52, p. 411). Esse tema será retomado e complementado no Caderno 11 (Gramsci, 2001b, C 11, § 12, p. 93).

¹² As considerações a seguir, a respeito da história da filosofia, foram mais desenvolvidas em Silveira (2012).

Mas o estudo da história da filosofia cumpre ainda outro papel também fundamental para a formação do cidadão no sentido aqui discutido. Como diz Gramsci, todos somos “filósofos”, ainda que cada um a seu modo e inconscientemente, pois todos possuímos uma concepção do mundo que orienta nossas ações cotidianas. Adquirimos essa concepção do mundo, essa “filosofia”, espontaneamente (daí Gramsci denominá-la de “filosofia espontânea”), de modo acrítico, inconsciente, pelo simples fato de

vivermos em sociedade. Por isso, pode-se dizer que ela nos é “imposta” pelo ambiente e pelos grupos sociais dos quais participamos: a família, a escola, a igreja, a vizinhança, os clubes, os amigos, o trabalho, entre outros. Em vista disso, Gramsci (2001b, C11, § 12, p. 93-94) lança o seguinte questionamento:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Evidentemente, a segunda opção é a única coerente com a noção de cidadania aqui apresentada. Mas como “elaborar criticamente a própria concepção do mundo”? Inicialmente é preciso reconhecer que somos “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”, o qual deixou em cada um de nós “uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (Gramsci, 2001b, C 11, p. 94, nota I). Ora, grande parte desses traços nos foi legada pela filosofia elaborada ao longo da história e que permanece viva até os dias de hoje, incluindo a filosofia dos “filósofos profissionais”, que “deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”. Por isso, elaborar criticamente a própria concepção do mundo requer, também, conhecer e criticar essa “filosofia até hoje existente”, a fim de identificar, explicitar, compreender, problematizar e superar essas estratificações que dela assimilamos acriticamente.

Esta é mais uma razão pela qual é importante o estudo da história da filosofia; sem ele não seria possível conhecer os fundamentos filosóficos de nossa própria concepção do mundo e, muito menos, reelaborá-la criticamente para que deixe de ser “um conjunto desagregado de ideias e de opiniões” (Gramsci, 2001b, C 11, p. 98) adquiridas inconscientemente e se torne “unitária e coerente” (Gramsci, 2001b, C 11, p. 94, nota I). Nesse sentido, tal estudo significa também uma forma de “conhecer-te a ti mesmo”, necessário para que o estudante avance na conquista da autonomia para orientar-se na vida e ter iniciativa, condição essencial ao exercício da cidadania.

Ainda a respeito da história da filosofia, Gramsci afirma no *Caderno 12*: “A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e pela leitura de um certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa.” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51). Mesmo que essa “filosofia descritiva e definidora” tenha, muitas vezes, inevitavelmente um caráter abstrato (como ocorre também com a gramática, a matemática e a lógica formal), ela é uma “necessidade pedagógica e didática” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51). Tanto as regras da lógica e da gramática quanto os conceitos matemáticos e filosóficos não são inatos; antes, precisam

ser adquiridos “mediante o trabalho e a reflexão” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51). Como foi dito acima, é preciso deixar claro aos alunos que o estudo é também um trabalho árduo, cansativo: “é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51). Mas, mesmo quando o ensino é esquemático e abstrato, a aprendizagem ocorre de um “modo ‘vivo’”,

[...] já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho. (Gramsci, 2006, C 12, § 2, p. 51).

Isso não quer dizer que a história da filosofia deva ser trabalhada de forma abstrata e esquemática. Na perspectiva de Gramsci, o objetivo do ensino da Filosofia não deve ser “informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada”, mas, antes, “formá-lo culturalmente”, a fim de “ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento”. Para tanto, deve-se “partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica”, demonstrando que ele possui essa experiência, “que é um ‘filósofo’ sem o saber” (Gramsci, 2001b, C 11, p. 119). Ora, considerando que, em média, os alunos não têm “mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica”, o ponto de partida acaba sendo o próprio senso comum e até mesmo a religião; somente após essa etapa é que se parte para a abordagem dos “sistemas filosóficos” (Gramsci, 2001b, C 11, p. 119). Isso exige que o professor conheça, ao menos parcialmente, o universo cultural dos alunos e seja capaz de articular a esse universo os problemas que serão objeto da reflexão em sala de aula.

Na realidade, a história da filosofia como conteúdo do ensino da Filosofia não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um referencial necessário para a reflexão sobre os problemas extraídos da realidade vivida pelos alunos, do senso comum, auxiliando-os a compreendê-los de modo mais rigoroso e crítico e instrumentando-os para intervir mais eficazmente visando à sua superação. Desse modo, a história da filosofia deixa de ser vista como um conteúdo abstrato, distante da vida dos alunos, adquirindo para eles um significado concreto e prático.

Conclusão

Pelo exposto, observa-se que tanto na Constituição quanto na legislação educacional examinada está presente uma *concepção liberal da cidadania*, que a entende como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para atender satisfatoriamente às exigências do mercado de trabalho. É em relação a esta cidadania que a Filosofia é considerada necessária, a ponto de justificar sua presença no currículo do ensino

médio como disciplina obrigatória. Pelo menos é essa a expectativa oficial em relação a ela.

Isso permite compreender, ao menos em parte, os motivos pelos quais a Filosofia pôde retornar ao ensino médio como disciplina obrigatória, após seu afastamento compulsório no período pós-1964.¹³ No “Novo Ensino Médio”, pensado para atender às exigências da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, a Filosofia e as demais disciplinas humanísticas cumprem um papel importante na configuração de um novo perfil de trabalhador, dotado de certas “competências” cognitivas e intelectuais que somente essas ciências lhe podem oferecer. Mas, paradoxalmente, essas mesmas condições objetivas que permitem (e até exigem) o retorno da Filosofia submetendo-a às exigências do capital também fornecem as bases materiais que tornam possível e efetiva a luta pela consolidação do espaço dessa disciplina no currículo. Uma vez consolidado esse espaço, e tendo em vista o caráter contraditório da escola, abrem-se novas perspectivas para a constituição e um ensino de Filosofia comprometido com uma outra concepção da cidadania.

Evidentemente, tendo em vista que vivemos (ainda) em uma sociedade capitalista na qual o liberalismo é a visão de mundo hegemônica, a compreensão por todos os cidadãos de seus direitos e deveres e sua qualificação para o trabalho são, de fato, algo necessário e pelo qual a educação deve se responsabilizar – ainda mais no Brasil, onde sequer os direitos previstos na Constituição (incluindo o direito à educação) são assegurados a todos plenamente. Isso, porém, não significa que devam ser acatados sem reflexão, sem questionamento, acriticamente. Afinal, os direitos e deveres instituídos em uma determinada sociedade, assim como os princípios e valores nos quais eles se baseiam, não são eternos e imutáveis, tampouco neutros e imparciais; são, ao contrário, historicamente produzidos em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais postas em cada época. Alteradas as circunstâncias que produziram essas necessidades, alteram-se também os direitos e deveres. De fato, há situações que, no passado, eram tidas como *de direito* (a escravidão, por exemplo) e que hoje já não se sustentam como tal, e vice-versa: direitos que no passado eram inconcebíveis e que, atualmente, são amplamente reconhecidos (por exemplo, a liberação feminina e a união civil entre pessoas homoafetivas). Além disso, é interessante notar que direitos conquistados também podem deixar de ser reconhecidos, dependendo da correlação de forças políticas de cada contexto. Veja-se, por exemplo, o caso de certos direitos trabalhistas que atualmente estão ameaçados em nome da desoneração das empresas, do aumento de sua competitividade e da redução do chamado “custo Brasil”.

Tudo isso mostra a importância de que os direitos e deveres, os valores nos quais eles se fundamentam e a noção de cidadania derivada desses valores sejam constantemente submetidos à reflexão, à problematização, à análise crítica. Essa é uma tarefa que compete à escola e, de um modo particular, à Filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva e crítica. Mas, para que isso ocorra, é preciso que os educadores, em especial os

¹³ A esse respeito, ver Silveira (1994, 2009).

professores-filósofos, reconheçam a sala de aula como campo de batalha da “guerra de posições” e não abduquem de travar ali, cotidianamente, a luta cultural pela transformação da “mentalidade” popular, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à superação da sociedade de classes. É no seio dessa luta que se constrói, passo a passo, uma nova cidadania que signifique de fato proporcionar a cada cidadão as condições para que venha a se tornar governante.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Edson de Souza. *Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.

BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 set. 2011.

BRASIL. *Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 6 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Conhecimentos de Filosofia. In: _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006. v. 3, p. 15-42.

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

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932-1935) – A filosofia de Benedetto Croce. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001a. v. 1, p. 275-430.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933) – Introdução ao Estudo da Filosofia. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001b. v. 1, p. 81-226.

GRAMSCI, A. Caderno 7. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.

HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca>.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas: Alínea, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVEIRA, R. J. T. A história da filosofia no ensino de Filosofia: considerações a partir de Gramsci. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (Resafe)*, Brasília, n. 17, p. 89-105, nov. 2011/ abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/issue/view/714>>.

SILVEIRA, R. J. T. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto (Org.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da Filosofia ao segundo grau no período pós-64. *Pro-Posições*, Campinas, v. 5, n. 3, [15], p. 77-91, nov. 1994.

SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto (Org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

Renê José Trentin Silveira, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação dessa universidade e membro do Grupo de Pesquisa Paideia e da Linha de Pesquisa "Ensino de Filosofia".

rene@unicamp.br

Recebido em 9 de novembro de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Ética na visão de mundo de alunos do ensino fundamental: o caso de uma escola pública municipal*

Renato José de Oliveira
Andrea Penteado de Menezes
Cristina Nacif Alves
Daniela Patti do Amaral

Resumo

Retrata estudo de caso feito em uma escola pública municipal, no Rio de Janeiro, a respeito da visão de ética dos alunos de oitavo e nono anos. O objetivo foi traçar um perfil que sirva de orientação para investigações posteriores que tenham como objeto o trabalho com a ética no ensino fundamental. O estudo foi balizado pelas contribuições teórico-metodológicas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, complementadas pelos aportes de Meyer, autores do campo da argumentação. A principal conclusão é a de que, entre os sujeitos pesquisados, a heteronomia predomina sobre a autonomia, sugerindo que a visão de ética assume um perfil conservador.

Palavras-chave: visão de ética; ensino fundamental; argumentação; heteronomia.

* Estudo conduzido com base em pesquisa realizada entre os anos de 2007 e 2010, que envolveu três escolas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, a qual contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

Ethics in the world view of elementary school students: the case of a public school

This paper focuses the case study done in a public school in Rio de Janeiro on the ethical view of students of the eighth and ninth grades of elementary school. The goal was to make a profile which serves as a guidance for further investigations whose purpose is to study ethics in the school. The research was based on the approach of Perelman and Olbrechts-Tyteca and supplemented by contributions from Meyer, who are authors of the field of argument. The main conclusion is that among the subjects studied heteronomy prevails on autonomy, suggesting that the view of ethics takes a conservative profile.

Keywords: ethical view; elementary school; argument; heteronomy.

Introdução

Desde meados dos anos 1990, a importância do trabalho com a ética na educação vem sendo destacada no cenário educacional brasileiro e internacional. O Relatório Delors (Unesco, 1996) ressaltou a importância de se valorizar a dimensão ética no contexto educativo, situando-a como capacidade de compreender o outro em suas especificidades e o mundo em um cenário de profundas mudanças tecnológicas, políticas, econômicas e sociais. Esse trabalho não significaria desenvolver um ensino sobre valores, pois “querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim das contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa” (Unesco, 1996, p. 59).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental defenderam a inclusão da ética na escola como um tema transversal que deveria perpassar todas as disciplinas. A perspectiva era a de que a comunidade escolar se engajasse no trabalho efetivo com uma educação voltada para a cidadania, vista como “eixo vertebrador da educação escolar” (Brasil. MEC, 1998a, p. 23), visando à formação de alunos capazes de desenvolverem o pensamento crítico acerca dos problemas relativos à convivência social. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental enfatizaram esses objetivos ao afirmarem que a escola deveria se pautar pelos “princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” (Brasil. Mec, 1998b, p. 4).

A partir daí, é oportuno situar o que compreendemos por ética/moral, justificando por que não as diferenciamos, embora no curso do desenvolvimento do pensamento ocidental tenham surgido muitas distinções entre elas. Na visão kantiana, por exemplo, os conteúdos das regras de convivência humana (não matar, não mentir, etc.) são morais, já que se baseiam em crenças religiosas, humanistas, etc. Por sua vez, as razões para respeitá-las são éticas, porque se originam do trabalho de reflexão que compete à razão prática: em um mundo de assassinos, a sobrevivência de cada homem estaria sempre ameaçada. Assim, a legitimidade de um preceito como “não matar” não é dada pelas crenças (religiosas, políticas, etc.), que são contingentes, mas pela relação necessária que a razão prática extrai entre o princípio da ação e a própria ação. Por isso foram chamados por Kant de imperativos categóricos, dos quais é possível extrair a lei geral que governa a razão prática: “age de tal maneira que a máxima da tua vontade seja sempre ao mesmo tempo o princípio de uma legislação universal” (Kant, 1997, p. 42).

A abordagem kantiana tem sido objeto de diversas críticas, na medida em que não responde a uma série de problemas concretos da existência. Tugendhat (1997, p. 31) assinala que um sistema de princípios morais é sempre avaliado em relação a outro, sendo sua fundamentação algo relativo e não absoluto, como pretendia Kant.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) assinalam, por sua vez, que a avaliação é o julgamento feito pelo auditório¹ a partir do embate argumentativo entre diferentes oradores, os quais formularão suas teses com base na reflexão sobre os princípios e sobre os juízos morais admitidos por esse mesmo auditório. A ética (ou moral) se coloca, então, como percurso de mão dupla entre os princípios e os juízos, isto é, se configura em processo dialético por meio do qual estes permitem conferir conteúdo concreto àqueles e também por meio do qual os próprios juízos recebem limites e são regulados pelos princípios gerais que permitem formar uma visão de conjunto mais ampla e menos dependente dos particularismos de natureza cultural, social, religiosa ou política.

Com base nas colocações perelmanianas, entendemos que a reflexão, o julgamento e as decisões não se constituem momentos particulares do sujeito ético, assim como as ações consideradas boas ou virtuosas não são prerrogativas do sujeito moral, pois ambos são compreendidos como indissociáveis. Em vista disso, tomamos ética e moral como termos intercambiáveis, que se referem aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações. São construções históricas e intersubjetivas e, na medida em que não precisam necessariamente recorrer a uma norma transcendente, procuram o fundamento normativo “no espaço intramundano, no que é ordinário ou que representa a maioria dos casos, naquilo que é referendado pelo consenso da maioria” (Samaranch, 1991, p. 239). Tal acordo majoritário só é possível após o confronto entre diferentes pontos de vista por meio de práticas argumentativas e não por meio de ações impositivas.

¹ As categorias de orador e auditório serão discutidas no terceiro tópico.

Feitas essas considerações e tendo como suporte o referencial de análise oferecido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Michel Meyer (1998), buscamos investigar, entre os anos de 2007 e 2010, a visão de ética dos alunos de três escolas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, duas particulares, situadas na zona sul, e uma pública municipal, situada na zona norte, em bairro popular.

Em face das limitações de tamanho estabelecidas para o presente artigo, apresentaremos e discutiremos os resultados a que chegamos a partir da pesquisa feita na escola pública municipal, por meio de um questionário (Anexo 1) do qual trabalharemos as respostas dadas às questões 1 (tomada como central), 4, 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 (tomadas como complementares).

Os respondentes (oradores) foram estudantes de oitavo e nono anos, escolhidos por supormos que poderiam ter um nível de argumentação mais elaborado do que os alunos dos anos precedentes, levando-se em consideração a maior quantidade de anos escolares cursados.

Para subsidiar as análises, apresentamos um perfil baseado em informações colhidas na parte do questionário relativa a informações pessoais, preservando, naturalmente, o anonimato dos estudantes. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, as conclusões apresentadas ao final se colocam como ponto de partida para investigações futuras, que venham a trabalhar com um número maior de escolas e que contemplem as diferentes regiões geográficas do município.

A ética no contexto educacional brasileiro

a) O que dizem as pesquisas acadêmicas?

Utilizando como ferramentas de busca as expressões exatas *ética no ensino fundamental e ética na escola*, fizemos um levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Capes, compreendendo o período de 1987 a 2009. Foram localizados os resumos de apenas seis trabalhos, que passaremos a comentar brevemente.

Carvalho (2004) tomou por base os conceitos aristotélicos de felicidade, virtude, bem e prudência e investigou a visão de ética de professores do ensino fundamental, contudo não mencionou o quantitativo de sujeitos e de escolas que compuseram a amostra. A questão central que norteou a pesquisa visava levantar dados sobre como o professor trabalha com a ética em sua disciplina, e as principais conclusões apontaram para a existência de um comprometimento docente em relação a esse trabalho.

Rodrigues (2000) desenvolveu um estudo em que buscou, a partir da leitura de diversos autores (não mencionados), compreender os valores humanos e o sentido da liberdade, tendo em vista o estabelecimento de novas relações entre o homem e a natureza. Afirmou que a pesquisa ajudou a ter um melhor conhecimento do lado humano do processo de formação dos alunos para os quais leciona como professora de Biologia,

mas não fez referência à realização de nenhum trabalho empírico com esses alunos.

Correia (2002) fez uma pesquisa documental baseada principalmente nos PCN, tendo como perspectiva compreender por que a ética foi apontada como tema transversal, os propósitos de se trabalhar com ela e como o trabalho pode ser desenvolvido em sala de aula. O autor não mencionou o quadro teórico-metodológico que balizou a investigação, mas concluiu que a ética, vista como saber escolar em uma perspectiva antropológica, pode contribuir para a construção da autonomia e da emancipação do homem.

Silva (2001) também analisou o volume relativo à ética dos PCN, focalizando a questão da pragmática da linguagem a partir do referencial teórico-metodológico de John Searle, qual seja, a teoria dos atos de fala. Não se reportou, porém, às conclusões a que o trabalho chegou.

Barros (2001) procurou investigar como a ética era tratada no ensino fundamental I e, para tanto, realizou um estudo de caso etnográfico em uma escola confessional no município de São Paulo. A empiria foi conduzida a partir de entrevistas com professoras e da análise de trabalhos feitos pelos alunos. A principal conclusão foi a de que a ética é um tema a ser inserido na formação do professor, pois perpassa todo o seu cotidiano.

Por fim, a pesquisa desenvolvida por Gama (2009) tomou por objeto uma escola municipal situada em Natal (RN) com o propósito de investigar indicadores éticos nas atividades desenvolvidas pelo Centro Ginástico deste estabelecimento de ensino. Tendo como quadro teórico-metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin, incorporou, ainda, contribuições de Maturana, Morin e Paulo Freire. Apontou, como principal conclusão, que a ética em aulas de educação física é de suma importância para pensar a educação a partir de uma perspectiva voltada para a formação humana.

Entre os trabalhos mencionados, nenhum tomou como objeto específico a visão de ética dos alunos, o que sugere ser esse um foco pouquíssimo explorado pelos estudos voltados para a problemática da ética na escola de ensino fundamental.

b) O que dizem as propostas parlamentares?

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a discussão acerca da ética e da cidadania tornou-se mais corrente, uma vez que tais documentos apontam esses termos como elementos-chave para a educação no País. Observa-se, nesse sentido, que as discussões envolvendo o conceito de ética, moral e civismo estiveram e ainda estão presentes no campo educacional, seja mediante disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros, pela via do Ensino Religioso, ou, mais recentemente, por meio dos temas transversais.

No período compreendido entre 1997 e 2010, alguns congressistas apresentaram proposições tanto na Câmara Federal quanto no Senado,

visando reintroduzir nas escolas o estudo da ética como uma disciplina curricular obrigatória, apesar de o tema já ser contemplado nos PCN de forma transversal.

Em vista disso, realizamos um levantamento pela via eletrônica, buscando identificar os projetos de lei apresentados, seus autores e suas justificativas. Nessa busca, localizamos cinco projetos relativos à ética no ensino básico, relacionados a seguir.

O deputado Victor Pires Franco Neto, do PFL/PA (atual DEM), apresentou, em 9 de junho de 1999, o Projeto de Lei no 1.131, que torna obrigatória a inclusão da disciplina Ética e Cidadania nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada em todo o País. Conforme o projeto, a educação escolar constitui-se instância de formação e cidadania de crianças, adolescentes e jovens. Logo, o currículo escolar da educação básica deve contemplar noções básicas de direitos e deveres, valores e atitudes, e essa tarefa deve ser cumprida pelo oferecimento da disciplina Ética e Cidadania, cuja finalidade será “a construção de uma nova escola e de uma nova geração de brasileiros com uma mentalidade cidadã”. O projeto foi arquivado pela mesa diretora da Câmara em 16/3/2000.

O Projeto de Lei no 3.379, de autoria do deputado Chico Sardelli do PFL (atual DEM) de São Paulo, apresentado em 29 de junho de 2000, prevê que “constituirá componente curricular obrigatório Ética, Moral e Civismo, com o objetivo de promover sistematicamente o desenvolvimento do educando”. A partir da inclusão dessa disciplina, entende que

[...] se estaria dando voz e vez aos estudantes, famílias e professores que, impressionados com a violência, a falta de respeito e a desordem que marcam o dia-a-dia de muitas escolas, denunciam a omissão das instituições de ensino em matéria de temas axiológicos, morais e éticos e reclamam políticas disciplinares, sistemas de referência, balizamentos.

Sardelli não acredita que as oportunidades do aprendizado de valores, da formação do caráter, da prática de respeito à pessoa do outro, do exercício da disciplina, da justiça e do comportamento socialmente responsável podem ficar por conta dos temas transversais e que essas oportunidades devem ser oferecidas de forma sistemática, intencional e obrigatória. A obrigatoriedade da inclusão de ética, moral e civismo nos currículos da educação básica “responde a um anseio da sociedade e torna possível que haja efetiva cobrança às instituições de ensino por parte de conselhos escolares e alunos”. O autor, dessa maneira, acredita que a voz da sociedade seria ouvida pela inclusão da disciplina Ética, Moral e Civismo que ele propõe. O projeto havia sido arquivado pela mesa diretora da Câmara, mas foi desarquivado em 15/2/2011 em função de um recurso e aguarda deliberação.

De autoria do deputado Fernando Zuppo do PDT de São Paulo, foi apresentado, em 29 de novembro de 2000, o Projeto de Lei no 3.857, que propõe que os currículos escolares, do ensino fundamental ao superior, incluam o ensino da ética e da cidadania como parte de seus conteúdos.

Segundo Zuppo, “temos, no mundo contemporâneo, consenso que os valores éticos e da cidadania constituem-se em elemento fundante de uma sociedade democrática que se queira construir com base na justiça e na igualdade social”. Logo, segundo o autor, o ensino daqueles valores, em todos os níveis e para todos os alunos, não pode ser apenas parte de um conjunto de conteúdos genericamente contemplados nos PCN. O projeto foi apensado ao PL apresentado pelo deputado Chico Sardelli, encontrando-se hoje na mesma situação (aguardando deliberação de recurso).

Essas três proposições apresentam em comum o fato de afirmarem que o tema *ética*, pela sua relevância, não pode ser apresentado nas escolas de forma transversal, mas deve ser sistematizado em uma disciplina obrigatória, o que permitirá construir e resgatar, segundo seus autores, valores perdidos pela sociedade e pela escola.

O Projeto de Lei no 7.425, de autoria do senador Pedro Simon do PMDB do Rio Grande do Sul, foi apresentado em agosto de 2006 e visa promover a inclusão nos ensinos fundamental e médio, assim como nos cursos de formação de professores da educação básica, de um componente curricular voltado para a difusão de valores ligados à ética e à cidadania. Segundo Simon,

[...] diante do tempo cada vez mais exíguo que muitos pais dispõem para conviver com seus filhos, educando-os adequadamente, e também diante do papel por vezes deletério que os meios de comunicação de massa, particularmente a televisão, assumem na formação das personalidades das crianças e adolescentes, a criação de um componente curricular para a abordagem de questões éticas e cívicas se reveste de inequívoca importância.

O senador afirma que o rumo da disciplina é a defesa do pluralismo, a rejeição de qualquer forma de preconceito ou discriminação e o estímulo à ação comunitária e que “a presente proposta tem por finalidade romper com a visão cada vez mais predominante de que a escola de nível básico deve tão somente transmitir informações e saberes que tenham utilidade para a vida profissional ou para a continuidade dos estudos em nível superior”. Para ele, “é preciso rejeitar essa concepção puramente instrumental da escola, tornando mais conseqüente o fato de que ela é também responsável pela formação ética e cívica dos estudantes”. O projeto foi arquivado pela mesa diretora da Câmara em 6/9/2007.

O Projeto de Lei no 3.393, de autoria do deputado Humberto Souto (PPS-MG), foi apresentado em 3 de setembro de 2008 e propõe a inclusão na grade do ensino fundamental de um componente curricular dedicado ao cultivo dos valores éticos e de cidadania. Tomando por base atividades desenvolvidas em escolas, como seminários sobre ética e cidadania, o deputado argumenta “ser absolutamente necessário incluir a disciplina nos currículos de ensino fundamental, sobretudo se levarmos em conta o índice de criminalidade e o baixo desempenho de alunos na rede pública”. O projeto foi apensado ao PL nº 2.082/2003, que aguarda parecer na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados, para a

qual foi encaminhado, após arquivamento e posterior desarquivamento, em 11 de abril de 2011.

Nenhum acontecimento pode ser pensado isoladamente, pois é histórica e culturalmente situado. Não obstante os processos de arquivamento e desarquivamento, comuns na rotina de trabalho da Câmara Federal, esses projetos de lei refletem aspirações existentes na sociedade brasileira. Perguntamos, então: que fatos podem ter impulsionado sua elaboração? É provável que a entrada do século 21, com o aumento da velocidade de acesso à informação e sua popularização em redes de conexão, bem como inúmeros escândalos de corrupção e casos de violência urbana, entre outras explicações, justifiquem a produção de projetos de lei ancorados na ética como instância de redenção das mazelas sociais e da “crise moral”, na qual, segundo esses parlamentares, se encontra imersa a sociedade atual.

Quadro teórico metodológico

Entre os anos 1950 e 1958, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, pesquisadores da Universidade Livre de Bruxelas, desenvolveram uma teoria da argumentação, a qual chamaram também de nova retórica. O que motivou os autores a fazer tal estudo foi a busca de uma lógica que pudesse dar conta dos enunciados conhecidos como juízos de valor (*Pedro é honesto*, por exemplo), pois estes haviam sido considerados “irracionais” pelos positivistas lógicos. A “irracionalidade” residiria no fato de não poderem ser determinados como verdadeiros ou falsos, na medida em que não existiam critérios lógicos e/ou empíricos para proceder a tal determinação.

Conscientes de que as ciências humanas não são neutras e que, portanto, os investigadores que atuam nessas áreas não prescindem dos juízos de valor, Perelman e Olbrechts-Tyteca se lançaram à pesquisa, mas ao final concluíram que aquilo que procuravam já havia sido formulado, não no campo da lógica, mas no da antiga retórica dos gregos e romanos. No estudo realizado sobre obras de Aristóteles (1983, 1991), como os *Tópicos e a Retórica*, os dois autores perceberam que os juízos de valor eram bem apreciados a partir de uma racionalidade de tipo não coercivo, isto é, que não impõe conclusões com base no que é verdadeiro ou falso, mas no que é considerado verossímil.

Assim, um enunciado do tipo *ele é um bom orador* não tem como ser considerado verdadeiro ou falso, mas pode ser verossímil ou não, consoante a apreciação do auditório que o escuta. A partir daí, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 7) definiram as categorias básicas de sua teoria da argumentação:

O que conservaremos da retórica tradicional é a ideia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa no discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. [...]

Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento.

Para interpretar o discurso, os autores elaboraram uma classificação que reúne as técnicas argumentativas em dois grandes grupos: técnicas de ligação e técnicas de dissociação. As primeiras buscam estabelecer vínculos entre elementos separados ou cuja relação não é imediatamente percebida pelo auditório. Já as técnicas de dissociação fazem o inverso, buscando mostrar que os elos considerados ou o caráter unívoco de uma noção não procedem.

Os argumentos classificados no primeiro grupo subdividem-se em quase-lógicos, baseados na estrutura do real e que fundamentam a estrutura do real. Os quase-lógicos recebem essa denominação pela semelhança que têm com as relações lógicas (identidade, inclusão, transitividade, simetria, etc.), derivando exatamente daí sua força persuasiva. Os baseados na estrutura do real sugerem relações de sucessão (vínculo entre causa e consequência ou entre meios e fins) ou de continuidade (relação entre a pessoa e seus atos, por exemplo), enquanto os que fundamentam a estrutura do real sugerem vínculos novos a partir de vinculações já conhecidas, como no caso das analogias. Por sua vez, as técnicas de dissociação podem se dar por meio da ruptura de ligação, que separa elementos vinculados, ou por meio da dissociação de noções, que desdobra um termo, sugerindo para ele um novo significado, mais condizente na visão do orador.

A classificação é extensa e pormenorizada, mas para os fins do presente trabalho nos deteremos nos argumentos quase-lógicos, mais especificamente nas definições, que apresentam-se inseridas nesse grupo. Isso porque a questão central da pesquisa (“o que você entende por ética?”) pede ao respondente que expresse seu pensamento por meio de uma definição. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 238):

O procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das *definições*. Estas, quando não fazem parte de um sistema formal e pretendem, não obstante, identificar o *definiens* com o *definiendum*, serão consideradas, por nós, argumentação quase-lógica. Não podemos admitir que essas definições possam ser fundamentadas na evidência de relações nocionais,² pois isso suporia a clareza perfeita de todos os termos cotejados.

A partir daí, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 239) propõem quatro tipos de definições:

- a) normativas: indicam a forma que se quer que um termo ou noção seja empregado, a qual deriva de uma regra explícita que se crê válida para o próprio indivíduo ou para todos;

² Os autores querem dizer que definições do tipo “triângulo é toda figura fechada de três lados” são lógicas, porque o *definiendum* pode ser permutado com o *definiens* sem gerar qualquer dúvida ou contestação: “toda figura fechada de três lados é denominada triângulo”.

- b) descritivas: indicam o sentido conferido a um termo ou noção em um dado meio ou em dado momento. Não expressam diretamente uma regra, embora possam sugerir-la;
- c) de condensação: destacam os elementos essenciais de uma definição descritiva, sendo bastante sucintas;
- d) complexas: combinam de modo variável aspectos das outras três definições.

Buscaremos, então, no tópico seguinte, classificar, na medida do possível, as respostas tomadas para análise com base nesses tipos, separando-as de outra categoria, SD (sem definição), que reúne respostas como “não sei”, as deixadas em branco e aquelas cuja redação carece de sentido.

Discípulo de Perelman na Universidade Livre de Bruxelas, Michel Meyer tem aprofundado os estudos no campo argumentativo, salientando que qualquer resposta a uma questão pode ser considerada de tipo problematológico ou apocrítico (Meyer, 1998). As respostas problematológicas são aquelas que remetem a novas perguntas pelo fato de deixarem elementos em aberto. Já as apocríticas encerram a discussão por responderem de um modo que não permite o questionamento. Se, por exemplo, perguntarmos: *Quem é João?* e o respondente disser que *É um amigo muito prestativo*, poderemos colocar-lhe outra questão: *O que você considera ser prestativo?* Se, todavia, obtivermos como resposta que *João é um amigo meu*, não há mais o que perguntar sobre esse enunciado, pois a resposta é apocrítica e não suscita dúvidas.

Para Meyer, a capacidade de problematização se vincula à diferença que se coloca entre a pergunta e a resposta (desde que não seja apocrítica), que ele denomina diferença problematológica:

No processo de questionamento, é preciso conseguir distinguir entre aquilo que está em questão e aquilo que está fora de questão. Chama-se a isso *diferença problematológica*, sem a qual seria impossível questionar e responder, uma vez que ambas seriam o mesmo. Ora, se tudo fosse problemático não saberíamos sequer aquilo que perguntamos. Pela interrogatividade, notemo-lo bem, vamos para além do dilema insolúvel do realismo e do idealismo, que sofrem ambos da mesma negação do questionamento que é fulcral na determinação dos objectos. Com efeito, estes não se dão completamente feitos, é preciso questionar sempre antes de obter uma resposta. (Meyer, 2005, p. 55).

A análise de um enunciado fornecido como resposta é tão mais rica quanto maior for a diferença problematológica com relação à pergunta que lhe deu origem. Em vista disso, buscaremos problematizar algumas das definições fornecidas pelos alunos, tomando as respostas que consideramos de natureza mais problematológica. Quando propomos questões de cunho reflexivo, não há critérios objetivos para medir quão problematológica é uma resposta, contudo as mais originais tendem a estimular o questionamento, enquanto as mais previsíveis e sucintas, não.

Além disso, o trabalho interpretativo que desenvolvemos a partir da problematização das definições de ética (e para o qual contamos com

subsídios fornecidos pelas respostas a outras questões propostas – 4, 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4)³ tem por objetivo, como salienta Meyer (1998, p. 22), “fazer passar o verossímil, a opinião e o provável com boas razões e argumentos, sugerindo inferências ou tirando-as por outrem”.

Conforme comentamos anteriormente, nosso propósito foi fazer um estudo exploratório, que, nas palavras de Caleffe e Moreira (2006, p. 69), é o que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses posteriores”.

Entendemos também que a pesquisa realizada corresponde a um estudo de caso, embora não exaustivo, pois empregou como instrumento de coleta de dados um questionário. Outros procedimentos, como entrevista e grupo focal, que permitiriam uma triangulação de técnicas, não foram autorizados pela direção da escola. Embora reconhecendo as limitações do instrumento utilizado, que pode coletar dados superficiais e/ou de cunho descritivo e não explicativo (Caleffe, Moreira, 2006, p. 97), avaliamos que teríamos as seguintes vantagens: “uso eficiente do tempo”, “anonimato para o respondente”, “possibilidade de uma alta taxa de retorno” e “perguntas padronizadas” (p. 96). De fato, os estudantes sentiram-se bem mais à vontade quando souberam que não precisariam ser identificados, e a taxa de retorno foi de 100% nas duas turmas (oitavo e nono anos) pesquisadas.

Análise argumentativa das respostas dadas pelos alunos

a) Perfil discente

O questionário foi respondido por um total de 64 alunos, 29 de oitavo ano e 35 de nono ano. Nas duas turmas, em um universo de 64 respostas, há equilíbrio entre os sexos e, no cômputo geral, ligeira predominância do sexo masculino (51,6%) em relação ao feminino (48,4%). A faixa etária mais comum no oitavo ano (entre 13 e 14 anos) não é significativamente expressiva, pois, das 27 respostas fornecidas, 15 (55,5%) se acham compreendidas nela e 11 (40,7%) estão além dela (15 ou 16 anos), havendo apenas uma indicação de idade inferior a 13 anos. No nono ano, das 34 respostas obtidas, 24 (70,6%) estão na faixa etária mais comum (entre 15 e 16 anos), havendo oito indicações (23,5%) de faixa etária menor (14 anos) e duas (5,9%) de faixa etária maior.

Os percentuais do nono ano são compatíveis com as expectativas de percurso escolar previsto para estudantes que não tenham enfrentado problemas de retenção no ensino fundamental, mas no oitavo ano tais problemas provavelmente ocorreram. Com respeito ao perfil socioeconômico, 58 respondentes se declararam “nem ricos, nem pobres” (90,6%), 5 disseram ser “pobres” (7,8%) e 1 se declarou “rico”. Esses dados revelam a predominância de um alunado de classe média, contudo é preciso levar em consideração que os respondentes podem ter tomado

³ As respostas dadas às questões 2 (que teve por foco dilemas éticos/morais) e 3 (que visou constatar como e por que os oradores hierarquizavam os valores “bem” e “útil”) deverão ser trabalhadas em um próximo artigo.

como parâmetro de “riqueza” e “pobreza” o que conhecem acerca da renda familiar de seus colegas, comparando-se, então, com eles, o que nos sugere que essa classificação pode se referir a subcategorias dentro de uma mesma classe socioeconômica.

Em relação à estrutura familiar, 64 respostas foram obtidas: 49 alunos (76,6%) disseram morar com os pais, 14 (21,9%) com somente um deles e um em companhia de parentes, não havendo quem declarasse morar apenas com outras pessoas. Quanto às atividades de lazer desenvolvidas por esses jovens, dentre as 64 respostas fornecidas constatamos haver grande diversificação. A alternativa “sair com amigos” foi apontada como a favorita por 10 (15,6%) alunos. A prática de esportes obteve 21 indicações (32,8%) e o uso do computador, 24 (37,5%). Apenas 7 estudantes (10,9%) indicaram ter preferência pelas atividades artístico-culturais.

b) Análise do que os oradores entendem por ética

Das 64 respostas dadas à questão 1, 8 (12,5%) foram enquadradas no tipo SD. Dentre as restantes, selecionamos 8 (12,5%) para análise, tendo em vista o que discutimos no tópico anterior acerca do conteúdo problematológico de uma resposta. A redação original dos oradores foi respeitada, sem haver nenhum tipo de correção.

É significativo destacar que 42 oradores (65,6%) estabeleceram vínculos com a educação em suas definições de ética. A educação, aliás, foi a palavra ligada à ética mais citada na questão 4, obtendo um total de 50 menções (83,3%). O termo foi majoritariamente compreendido no sentido de ser bem comportado e polido, ou seja, cultivar bons hábitos; apenas 5 oradores (7,8%) o relacionaram de algum modo à palavra moral, seu oposto (imoral) ou seus derivados (moralidade); 34 (53,1%) estudantes indicaram-no como o mais ouvido na escola (questão 4.1), o que leva a crer que a importância que lhe conferem é devida não só ao trabalho educativo escolar, mas ao que ouvem fora da escola, provavelmente no ambiente familiar.

A vinculação da ética à educação, vista preferencialmente como ação reguladora do comportamento, indica que a visão dos oradores é fortemente marcada pela heteronomia, o que aponta para uma formação ética/moral situada na contramão do que defendem os PCN e o Relatório Delors, os quais ressaltam a importância da formação de sujeitos autônomos.

Iniciando a análise argumentativa das definições selecionadas, constatamos que a oradora de número 2 empregou uma definição normativa para a ética (Anexo 2), pondo em destaque a regra que prescreve ter respeito, bom comportamento e ser educado com os mais velhos. Tal regra corresponderia a uma orientação ética/moral que lhe foi prescrita pela família (heteronomia)? Na resposta dada à questão 4.1 (que pedia para o respondente mencionar três palavras ligadas à ética), a discente afirmou que na escola não ouve “nenhuma, porque eles são

mal educados”. As palavras mencionadas na questão 4 foram respeito, dignidade e educação. Esse depoimento corrobora a visão externada pelas propostas parlamentares que entendem ser preciso intervir na grade curricular para que a escola resgate os valores éticos perdidos.

Na medida em que a *boa educação*, compreendida como comportar-se de um modo que é prescrito por outrem, se coloca para essa aluna como algo vindo de fora, que papel a educação escolar cumpre para ela? Provavelmente apenas o de transmitir conteúdos (como critica o projeto de lei do senador Pedro Simon), e não o de contribuir para que haja mudanças em sua vida, conforme podemos inferir da resposta dada à questão 4.4: “[...] eu, meus amigos e minha família nos respeitamos, somos educados e temos dignidade”.

O orador de número 5 também apresentou uma definição normativa (Anexo 2) baseada, a exemplo de muitos dos seus colegas, em uma regra referente ao bom comportamento. A noção de “saber se comportar” parece óbvia para os oradores que se reportaram a ela, de sorte que à pergunta *O que é saber se comportar?* provavelmente responderiam de modo apocrítico. Além da ênfase na questão comportamental, esse aluno mencionou, na questão 4.2, a atitude de ajudar a outras pessoas: “ajudar o mais próximo”. Fica, naturalmente, a dúvida acerca do sentido da resposta, pois não está claro se o orador quis dizer “ajudar mais o próximo” ou se de fato fez referência àqueles que constituem seu círculo mais íntimo de relações.

Na visão do orador de número 7 (Anexo 2), a convivência é ressaltada por meio de uma definição condensada. Considerando o conjunto das respostas fornecidas, esta foi selecionada por ser uma das poucas que não se reporta explicitamente ao *bom comportamento*. Em que sentido, porém, a convivência com as pessoas estaria sendo compreendida? Reportando-nos às palavras relacionadas à ética, a educação, o respeito e a bondade foram citados, sendo que a primeira foi entendida como a “educação da humanidade”. Isso sugere que o orador tem preocupações que não se limitam ao círculo imediato das relações familiares e escolares, assumindo uma perspectiva de caráter mais universal. Tal interpretação é fortalecida pela resposta dada à questão 4.4: “sim e não. Porque na minha vida, que eu vivo, existem pessoas que se acham o dono do mundo”. O pleonasma parece querer enfatizar, justamente, que nos círculos mais próximos deste estudante as pessoas não conseguem conviver bem entre si, provavelmente porque pensam apenas em si mesmas e não no outro.

O orador de número 8 apresentou uma definição descritiva (Anexo 2), cujo foco foram os professores, ou, mais precisamente, a qualidade do trabalho desenvolvido por eles na escola. Podemos perguntar, então: para este aluno, seriam éticos os professores que educam bem e não éticos os que educam mal? As demais respostas parecem apontar para essa conclusão, já que como palavras ligadas à ética ele mencionou a educação, o respeito e a justiça. Em relação à primeira, afirmou que “Educação é um meio mais importante de aprender”, sugerindo que os docentes que “não educam” prejudicam os alunos. Tal atitude tem repercussões mais

amplas, conforme podemos constatar pela resposta dada à última questão: “Sim, porque sem educação não aprendemos, sem justiça os criminosos vivem livremente e sem respeito nunca seremos educados”. É interessante destacar a série de vínculos causais estabelecidos, os quais permitem reforçar a interpretação de que os professores que “não educam” não são éticos, na medida em que não têm respeito pelos alunos.

Uma definição complexa foi trazida pelo orador de número 24 (Anexo 2), que situou a ética com respeito à educação familiar e também à conduta assumida nas relações cotidianas. A esta descrição, vinculou a regra de cultivar um agir pautado por princípios. Mas o que tal termo significaria para este estudante? Uma das palavras citadas por ele na questão 4 – caráter – nos fornece alguns elementos, pois foi compreendida como “manter honestidade em qualquer momento”. Tal compreensão remete a um imperativo de tipo categórico, o qual é ilustrado pela seguinte situação (resposta à questão 4.3) mencionada pelo orador: “receber o troco a mais e dizer ao vendedor, não saindo com mais e se sentir bem”. A partir daí, pode-se compreender melhor o que esse aluno quis dizer quando se referiu a princípios: ele os considera em termos absolutos, isto é, como diretrizes a serem respeitadas independentemente da situação existencial em que o sujeito se acha envolvido.

A oradora de número 36 também empregou uma definição complexa (Anexo 2), que destaca a educação e a combina com uma regra de conduta aplicável em diferentes “momentos”. Tal regra diria respeito ao *bom comportamento* mencionado por outros alunos? As demais respostas fornecidas pela estudante não sugerem essa interpretação. Como palavras ligadas à ética, citou educação, respeito e paz. Esta última foi compreendida como “fazer só coisas boas para um mundo melhor” e complementada pela seguinte observação, dada em resposta à questão 4.3: “paz: uma coisa que está faltando para o mundo todo”. Com relação às contribuições que as referidas palavras trazem para sua vida, a aluna escreveu: “sim. Educação e respeito vão contribuir na minha vida para o crescimento do meu filho”. Em seu perfil, ela afirmou ter 16 anos e morar com o marido e o filho, o que a situa em um plano relacional diferente com respeito aos seus colegas: a questão de “saber se comportar” de acordo com padrões ditados pela família não se faz mais presente, ou pelos menos não parece ser tão presente em seu cotidiano. Em contrapartida, como mãe, assume responsabilidades e nutre expectativas com relação a viver em um mundo melhor, condição que também almeja para o filho.

A definição apresentada pelo orador de número 40 (Anexo 2) pode ser situada como normativa, pois os princípios invocados por ele dizem respeito a uma regra que norteia sua conduta: seguir a educação dada pelos pais. Quanto a essa regra, cabe perguntar se é aplicável ao conjunto de situações existenciais do estudante. As demais respostas fornecidas indicam que parece não haver exceções. Assim, as três palavras ligadas à ética foram moralidade, educação e princípios. A primeira foi compreendida no sentido de uma “pessoa que respeita as outras e a si mesma” e, a segunda, como “o básico de uma pessoa moral”. Já a terceira

repete a definição apresentada para ética: “educação recebida durante a vida (vinda dos pais).” Por sua vez, as situações relacionadas a cada uma delas buscaram enfatizar que a regra se aplica em diferentes contextos e lugares:

Moralidade: no ônibus, pessoa que não se levanta da cadeira para os mais idosos sentarem.

Educação: na escola, aqueles que não respeitam as pessoas e, em casa, que não respeitam nem os pais ou parentes.

Princípios: na rua, pessoas se cumprimentam com palavras desrespeitando pai e mãe dos outros.

É interessante notar que a moralidade foi definida a partir do que seria o seu inverso (deixar de agir moralmente), assim como os princípios (não possuir) e a educação (não ter respeito por ninguém), mas, de todo modo, a conduta correta, oriunda da educação, se coloca como fruto de uma orientação heterônoma, que o orador segue sem, aparentemente, questionar.

A oradora de número 44 fornece uma definição normativa para a ética (Anexo 2), a qual pode ser problematizada a partir do questionamento do que ela entende acerca dos termos que mencionou. Estes se vinculam às palavras citadas na questão 4, inteligência, moralidade e educação, que foram compreendidas do seguinte modo: inteligência – “saber e entender”; moralidade – “saber como agir e se comportar”; e educação – “saber falar e também ter entendimento”. Podemos perceber que há circularidade de ideias na explicitação das noções, que se mantêm na referência às situações existenciais (questão 4.3), como, por exemplo, quando a estudante se reporta à moralidade (“saber o que falar, como se expressar e se comportar corretamente”) e também às mudanças (questão 4.4) processadas em sua vida (“sim, pois com elas sou mais educada, inteligente e moral”). A circularidade, por sua vez, sugere que a oradora basicamente repete o que lhe é incutido pela educação recebida, sem assumir posturas mais críticas.

Na definição descritiva que dá para a ética, a oradora de número 47 enfatiza uma série de aspectos que podem ser salientados como qualidades não necessariamente vinculadas ao *bom comportamento*, todavia é importante questionar se essa realmente é uma suposição factível. As outras respostas não sugerem isso, pois, embora as palavras respeito e dignidade – mencionadas como possuindo ligação com a ética – tenham sido compreendidas, respectivamente, como “dar respeito ao outro” e “ser digno de si mesmo”, a educação sublinha as relações heterônomas que regulam o comportamento da estudante: “educação – uma pessoa educada, que tenha modos e seja gentil”. A situação associada a ela também: “é quieta, fala quando deve, pede licença e sempre pede obrigada”. Corroborando o que foi dito, a resposta dada à questão 4.4 sintetiza o ponto de vista dessa oradora: “sim, todos me acham uma menina muito educada, respeito meus pais e os mais velhos e sou muito digna”.

Conclusões

A partir das respostas dadas à primeira questão foi possível concluir que a pergunta exigiu esforços dos estudantes para definir o que entendem por ética. Isso nos faz pensar que não há, nessa escola, um trabalho mais sistematizado por parte dos agentes escolares (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e corpo docente) no sentido de levar os alunos a uma reflexão mais detida sobre questões éticas/morais. O cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos aponta indícios de que a heteronomia se impõe sobre a autonomia ética/moral e que as orientações heterônomas partem principalmente das famílias.

A predominância da heteronomia nas relações educativas que balizam a formação dos alunos dessa escola vai ao encontro das propostas parlamentares que desejam a inclusão da ética como disciplina nos currículos escolares, na medida em que estas consideram ser preciso ensinar os valores “perdidos”. Isso é preocupante, pois se coloca em direção oposta ao que preconizam os PCN e o Relatório Delors, cujas abordagens enfatizam a importância de a ética ser introduzida no espaço escolar a partir de uma perspectiva que incentive o desenvolvimento da autonomia do educando.

O trabalho hermenêutico desenvolvido com base na problematização dessas respostas permitiu chegar à conclusão de que o perfil ético/moral desses alunos é eminentemente de cunho não crítico em relação a hábitos e formas de conduta apresentados como padrão do chamado *bom comportamento*.

A pouca autonomia desses estudantes pode também ser associada a uma menor liberalização dos costumes e a um controle mais rígido dos seus hábitos e atitudes, provavelmente comum no ambiente social em que vivem. Contribui para essa interpretação o fato de que, nessa escola, a opção de lazer “sair com amigos” obteve um percentual de indicação (15,6%) baixo se comparado às opções “prática de esportes” e “uso do computador”, que obtiveram, respectivamente, 32,8% e 37,5%.

Embora não tenha sido objetivo deste artigo analisar os perfis dos oradores das duas escolas particulares em que o questionário também foi aplicado, vale salientar que a vinculação entre ética e educação não foi tão significativa,⁴ como também a compreensão da educação como algo ligado à polidez e ao *bom comportamento* não foi predominante, sugerindo a existência de maior autonomia nas relações desses estudantes com os meios familiar e escolar.

Finalmente, como ponto de partida para investigações posteriores, que trabalhem com amostragens socialmente mais diversificadas e quantitativamente mais expressivas, fica a questão de se a maioria dos alunos dos anos terminais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro considera ou não a ética como conjunto de regras a *priori*, as quais é preciso seguir sem maiores questionamentos. Tal visão se opõe à que foi aqui defendida: tomar a ética/moral como construto de caráter intersubjetivo que, para ostentar o estatuto de um acordo majoritário,

⁴ Em ambas as escolas, a educação foi somente a quarta palavra mais citada na questão 4, obtendo 18,8% de indicações em uma delas e 14,3% na outra.

toma como fundamental o confronto entre diferentes pontos de vista por meio de práticas argumentativas.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Tópicos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 3-152. (Coleção: Os pensadores).

ARISTÓTELES. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.

BARROS, Anaqueila Garcia de. *Alfabetizando para o mundo: estudo de caso sobre ética no Ensino Fundamental I*. 102 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental: relatório*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=852&option=com>. Acesso em: 21 maio 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.131 de 9 de junho de 1999*. Dispõe sobre a inclusão obrigatória da disciplina Ética e Cidadania nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das redes pública e privada em todo País. <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.379 de 29 de junho de 2000*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão das disciplinas, ética, moral e civismo, no currículo do ensino fundamental, indo além do tratamento dado a esses temas nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais, por conta dos chamados temas transversais. <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 3.857 de 29 de novembro de 2000*. Dispõe sobre a inclusão do ensino de Ética e Cidadania nos currículos escolares. <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 7.425 de 16 de agosto de 2006*. Acrescenta e altera dispositivos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no ensino fundamental e médio, e nos cursos de formação de

professores da educação básica, componente curricular dedicado ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania. <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.393 de 3 de setembro de 2008*. Altera dispositivos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no ensino fundamental um componente curricular voltado para o cultivo de valores éticos e de cidadania. <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CARVALHO, Diógenes Gonçalves de. *Ética no cotidiano escolar*. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, 2004.

CORREIA, Wilson Francisco. *Ethos, educação e currículo: a ética como saber escolar*. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

GAMA, Leonardo Rocha da. *Ginástica e ética na escola: apontamentos para compreender a convivência humana*. 2009. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

KANT, Immanuel: *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições Setenta, 1997.

MEYER, Michel. *Questões de linguagem, retórica, razão e sedução*. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

MEYER, M. *Qu'est-ce que l'argumentation?* Paris: Vrin, 2005.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Tânia Thibes. *Desafios éticos no contexto escolar*. 2000. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

SAMARANCH, Francisco. *Cuatro ensayos sobre Aristóteles*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.

SILVA, Humberto Pereira da. *Ensino de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala*. 2001. 166 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão de Educação para o Século XXI. 1996. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

Renato José de Oliveira, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professor associado do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (PPGE/UFRJ).

rj-oliveira1958@uol.com.br

Andrea Penteado de Menezes, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ.

andrea.penteado@terra.com.br

Cristina Nacif Alves, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é coordenadora de Ensino da Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Direito/RJ.

cristinalves@webcorner.com.br

Daniela Patti do Amaral, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFRJ.

danielapatti.ufrj@gmail.com

Recebido em 8 de julho de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

ANEXO 1

Questionário Aplicado

I – Informações Gerais: Idade ____ Sexo: () M () F Ano () 8º () 9º

1. Com que pessoas ou parentes você mora?
2. Levando em conta a renda dos seus responsáveis, você se considera:
() rico () nem rico nem pobre () pobre
3. Qual o seu tipo de diversão favorita?

II – Responda às questões que se seguem:

1. O que você entende por ética?
2. Marque com um X os enunciados que considerar éticos:
() roubar um alimento para não morrer de fome.
() mentir para salvar um homem condenado injustamente à morte.
() roubar um remédio para salvar a vida de um parente doente.
() não dar informações corretas ao professor para evitar que ele puna um colega de classe.
() nenhum dos enunciados acima.
3. O que você acha mais importante: fazer uma coisa boa ou fazer uma coisa útil? Por quê?
4. Escreva abaixo três palavras que considere ligadas à ética:

4.1) Dentre as palavras que você escreveu, quais ouve com mais frequência na escola?

Outras (diga quais)

4.2) Explique o que você entende sobre as palavras que escreveu:

1ª palavra

2ª palavra

3ª palavra

4.3) Dê exemplos de situações que você vê ocorrer em sua casa e que se acham relacionadas a cada uma dessas palavras:

1ª. palavra

2ª. palavra

3ª. palavra

4.4) Essas palavras têm contribuído para mudanças em sua vida?
Dê exemplos.

ANEXO 2

Conjunto de Respostas dadas à Questão 1

- Orador 1:* ser educado, respeitar os princípios, ter educação.
- Orador 2:* respeitar o próximo, se comportar, ser educado com os mais velhos.
- Orador 3:* é saber se comportar onde você estiver.
- Orador 4:* é respeitar os princípios e ser educado.
- Orador 5:* para mim, todos precisam ter ética, saber se comportar.
- Orador 6:* ético é ser responsável.
- Orador 7:* uma pessoa que convive com várias pessoas.
- Orador 8:* na escola onde estudo, têm uns professores que educam bem e outros não.
- Orador 9:* educação, respeito, a maneira correta de se comportar.
- Orador 10:* é educação, respeito, ensino, gentil.
- Orador 11:* educação.
- Orador 12:* ética é uma forma de expressar a educação, demonstrar sua dignidade.
- Orador 13:* ser educado.
- Orador 14:* é uma pessoa ser educada.
- Orador 15:* nada.
- Orador 16:* saber se comportar bem na sociedade.
- Orador 17:* é uma pessoa que converse com várias pessoas dependendo de sua cor e criatura.
- Orador 18:* na escola em que estudo têm algumas pessoas mal educadas.
- Orador 19:* quase nada. Ser educado.
- Orador 20:* ética é ter educação e respeito.
- Orador 21:* ética é ter educação, ser você mesma.
- Orador 22:* saber comportar-se devidamente.
- Orador 23:* em branco
- Orador 24:* A educação usada não só em casa, mas também no seu dia a dia, respeitando seus princípios.
- Orador 25:* saber se comportar em todos os lugares.
- Orador 26:* em branco
- Orador 27:* É ser você mesma com atitude e respeito.
- Orador 28:* é saber ser educado.
- Orador 29:* saber se comportar bem em todos os lugares.

- Orador 30:* é a pessoa ter um bom caráter, ser educado.
- Orador 31:* eu acho que ética é uma pessoa com caráter, respeito e digna.
- Orador 32:* respeito ao próximo.
- Orador 33:* ter educação respeito um pelo outro.
- Orador 34:* não sei responder sobre isso.
- Orador 35:* educação, tratar direito as pessoas com respeito.
- Orador 36:* ser educado e saber seus momentos (fazer cada coisa e seu momento).
- Orador 37:* ética é ter atitude, educação e respeito.
- Orador 38:* nada, não entendi.
- Orador 39:* é uma pessoa mal educada ou uma pessoa imoral.
- Orador 40:* uma pessoa ética pra mim é uma pessoa de "princípios" que leva a educação dos pais adiante na vida.
- Orador 41:* pessoas que têm educação sabe se comportar.
- Orador 42:* a pessoa ser educada com moralidade etc.
- Orador 43:* como ser legal e respeitoso.
- Orador 44:* ser culta, saber se impor, se comportar e falar bem.
- Orador 45:* ser educado, respeitar todos, dar atenção aos outros, ajudar.
- Orador 46:* é ter educação na vida, em casa, no trabalho e na escola.
- Orador 47:* uma pessoa educada, sincera, gentil, respeitosa, ajudar os outros é uma boa pessoa.
- Orador 48:* pessoas com cultura, sabedoria e educação.
- Orador 49:* ser educado e ter cultura.
- Orador 50:* é saber ter respeito, disciplina e educação.
- Orador 51:* ser educado.
- Orador 52:* é uma pessoa muito educada.
- Orador 53:* ética é uma coisa que se vê se a pessoa é educada.
- Orador 54:* é não ter responsabilidade, sem educação, sem moral, etc.
- Orador 55:* nem sei o que é, mas acho que é não ter educação.
- Orador 56:* ter educação, ter respeito com todos, ter moral.
- Orador 57:* só entendo um pouco mais não sei explicar.
- Orador 58:* é ser educado, ter uma moral, respeito, civilidade.
- Orador 59:* ter educação, ter respeito com os outros.
- Orador 60:* é uma pessoa educada e solidária com todos.
- Orador 61:* ser bem educado.
- Orador 62:* é falta de educação (não ser ético).
- Orador 63:* nunca ouvi esta palavra.
- Orador 64:* educação, respeito.

Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira

Joana Buarque Gusmão

Resumo

Compartilha resultados de pesquisa pautada pelo seguinte problema de investigação: "O que está em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional?" A partir da delimitação de uma arena composta por atores sociais situados no Estado, na sociedade civil e em organismos multilaterais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com seus integrantes, abordando perguntas relativas às razões de a qualidade da educação estar em pauta, à concepção de qualidade e às disputas subjacentes à noção. Concluiu-se que está em jogo nas noções de qualidade da educação a redução das desigualdades educacionais, vista por dois prismas: 1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala; e 2) a garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes.

Palavras-chaves: qualidade da educação; educação escolar; política educacional.

Abstract

Meanings of quality of education notion in the brazilian educational field

The article shares some results of research that is guided by the following research problem: what is at stake in notions of quality education for some of the main social actors in the educational field? From the delineation of a ring, composed of social actors within the State, civil society and multilateral organizations, were semistructured interviews with its members, addressing questions on the grounds of the quality of education being at stake, the design quality and disputes underlying the concept. It was concluded that is at stake in the notions of quality of education the reduction of inequalities in education, seen from two angles: 1) increase of student performances on large-scale tests and 2) ensuring a variety of teaching conditions, that would provide students with a broad education.

Keywords: quality of education; school education; educational policies.

Apresentação

A qualidade tem figurado na pauta das principais instituições que atuam na educação pública no País. Com diferentes graus de ênfase, essas instituições têm incluído a noção em seus posicionamentos, reivindicações, objetivos e propostas de políticas; tudo indica que há um amplo consenso de que a qualidade é o principal “problema” da educação brasileira.

Se o tema é onipresente, nada indica que tenha uma compreensão unívoca. Carvalho (2004) afirma que a expressão “qualidade da educação” seria uma entre tantas outras veiculadas como palavras de ordem ou lemas educacionais, formando discursos vagos e consensos carregados de carga retórica, encerrando divergências conceituais e programáticas.

Nesse sentido, a pesquisa¹ da qual este artigo resultou se pautou pelo seguinte problema: o que está em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional? Para tanto, foi reconstituída uma arena composta por atores relevantes da área educacional brasileira, que fazem parte das disputas acerca da qualidade da educação. Em seguida, adotou-se como estratégia a realização de entrevistas com seus integrantes. Com base num roteiro semiestruturado, foram feitas perguntas relativas às razões de a qualidade da educação estar em pauta, à concepção de qualidade e às disputas subjacentes à noção. Este artigo apresenta alguns dos achados da pesquisa.

¹ A dissertação de mestrado na qual este texto se baseia foi realizada com financiamento da Capes.

Metodologia

O delineamento da arena foi apoiado pelos conceitos sistematizados por Rua (1998a, 1998b) para a análise de políticas públicas. Segundo ele, a elaboração de políticas públicas é marcada pelo processamento de um problema político constituído de “demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental”. As políticas públicas seriam respostas, conjuntos de decisões e ações que se destinam a solucionar os problemas políticos. O processo de configuração de um problema político e seu processamento pelo sistema é conduzido por atores que transitam e interagem no ambiente político, fazendo provocações e apresentando demandas. Rua (1998a, p. 732) define os atores políticos e sociais como “todos aqueles que têm alguma coisa em jogo no tocante a uma questão e que possuem algum tipo de recurso de poder”, com alguma capacidade de influência na tomada de decisões e podendo ser por elas afetados.

Os atores políticos se distinguem entre públicos e privados. Os públicos são “aqueles que exercem funções públicas e mobilizam os recursos associados a essas funções” (Rua, 1998b, p. 236).² Os privados não têm vínculo com o aparelho de Estado: são agrupamentos de empresários, igrejas, organizações não governamentais (ONGs), associações civis, entre outros. Rua se refere ainda à importância crescente das agências internacionais no processo político e destaca o papel da mídia por sua capacidade de formar opinião e mobilizar outros atores.

No esforço de explicitação da composição da arena, buscou-se selecionar órgãos públicos e organizações que materializassem a ação desses atores sociais situados no Estado, na sociedade civil e em organismos multilaterais, estabelecendo *quem tem alguma coisa em jogo* em relação à pauta da qualidade na agenda educacional brasileira. Na sociedade civil, procurou-se incluir organizações representativas de diferentes grupos, buscando assim contemplar interesses, características e pontos de vista distintos: dirigentes educacionais, magistério, estudantes, especialistas/pesquisadores, as chamadas ONGs e o empresariado.

A reconstituição da arena é um constructo; ela não é apresentada como um lugar plenamente configurado, mas utilizada como meio para compreender o que se passa no campo educacional a partir de uma hipótese. Espera-se que ela contribua para examinar as relações entre os atores, investigando se estão se *confrontando* em relação à noção de qualidade da educação: Eles estão divergindo? Se um ganha, o outro perde?

O processo de escolha dos atores foi guiado pela identificação de órgãos e organizações que fossem representativos dos grupos mencionados, optando por instituições de visibilidade no campo educacional. Os órgãos e organizações que participaram da pesquisa, juntamente com os nomes dos integrantes que concederam as entrevistas e seus respectivos cargos,³ foram:

² Entre os atores públicos, Rua diferencia duas categorias: os políticos e os burocratas.

³ Os cargos indicados eram ocupados pelas pessoas no período da realização das entrevistas. Alguns deles já não eram mais preenchidos pelos indicados no momento de finalização da pesquisa.

Estado

- Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: Maria do Rosário Nunes, presidente;
- Conselho Nacional de Educação (CNE): Antonio César Callegari, presidente da Câmara de Educação Básica;
- Ministério da Educação (MEC): Arlindo Queiroz, diretor de programas da Secretaria-Executiva Adjunta, e Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, secretária de Educação Básica.

Organismos multilaterais

- Banco Mundial: Madalena dos Santos, especialista sênior em educação;
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef): Maria de Salette Silva, oficial de educação.

Sociedade civil

⁴ A Undime é uma associação civil que congrega os titulares das secretarias municipais de educação. Carrega, portanto, uma ambiguidade: de um lado, é uma entidade da sociedade civil, de direito privado; de outro, representa gestores públicos.

⁵ A CNTE também apresenta uma ambiguidade, pois se trata de uma organização sindical (portanto, privada) de atores públicos – na linguagem de Rua, os “burocratas”.

⁶ Ainda que o movimento Todos pela Educação tenha uma composição heterogênea, a instituição sobressai pela presença de empresários entre seus sócios fundadores.

⁷ Foram ainda convidados para participar da pesquisa a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Com a Ubes, não conseguimos contato. Foram enviados e-mails para endereços disponíveis no site da entidade e todos voltaram. Tentamos também contatos telefônicos em dias e horários variados, mas as ligações não foram atendidas. Já os representantes do Consed, da Unesco e da Comissão de Educação do Senado manifestaram interesse em participar da pesquisa, contudo, não foi possível viabilizar agenda.

Dirigentes educacionais:

- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁴
 - Carlos Eduardo Sanches, presidente.

Magistério:

- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁵: Roberto Franklin de Leão, presidente.

Especialistas/ pesquisadores:

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Sandra Maria Zákia Lian Sousa, vice-presidente.

ONGs:

- Campanha Nacional pelo Direito à Educação: Daniel Cara, coordenador geral;
- Instituto Ayrton Senna: Tatiana Filgueiras, coordenadora da Área de Avaliação e Desenvolvimento.

Empresariado:

- Todos pela Educação⁶: Maria Lucia Meirelles Reis, diretora administrativa, e Priscila Fonseca da Cruz, diretora executiva.

Ao todo, foram entrevistadas 13 pessoas em 12 entrevistas (a entrevista do Todos pela Educação foi concedida em dupla), englobando 11 órgãos ou organizações.⁷ Os depoimentos foram concedidos presencialmente nas cidades de São Paulo e Brasília, entre maio e julho de 2009, com duração média 40 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora responsável.

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista

1. Qualidade da educação como uma noção central na agenda educacional brasileira

- O(a) senhor(a) considera que a qualidade da educação é um tema central na agenda educacional brasileira das últimas décadas? Se sim, por quê? No que o(a) senhor(a) acha que consiste a vigência da qualidade da educação como um tema tão presente nos discursos e programas de ação no Brasil?
- O(a) senhor(a) / sua instituição / órgão considera a melhoria da qualidade da educação como um desafio nacional no Brasil hoje? Se sim, no que consiste esse desafio?

2. Concepção de qualidade da educação

- Quais são os aspectos/ dimensões/ elementos mais importantes que o(a) senhor(a) considera na noção de qualidade da educação?
- Como a questão da aprendizagem se situa na sua visão sobre qualidade da educação? Para o(a) senhor(a), no que consistiria a diretriz de “concentrar a atenção na aprendizagem” como principal aspecto da noção de qualidade da educação?
- Como o(a) senhor(a) avalia o uso dos resultados das provas de larga escala como principal medida de qualidade? Quais são as implicações?

3. Agenda político-operacional

- Como sua visão de qualidade se opera programática e politicamente?
- Como sua instituição / órgão tem se inserido nas discussões que tocam a questão da melhoria da qualidade da educação no país? Qual é o programa de ação de sua instituição / órgão no que toca o tema da qualidade da educação?

4. Campo de disputas

- Em sua opinião, quais são os principais consensos no Brasil sobre o que é qualidade da educação? E os principais dissensos? Quais seriam as principais divergências conceituais e programáticas? No que consistiria uma disputa em relação à noção de qualidade da educação no Brasil hoje?
- Quem atua a favor de sua concepção de qualidade da educação? Quem atua contra?
- Que crítica o(a) senhor(a) faria às outras concepções de qualidade da educação vigentes na sociedade? Quais são suas maiores fragilidades?

Tendo Rua (1998b) como referência, a análise dos depoimentos concedidos teve como objetivo a identificação de *issues*. Segundo ela, o processamento de um problema político pelo sistema é marcado pelo confronto entre os atores políticos ou sociais, que agem segundo suas preferências e interesses. As preferências são resultados de cálculos de custo/benefício de cada uma das alternativas propostas para solucionar um problema. Rua (1998b, p.241) utiliza o termo *issue* para se referir às preferências dos atores: “item ou aspecto de uma decisão que afeta os interesses de vários atores e que, por esse motivo, mobiliza suas expectativas quanto aos resultados da política e catalisa o conflito entre eles”. Em torno das decisões tomadas em cada um dos *issues*, os atores ganham ou perdem segundo seus interesses e a política assume suas configurações. O trabalho de interpretação foi identificar os *issues* relacionados à temática da qualidade da educação, identificando as preferências dos atores em relação a eles.

Segundo Rua (1998b, p. 241), “em função das preferências e das expectativas de resultados – vantagens e desvantagens – de cada alternativa na solução de um problema, os atores fazem alianças entre si e entram em disputa” (1998b, p. 241), e formam-se as arenas políticas, que podem ser distinguidas entre distributivas, regulatórias e redistributivas.

As arenas distributivas são aquelas que mobilizam reduzido potencial de conflito, já que tratam, basicamente, da alocação de recursos, distribuição de benefícios, sem que haja clareza sobre quem paga os custos ou perde algo com as decisões. As arenas regulatórias estabelecem imperativos seletivos, quem pode ou não pode ter ou fazer alguma coisa, quem paga o que em determinadas situações, etc. Logo, desencadeiam reações variáveis de adesão ou rejeição. Já as arenas redistributivas são por definição altamente conflituosas, pois, para que certos benefícios sejam alocados, atores e interesses claramente definidos terão de arcar com perdas. (Rua, 1998b, p. 241-242).

Três padrões regem a dinâmica das relações entre os atores: lutas, jogos e debates.

As lutas acontecem, geralmente, quando se trata de arenas redistributivas, nas quais se tem o chamado “jogo da soma-zero”, ou seja, uma situação na qual, para que um ator ganhe, o outro perde. [...] Os jogos são situações em que a lógica é vencer o adversário em uma situação específica, sem eliminá-lo totalmente do processo, de tal maneira que ele possa vir a ser um aliado, em um momento posterior. [...] Finalmente, os debates são situações em que cada um dos atores procura convencer o outro da conveniência de suas propostas, de tal maneira que o que vence é aquele que se mostra capaz de transformar o adversário em um aliado. (Rua, 1998b, p. 241-242).

A interpretação dos dados colhidos nas entrevistas permitiu identificar três principais *issues* ou questões nas quais se formam as preferências dos atores: 1) a concepção de qualidade da educação; 2) o *lugar* das provas em larga escala; 3) as prioridades para as políticas do magistério. Sua análise trará elementos para o tipo de arena formada e a dinâmica das relações estabelecidas entre os atores.

Concepção de qualidade da educação

Nos depoimentos acerca das concepções de qualidade da educação, a oposição se deu entre os atores que concebem a “aprendizagem” (entendida primordialmente por meio dos resultados das provas em larga escala) como o principal significado de qualidade da educação e os que defendem uma visão abrangente, com o foco estendido aos processos, às condições gerais de ensino e o aprendizado em uma perspectiva mais ampla que o aferido pelas provas.

A demarcação de dois grupos segundo as ênfases apresentadas é convergente, respectivamente, com o que é denominado, de um lado, rendimento e, de outro, insumos e processos – duas das principais maneiras de se referir à qualidade da educação, segundo Adams (1993).

A ênfase na “aprendizagem” (especialmente a medida pelas provas)

No primeiro grupo, composto por representantes do Banco Mundial, do MEC, do Instituto Ayrton Senna, do movimento Todos pela Educação, da Undime e do Unicef, a “aprendizagem” é vista como a principal finalidade da escola, sua razão de existir. As concepções por eles desenvolvidas tendem a ser mais substantivas: qualidade é aprendizagem, qualidade é garantir acesso e permanência. Apesar de mencionar a existência de outros aspectos importantes, esses estão condicionados hierarquicamente à aprendizagem, sendo “facilitadores” para sua garantia; ou seja, as “condições” não são importantes *a priori*, e sim quando estão orientadas para a promoção da “aprendizagem”.

Boa parte dos atores desse grupo se referiu também ao acesso e à permanência, que, juntamente com a aprendizagem, formariam o tripé da qualidade da educação. A qualidade, entendida como aprendizagem/rendimento escolar, teria como *condição* o acesso e a permanência. Essa visão se relaciona com os depoimentos que consideram que a questão da qualidade vem em substituição à pauta da universalização do acesso à escola e frisaram que “qualidade para poucos não é qualidade”. Os esforços se centrariam em garantir que os estudantes permaneçam na escola e em proporcionar o que se espera da escolarização: a aprendizagem, especialmente a medida pelas provas de larga escala. Nota-se que acesso, permanência e rendimento escolar são os indicadores educacionais habitualmente usados pelas políticas públicas.

O depoimento de Carlos Eduardo Sanches, da Undime, foi um dos que tomaram essa direção: “Qualidade da educação significa dar a oportunidade de a criança ir à escola e aprender”, disse. Sanches falou também sobre a importância de a escola não ser excludente, garantindo condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos.

Maria do Pilar Lacerda, quando inquirida sobre qual seria o principal elemento da noção de qualidade da educação defendida pelo MEC,

destacou a aprendizagem associada ao acesso e à permanência. Disse ela: "Aprendizagem é o aspecto principal, mas têm outros que andam juntos: o acesso e a permanência. Só garantimos aprendizagem se garantimos o acesso à escola e o fim da evasão escolar."

A aprendizagem foi tomada ainda como a principal dimensão da qualidade por Maria de Saete Silva, do Unicef: "A educação de qualidade é aquela que garante desde o acesso até a conclusão com aprendizagem." Silva comentou os resultados encontrados em estudos realizados pelo Unicef sobre escolas e redes de ensino com bons desempenhos na Prova Brasil e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entre os vários elementos comuns encontrados, destacou o foco na aprendizagem: "As redes e as escolas estão voltadas para garantir o direito de aprendizagem do menino."

Entre os depoimentos deste primeiro grupo, a compreensão de aprendizagem assumiu um caráter cognitivista, de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, sobretudo os disciplinares, de forma que o desempenho dos estudantes nos testes padronizados foi apontado como o principal indicador de aprendizagem e, conseqüentemente, de qualidade. Presume-se que o ensino eficiente dos conteúdos prescritos pelas provas resulta num bom desempenho nos testes, o que significaria que a aprendizagem ocorreu e culminou numa melhora da qualidade da educação. Para os representantes da Undime, do Unicef e do MEC, a associação entre aprendizagem e resultados das provas de larga escala não foi tão imediata, ficando mais evidente no decorrer da apresentação dos depoimentos. Já para as representantes do Todos pela Educação, do Banco Mundial e do Instituto Ayrton Senna essa compreensão foi mais explícita: o rendimento escolar seria entendido como o que se espera da escola, o que deve ser garantido a todos. É uma posição que se relaciona com uma visão de resultados: todos os processos escolares devem estar orientados para a garantia de bons resultados de desempenho.

Para Priscila Cruz, do Todos pela Educação, a importância da aprendizagem é o maior consenso existente no que diz respeito à qualidade da educação. Cruz se referiu à concepção de qualidade de sua organização como os resultados de aprendizagem dos alunos medidos pelas provas nacionais de larga escala: "Consideramos a qualidade de uma forma bem pragmática. Para a gente, qualidade é o aluno aprender, é o resultado do aluno, e hoje, com Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa, podemos aferir como está a aprendizagem."

Madalena dos Santos referiu-se à aprendizagem medida pelos testes em larga escala para falar da concepção de qualidade da educação do Banco Mundial. "[Qualidade] é como os alunos estão aprendendo e se estão aprendendo, o que é comprovado por determinados testes e índices que dizem se a qualidade é boa ou ruim."

A aprendizagem dos alunos, especialmente a medida por indicadores como o Saeb, também foi apresentada como primordial na noção de qualidade da educação do Instituto Ayrton Senna por Tatiana Filgueiras: "Para nós, esse conceito de qualidade é uma coisa objetiva, com indicadores

numéricos que nos sinalizam o quanto a escola pública ganhou em termos de qualidade. [...] O aspecto qualitativo da educação é o aprendizado.” Para Filgueiras, a adoção de um conceito objetivo de qualidade da educação, traduzido em indicadores mensuráveis, é fundamental para a execução de políticas públicas.

Tal como apontado por Torres (2001), a aprendizagem aparece como um tema amplamente mencionado, mas ainda muito escorregadio. Apesar de afirmarem a centralidade da aprendizagem, apontando-a como principal finalidade do processo educacional, referem-se a ela como os resultados das provas em larga escala. A diretriz da Conferência de Educação para Todos, “concentrar a atenção na aprendizagem”, é traduzida como “melhorar e avaliar o rendimento escolar”. Essa simplificação pode ocorrer como uma opção política, pela sua exequibilidade em compor indicadores nacionais. Mas isso não justifica o tratamento da aprendizagem e dos resultados das provas como sinônimos, como aparece em alguns depoimentos. Parece haver uma priorização dos “conteúdos” medidos pelos testes, considerados como fundamentais na escolarização dos estudantes, e um julgamento de que as demais “aprendizagens” proporcionadas pela escola (como a da cidadania, por exemplo) estão em segundo plano, ou, ainda, de que as primeiras seriam condições que levariam à segunda.

Foco estendido aos processos, às condições gerais de ensino e à aprendizagem numa perspectiva ampla

O segundo grupo de depoimentos, composto por representantes da ANPEd, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do CNE, da CNTE, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e do MEC, reconhece a importância da aprendizagem, assim como das avaliações centralizadas, mas em suas formulações prioriza uma noção de qualidade da educação mais ampla, isto é, com recorrência a um conjunto de aspectos. Eles se referem à importância de considerar os processos, as condições necessárias para uma educação de qualidade e outros elementos de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares, como a cidadania e a ética. Diferentemente de uma definição substantiva, tal como dada nos depoimentos do grupo anterior, como “qualidade é isto ou aquilo”, os depoimentos enfatizam as condições diversas que são necessárias à promoção da qualidade. A qualidade implica e requer condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços para desenvolvimento do processo educativo. Destaca-se também a referência do grupo aos valores, à diversidade, à contextualização do ensino e aprendizagem, à participação e à democracia.

Defender a posição de que a educação de qualidade seja orientada para a garantia do direito das crianças e adolescentes à aprendizagem não é o ponto que opõe os atores. O caráter cognitivista e a valorização do resultado das provas em larga escala como os principais significados de

aprendizagem e, conseqüentemente, de qualidade da educação aparecem como elementos demarcadores da divergência. Os entrevistados deste grupo se posicionam contra a tendência de *reduzir* a noção de qualidade a uma dimensão, notadamente a centrada nos desempenhos nas avaliações em larga escala. Dessa forma, frisam a relevância de compreender a qualidade da educação de forma mais profunda. A opção por respostas mais amplas tem, em geral, os objetivos de ressaltar que outros aspectos são relevantes além de um bom desempenho nos testes padronizados ou mesmo dos conteúdos disciplinares, como a [aprendizagem] da ética e da cidadania e a vinculação dos processos e das condições à qualidade da educação.

Arlindo Queiroz, do MEC, ponderou que, ainda que a discussão do conceito de qualidade precise ser aprofundada no País, já se tem avançado na consideração de um conjunto de componentes para além da promoção de bons resultados nos testes, como a contextualização da avaliação e do processo de ensino e aprendizagem, a participação e a diversidade.

Maria do Rosário Nunes, presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, defendeu uma visão de qualidade que integre um conjunto de fatores, como a aprendizagem de conteúdos, a participação, a não discriminação e a felicidade. Segundo ela, a diretriz de concentrar a atenção na aprendizagem como o principal aspecto da noção de qualidade da educação “poderia significar um apagamento do processo educativo como um todo, porque a aprendizagem é fruto de um complexo sistema”.

Para Sandra Zákia, a questão da qualidade tem assumido vários significados ao longo da história, estando atualmente ligada à formação que vem sendo possibilitada aos estudantes. A vice-presidente da ANPED ressalta com veemência que “a qualidade tem que ser propiciada a partir de garantia de condições para construção de um trabalho coletivo no interior da escola; é condição a existência de tempo e espaço adequados”. Entre os aspectos a serem considerados na noção de qualidade, Zákia ressaltou:

Infraestrutura, equipamentos, materiais, dimensões objetivas de desenvolvimento do trabalho. Tem uma dimensão que é o próprio clima das instituições escolares. São as relações de poder, as interações, as dinâmicas, os espaços de interação que propiciam a construção de um trabalho que seja de fato coletivo.

Falou ainda da importância da mobilização “em torno de um projeto pedagógico da escola, que não se viabiliza, de fato, se não houver um tempo de convivência, de construção, de negociação, de debate”.

Dois dos entrevistados (Daniel Cara e Roberto Leão) empregaram o termo “qualidade social” para revestir suas concepções de qualidade da educação. A abordagem remete à formação que se pretende propiciar aos alunos, tirando o foco unicamente da aprendizagem dos “conteúdos” avaliados pelas testagens e envolvendo o desenvolvimento da ética e a construção da cidadania. “Qualidade social” tem sido um termo

empregado, tal como apontado por Campos (2006), para marcar uma diferença de posições. Subentende-se a existência de uma concepção de qualidade que não se atenha a valores “sociais”, isto é, que dê primazia à dimensão econômica.

Daniel Cara, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, frisou que haveria duas correntes principais na construção da noção de qualidade da educação, uma mais “instrumental”, focada na proficiência dos estudantes no tocante, principalmente, a Português e Matemática, e outra mais “social”, que “opta por envolver também capacidades éticas, além da aprendizagem do conhecimento formal”. Segundo ele, “a Campanha opta por essa segunda noção sem negar a necessidade da proficiência em Português e Matemática, mas também incluindo, obviamente, além da questão da aprendizagem dos valores, as outras disciplinas”.

Ao discorrer sobre os aspectos ou dimensões mais importantes na noção de qualidade da educação, Roberto Leão falou sobre a concepção da CNTE de “qualidade socialmente referenciada”, em suas palavras, “uma qualidade que leve em conta o desenvolvimento pleno, a construção da cidadania, uma qualidade para a vida, para a pessoa poder intervir na sociedade e alterar sua história. Uma qualidade que atenda aos interesses da maioria da população”. Leão falou também sobre a ligação da questão da qualidade com as condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, juntamente com as condições de vida dos estudantes: “A qualidade está diretamente ligada às condições de trabalho, à valorização do profissional, às condições em que o aluno vai para a escola, às condições de vida do próprio aluno.” Para ele, o foco na aprendizagem só se justifica se incluir também a cidadania.

A referência à existência de duas dimensões que estariam articuladas na noção de qualidade da educação, uma de natureza cognitiva (aquisição de conhecimentos) e outra de natureza formativa (desenvolvimento de habilidades e potencialidades), esteve presente na fala de César Callegari, do Conselho Nacional de Educação. Ele completou dizendo que “a educação não pode ser só propriamente escolar e se restringir à questão do ensino e da aprendizagem. A educação é um processo muito mais amplo”.

Lugar das avaliações em larga escala na promoção da qualidade da educação

O *lugar* que as avaliações em larga escala têm no debate sobre a qualidade da educação e nas políticas educacionais é uma questão central no que está em jogo na arena. Apesar da importância da avaliação centralizada poder ser considerada um consenso, os atores divergem na atribuição de seus papéis. Uma parte dos depoimentos tendeu a ressaltar os aspectos positivos do uso das provas e índices como indicadores de qualidade da educação e como eixos estruturantes de políticas e práticas calcadas na busca da qualidade. Outra parte enfatizou com veemência as limitações e distorções no uso dos resultados das provas e dos índices

tanto como indicadores de qualidade quanto para balizar ações de promoção da qualidade. Entre os pontos que opõem os atores no que concerne ao assunto tratado neste tópico, podemos identificar quatro: 1) reconhecimento dos resultados dos testes e índices correlatos como indicadores de qualidade da educação; 2) capacidade das provas de garantirem o direito à aprendizagem; 3) capacidade das provas e índices nelas baseados de se constituírem como instrumentos de gestão de políticas públicas; 4) capacidade das provas de interferirem no currículo.

A apresentação dos depoimentos organizados em torno dos itens acima será precedida dos trechos das entrevistas que indicam o reconhecimento da importância da avaliação em larga escala na arena.

Importância da avaliação em larga escala

Nenhum dos atores negou a relevância da avaliação em larga escala – todos foram claros em reconhecê-la. Nesse entendimento, três visões predominaram nos depoimentos: há os que compreendem que as testagens e os índices nas quais estão baseados são consensuais no País, ainda que haja discordâncias acerca de seus limites; há os que se referem às provas e aos índices como questões que não têm sido alvo de grandes polêmicas ou controvérsias, mas não são taxativos em afirmar que se trata de um consenso; e, por fim, há um subgrupo que afirma haver setores contrários à existência das avaliações padronizadas, sem, entretanto, especificar quais setores seriam – se de fato existem, são atores que não fazem parte da arena reconstituída para a pesquisa na qual este artigo se referencia.

Para Arlindo Queiroz, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – indicador nacional baseado nos resultados das provas em larga escala e nas taxas de aprovação – seria um consenso: “O Ideb, que é um instrumento consensual, inclui indicadores de fluxo escolar e de desempenho escolar a partir de uma avaliação externa que hoje é consensual – o País todo aceita essa questão.”

Para Maria de Salete Silva, a importância da avaliação de aprendizagem, que estaria alcançando um novo lugar no processo educacional, mais central, seria um consenso no País. Um indício para a existência desse consenso seria que o Unicef não tem encontrado resistências em relação a processos de avaliação de aprendizagem. Segundo Silva, o organismo internacional não tem recebido nenhum tipo de crítica às pesquisas realizadas com base nos resultados dos testes em larga escala.

Carlos Eduardo Sanches, presidente da Undime, reconheceu que a medição dos resultados de aprendizagem dos estudantes já não encontra tantas resistências no País, como num passado recente. No entanto, quando indagado diretamente se a avaliação por larga escala seria um consenso no País, Sanches fez uma ressalva: “Não é um consenso, há um entendimento, mas algumas pessoas ainda criticam.”

Sandra Zákia, da ANPEd, afirmou: “Sem dúvida, a avaliação em larga escala tem uma função muito importante. O que acho é que se está atribuindo um peso em relação à avaliação em larga escala como se ela fosse a panaceia de todos os males.” Roberto Leão, da CNTE, referiu-se ao Ideb como um indicador que se mostra limitado ao não considerar variáveis importantes, não podendo ser considerado um indicativo de qualidade da educação, porém não afirmou que as provas e o Ideb não tenham relevância ou devam ser totalmente desconsiderados.

Daniel Cara, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirmou que existem pessoas que negam a importância das avaliações em larga escala, posição da qual ele diverge: “Analisando friamente, a proficiência em Português e Matemática não é o maior consenso, em minha opinião. Acho que tem gente que erroneamente tende a negar a importância dela. É um critério avaliativo incompleto, mas importante.”

A presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Maria do Rosário Nunes, posicionou-se alinhada a setores da sociedade que são a favor das avaliações em larga escala, mas que se situam dentro de uma perspectiva mais ampla, não afeita a classificações. Para a deputada, alguns setores da sociedade se colocam totalmente contrários à avaliação externa: “Permanece existindo um setor absolutamente contrário a qualquer avaliação externa da escola. [...] Um setor politicamente situado dentro do Congresso Nacional, nas instituições, no meio educacional.”

Resultados dos testes e índices correlatos como indicadores de qualidade da educação?

Se todos convergem em aceitar a importância das provas em larga escala, divergem na atribuição de seus papéis. Nesse sentido, uma das principais discordâncias entre os atores é acerca do reconhecimento dos resultados dos testes e índices correlatos como indicadores de qualidade da educação. Três visões principais foram identificadas: a primeira, destacando a valorização do caráter objetivo das testagens e do Ideb, concebe-os como instrumentos inequívocos de avaliação da aprendizagem e da qualidade da educação; a segunda reconhece sua legitimidade como indicadores de qualidade, porém também reconhece seus limites; para a terceira, os testes e índices desconsideram aspectos e fatores fundamentais do processo educativo, especialmente os ligados aos processos e às condições de vida dos alunos e de trabalho dos professores, questionando, assim, os limites da avaliação proporcionada.

No primeiro grupo encontram-se os depoimentos dos representantes do Banco Mundial, do Instituto Ayrton Senna, do Todos pela Educação e da Undime. Para Madalena dos Santos, do Banco Mundial, o Ideb permite mensurar a qualidade. Disse ela: “O Ideb foi o ovo de Colombo, todo mundo sabe onde é que está, como é que está. A definição de indicadores possibilita definir uma qualidade.”

O presidente da Undime, Carlos Eduardo Sanches, se referiu às provas como um mecanismo de avaliação, um meio de verificação da aprendizagem dos estudantes: “A aplicação das provas vai nos garantir a possibilidade de construir um modelo adequado. Porque é direito da criança aprender. E qual outro mecanismo que temos para avaliar isso hoje?” – questionou.

Para Tatiana Filgueiras, do Instituto Ayrton Senna, idem: “O conceito de qualidade é uma coisa objetiva, com indicadores numéricos que nos sinalizam o quanto a escola pública ganhou em termos de qualidade. [...] é preciso avaliar dentro de um padrão comparativo que seja conhecido” – no caso, o Saeb.

Os indicadores nacionais do Saeb e da Prova Brasil são a principal medida de qualidade para o Todos pela Educação, segundo Priscila Cruz: “Qualidade é o aluno aprender, é o resultado do aluno, e hoje, com Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa, podemos aferir como está a aprendizagem.”

Entre os que defenderam os resultados das provas e índices nela baseados como indicadores de qualidade da educação, ainda que reconhecendo seus limites, estão os representantes do MEC e do Unicef.

Maria do Pilar Lacerda, do MEC, considerou que o Ideb “não é a única medida, mas é uma importante medida, que, nacionalmente, é possível de ser feita”. Ela reconhece que o Ideb não é capaz de identificar alguns aspectos importantes, entretanto isso não desqualifica o índice, que seria complementado com a realização de estudos de práticas exemplares.

Para Maria de Saete Silva, “o Ideb deu uma enorme contribuição para levar a discussão da qualidade da educação para onde ela deveria ir, que é a aprendizagem dos meninos”. E acrescenta: “Não quero dizer que o Ideb seja ‘o’ indicador de qualidade da educação, ele não é.” As discussões em torno da possibilidade de existência de indicadores nacionais foram por ela levantadas: “Se é possível ou não ter indicadores nacionais, essa é uma discussão, não sei nem se podemos dizer que é uma divergência.” Para a representante do Unicef, a contextualização da educação diante da existência de padrões nacionais seria uma divergência: “A área que tem maior questionamento é quando se discute contextualização da educação. Por exemplo: material didático, conteúdo de prova. Pode haver uma prova do Oiapoque ao Chuf?”

Entre os que apontaram com maior intensidade os limites dos testes e índices estão os representantes da ANPEd, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da CNTE. Sandra Zákia falou sobre a legitimação dos testes e sua assimilação como expressão da qualidade da educação: “As provas, para a sociedade como um todo, conseguiram uma legitimação. [...] Leem esses resultados como indicação de qualidade. No entanto, é uma limitação na forma de ver, de conceber qualidade da escola.” Para a vice-presidente da ANPEd, uma decorrência da ênfase nas testagens em larga escala como uma expressão da qualidade do ensino seria a redução da avaliação a uma ideia de verificação, de medida e de aplicação de prova, o que estaria fortalecendo a dimensão de resultados em prejuízo da dimensão de processos, reconhecida por ela como parte importante

na noção de qualidade da educação. Zákia realçou como desafio para as políticas educacionais a ampliação das sistemáticas de avaliação para a inclusão de dimensões de processo: “Esse é um desafio que se coloca: como criar instrumentos, procedimentos, processos, sistemáticas que apreendam, se não toda a complexidade do processo educativo, ao menos um pouco mais de sua dinâmica, de organização, de desenvolvimento do trabalho.”

Para Daniel Cara, conceber as provas e o Ideb como indicadores da qualidade da educação é reduzir a noção a um conceito de proficiência, excluindo fatores importantes para o alcance da qualidade na educação. Segundo o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, esse modelo de avaliação é frágil, pois se baseia somente nas “respostas dos alunos” para fazer inferências sobre todo o sistema, não oferecendo indicações de melhoria. Cara defende a ampliação da política de avaliação com a inclusão de novas variáveis. Disse ele: “Acredito que é preciso fazer esse tipo de avaliação, mas é preciso incluir variáveis, como no ensino superior, de infraestrutura, de qualificação dos professores, número de alunos por sala de aula, etc.; este é o desafio que a Campanha quer enfrentar, como fez com o Custo Aluno-Qualidade Inicial”.

O presidente da CNTE, Roberto Leão, opinou que as provas não podem ser consideradas indicadores de qualidade da educação, pois apresentam potencial reduzido de captação de variáveis como as condições de trabalho, a valorização dos profissionais da educação e as condições de vida dos alunos, questões diretamente ligadas à qualidade: “Essas são variáveis que fazendo um simples teste você não consegue pegar. As provas, por si, não conseguem servir de indicadores da qualidade na educação” – ponderou.

Para a deputada Maria do Rosário Nunes, as provas em larga escala são importantes, mas não devem ser analisadas isoladamente, podendo levar a distorções. Ela defendeu a realização de estudos de fatores associados aos resultados dos testes.

Arlindo Queiroz, do MEC, ponderou que os limites da avaliação baseada nas provas de larga escala são objetos de divergência, especialmente entre os que consideram que outros elementos devem ser levados em conta na noção de qualidade da educação, além dos resultados dos testes e do fluxo, como questões ligadas à contextualização e às condições educacionais e sociais.

Capacidade de as provas garantirem o direito à aprendizagem?

Outra capacidade atribuída às provas em larga escala é a de assegurar ao estudante a garantia do direito de aprender o que seria esperado; as provas diagnosticariam uma situação e seriam parte da solução dos problemas identificados. Nesse sentido, os depoimentos abarcam os testes e o Ideb como parte fundamental das políticas destinadas à geração de qualidade/promoção da aprendizagem. Os integrantes do Instituto Ayrton

Senna, da Undime e do Unicef manifestaram esse entendimento, já a da ANPEd se posicionou de forma contrária.

Carlos Eduardo Sanches se referiu às provas de larga escala como um instrumento fundamental na promoção do direito de aprender dos alunos. Para o presidente da Undime, a avaliação centralizada traz informações essenciais aos professores na organização de seu cotidiano na sala de aula, possibilitando um comprometimento com a aprendizagem de cada criança, individualmente.

Para Tatiana Filgueiras, do Instituto Ayrton Senna, as provas de larga escala refletem a base de aprendizagem que possibilitará às crianças e adolescentes continuarem aprendendo ao longo da vida. Disse ela: "O pavimento da estrada para que o menino alcance tudo isso, que é a felicidade, que é a qualidade de vida, é o acesso à oportunidade educativa mensurável."

Para Maria de Saete Silva, os estudos realizados pelo Unicef mostram que o resultado das avaliações nacionais faz as redes se mobilizarem para garantir o direito à aprendizagem, contribuindo para uma mudança nas práticas das escolas, focando seu trabalho no que é prioritário. As testagens e o Ideb estariam colaborando para a construção de outros significados e práticas para a avaliação. "O Ideb deu uma enorme contribuição para levar a discussão da qualidade da educação para onde ela deveria ir, que é a aprendizagem dos meninos" – completou.

Já para Sandra Zákia, a avaliação em larga escala no Brasil não tem tido o poder de trazer para o debate nacional a questão da aprendizagem como elemento central do processo educativo. A vice-presidente da ANPEd também não considerou que as avaliações tenham possibilitado a reorganização dos processos e práticas educativas em torno da aprendizagem. A razão principal, segundo ela, seria o princípio equivocado que rege a avaliação, que entende que o controle e a responsabilização são determinantes para fazer os agentes educativos corrigirem suas práticas e melhorarem seu desempenho. Disse que "a mera intensificação de controle, sem criar as condições efetivas de aprendizagem, acaba não cumprindo esse objetivo".

Provas e índices nelas baseados como instrumentos de gestão de políticas públicas?

O reconhecimento de que as provas de larga escala e o Ideb subsidiariam a gestão de políticas públicas opôs, de um lado, os dois representantes do MEC e, do outro, os dirigentes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Já o integrante do Conselho Nacional de Educação se colocou de forma neutra. Os argumentos dos primeiros se aproximam das ideias de Oliveira (2006), para quem uma indicação sistêmica de qualidade explicita as desigualdades existentes entre as escolas. Já os que se opõem associam-se às observações de Casassus (2007), segundo as

quais os testes não possibilitam nada além da constatação da desigualdade, deixando de oferecer respostas que induzam a mudanças, tornando-se ineficaz dar aos testes em larga escala a legitimidade para articular as políticas educacionais.

O diretor de programas da Secretaria Executiva Adjunta do MEC, Arlindo Queiroz, considera que, apesar das limitações, o Ideb significa um avanço, na medida em que explicita as desigualdades educacionais encontradas no País, o que pode contribuir com a formulação e implementação de políticas de equidade. Na mesma linha, a secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, Maria do Pilar Lacerda, referiu-se ao índice como um eficiente instrumento de política pública, na medida em que aponta os municípios mais carentes de apoio, assim como os que têm boas práticas a serem compartilhadas. “Você consegue organizar as políticas públicas através do mapa produzido pelos resultados do Ideb”, disse ela.

Daniel Cara, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, disse que o potencial do Ideb de gerar mudanças nos sistemas de ensino é reduzido, pois o índice apenas constata uma situação, sem oferecer caminhos para a melhoria. “O desafio é constituir outras formas de avaliação que de fato deem respostas sobre o que precisa ser melhorado no sistema”, afirmou.

César Callegari, do Conselho Nacional de Educação, considerou que as provas de larga escala são indicadores que propiciam a reflexão acerca das práticas escolares e das políticas públicas.

Para a deputada Maria do Rosário Nunes, alguns setores da sociedade confiam totalmente nas provas, acreditando que seus resultados e a classificação das escolas podem delinear um mapa da qualidade da educação, visão não compartilhada por ela.

Interferência das provas no currículo?

Outro ponto de divergência dos atores é a capacidade das provas de interferirem no currículo das escolas, o que se relaciona à existência e ao alcance do risco de as escolas reduzirem o ensino aos conteúdos monitorados pelos testes. Três posições puderam ser identificadas: a primeira, verificada no depoimento da coordenadora do Instituto Ayrton Senna, considera positiva e desejável a interferência no currículo, negando o efeito do risco, que se minimizaria diante da evolução do formato das provas; outra, presente no depoimento da oficial do Unicef, reconhece a existência do risco, mas relativiza seu alcance, considerando que os benefícios do uso das provas são maiores, apontando a definição de um currículo como um mecanismo para reduzir os efeitos indesejados; para a terceira posição, representada pela ANPEd e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as avaliações estariam criando uma dinâmica de treinamento dos estudantes para responderem aos testes, além de criar um ambiente de competição entre docentes e escolas.

Segundo Tatiana Filgueiras, as provas usadas nos programas do Instituto Ayrton Senna – elaboradas com a matriz do Saeb – fazem parte de um contexto maior de organização e estruturação do dia a dia das escolas. As provas teriam o papel de orientar o ensino, estruturando as aulas em torno dos conteúdos avaliados, sendo encaradas como instrumentos de gestão das escolas. “Na verdade, as provas estruturaram as ações pedagógicas e essas estruturaram as provas” – disse ela.

Para Filgueiras, o risco de as escolas se concentrarem exclusivamente no ensino do que é monitorado nas avaliações é minimizado pela evolução das provas, que medem justamente o que se espera que os estudantes saibam: “A prova não nasce do nada, a prova nasce de uma expectativa do que as pessoas deveriam saber. [...] A prova deveria estar refletindo uma qualidade mínima que deveria estar garantida.”

Maria de Salete Silva reconheceu o risco de as escolas concentrarem seus esforços nas respostas para as provas, alheando-se das demais aprendizagens necessárias: “Esses programas de avaliação têm que ter muito cuidado, para que não haja o risco de restringir o conteúdo ao que cai nas provas.” Para superá-lo, a representante do Unicef propôs a definição de um currículo nacional comum: “O desafio agora é discutir o currículo, discutir o que a criança tem de aprender ano a ano.”

Já para Sandra Zákia, da ANPEd, a influência nos currículos das escolas seria uma decorrência negativa da ênfase nas provas em larga escala como uma medida de qualidade. “Uma [das implicações práticas da ênfase nas provas] é condicionar o que é relevante em termos do currículo da escola” – disse.

O coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, apontou o risco de o Ideb estimular a relação mecânica ensino-teste, relegando outros conteúdos fundamentais a um segundo plano: “Você prepara os alunos para as provas; desvirtua o processo.”

Um ambiente de competitividade entre as escolas foi outro aspecto negativo levantado nos depoimentos em relação à maneira como as provas têm sido implementadas no Brasil. Essa foi a posição de Sandra Zákia, para quem a competitividade e a suposição de uma diferenciação entre os estabelecimentos seria uma implicação prática da ênfase nas provas e da produção de classificações de resultados.

Prioridades para as políticas de magistério

As prioridades para as políticas relacionadas ao magistério foi um dos pontos que mais provocaram discordância entre os atores. Alguns depoimentos se referiram ao grupo docente como uma questão-chave no debate da qualidade da educação. Contudo, se a convergência do tema pode ter formado um consenso, observa-se que os dissensos estariam situados nas formas priorizadas para garantir que o professorado cumpra com o papel que lhe é atribuído.

O embate se dá principalmente em torno da remuneração. De um lado, os representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do CNE e da CNTE argumentam que o aumento salarial é indispensável à qualidade da educação. De outro, os porta-vozes do Instituto Ayrton Senna e da Undime afirmam que os salários não são determinantes. Um terceiro grupo, expresso pela dirigente do MEC, reconhece a controvérsia, mas não se posiciona ante ela.

Entre os que defendem a centralidade dos salários predomina a compreensão de que este é um fator fundamental para atrair talentos ao magistério: melhorando-se os quadros de professores, melhoraria também o trabalho docente. Juntamente com as condições de trabalho e a formação continuada, a remuneração comporia a valorização profissional, entendida como imprescindível para a promoção da qualidade.

Os que acreditam que o salário não é central defendem que outros aspectos são mais importantes, como a dedicação e o engajamento do professor e a existência de um trabalho estruturado, que oriente a sua ação fundamentalmente para conquistar bons resultados no desempenho de estudantes nas avaliações centralizadas. A valorização do professor seria entendida principalmente como a garantia de apoio ao desenvolvimento de seu trabalho, isto é, formação continuada, disponibilização de materiais e apoio técnico para que se atinjam metas.

O tema do salário foi ainda polemizado com as propostas de bonificação por mérito. Entre os que defendem os bônus (de forma declarada, apenas a especialista do Banco Mundial se disse a favor),⁸ argumenta-se que funciona como um incentivo à dedicação e ao comprometimento dos professores com um ensino capaz de ser traduzido em um bom desempenho de estudantes. Os que se opõem (representantes da ANPEd, do CNE, da CNTE e do MEC) opinam que um sistema baseado em prêmios (e punições) não funciona, pois gera disputa e competição onde deve reinar solidariedade e cooperação. Outro argumento é o de que as propostas de bonificação por mérito partem de um entendimento que responsabiliza o professor pelo fracasso do desempenho dos alunos.

Segundo Daniel Cara, paradoxalmente, o ponto de maior consenso seria justamente o de maior dissenso quando o assunto é qualidade da educação. Para o coordenador da Campanha, se todos reconhecem a centralidade do professor na promoção da qualidade, as políticas relacionadas ao magistério são focos de divergência que se refletiriam na “corrente economicista” e na fundamentada na “perspectiva dos direitos”; o tema salarial seria um ponto de oposição dessas correntes. Para ele, “há quem acredite que o professor é central, mas que não precisa ganhar um salário justo. Buscam outras formas de resolver a centralidade do educador no processo educacional”.

Roberto Leão se referiu aos salários sempre como parte da valorização profissional, que, por sua vez, comporia, juntamente com o investimento e a gestão democrática, o tripé defendido pela CNTE para “se atingir a educação pública de qualidade”. Disse ele que “a valorização profissional

⁸ Entretanto, Madalena dos Santos afirmou que essa é uma opinião pessoal sua, não refletindo a posição oficial do Banco Mundial.

não é só o salário; é salário, carreira, formação inicial muito consistente, formação continuada consistente e relacionada ao cotidiano do professor”.

César Callegari mencionou a importância de trazer os melhores quadros profissionais para a sala de aula, quando discorreu sobre a aprovação das diretrizes nacionais da carreira e remuneração do magistério pelo CNE. Deduz-se que ele considere que o aspecto salarial é chave quando o assunto é qualidade da educação, embora ele não tenha sido assertivo.

Tatiana Filgueiras se posicionou claramente contra os que acreditam que o aumento salarial é uma das principais medidas a serem adotadas nas políticas direcionadas ao magistério. Para a coordenadora do Instituto Ayrton Senna, “o aumento de salário não necessariamente melhora a qualidade”. Para Filgueiras, a melhoria da educação e do fluxo trará um excedente de recursos que pode ser revertido para os professores. “Acho que tem uma ordem para as coisas aparecerem, o aumento de salário não necessariamente melhora a qualidade, mas a melhoria da qualidade pode gerar recursos para o aumento dos salários”, afirmou.

Carlos Eduardo Sanches, da Undime, falou sobre as pesquisas que indicam que a qualidade da educação (entendida como o resultado das provas centralizadas) não está relacionada ao nível salarial docente. O que de fato faria diferença seriam o engajamento e a competência do magistério: “Os melhores professores não são aqueles que ganham mais ou o que têm pós, mestrado e doutorado. Daí voltamos à estaca zero e vamos tratar do envolvimento, do engajamento, da dedicação e da competência de cada um.”

Maria do Pilar Lacerda remeteu à divergência quanto à qualidade da educação relacionar-se ou não com o salário do magistério: “Muitas vezes a corporação dos professores faz essa discussão a partir do salário do professor, apesar de que eu avalie que as corporações tenham avançado neste debate. Mas ainda há um dissenso sobre se a qualidade passa pelo salário do professor.” Lacerda não se posicionou em relação à polêmica, mas cabe a ressalva de que o MEC defende aumentos salariais (o piso nacional foi uma das medidas do Plano de Desenvolvimento da Educação).

Maria Lucia Reis, do Todos pela Educação, não deu opinião direta sobre o tema dos salários, mas destacou a importância de a carreira do magistério ser atrativa para a juventude.

Para Madalena dos Santos, o aumento salarial não seria uma solução promissora, pois nivela a profissão por baixo. A representante do Banco Mundial sugere que os professores sejam recompensados financeiramente segundo o desempenho de seus alunos, alimentando as discussões em torno das políticas de bonificação por mérito: “Ao dar aumento igual, independentemente dos resultados na sala de aula, estamos diminuindo a motivação do professor trabalhador.”

Os métodos de punição e premiação dos profissionais da educação foram objeto do dissenso apontado por César Callegari. Ele afirmou que não defende que o professor seja punido ou até excluído da carreira

docente em decorrência de resultados negativos da avaliação de seu trabalho, pois nunca viu o mecanismo funcionar.

As políticas de bonificação por resultado também foram abordadas por Roberto Leão. O presidente da CNTE questionou que a “qualidade do profissional”, assim como sua motivação e estímulo, possa ser induzida pelos bônus. Para ele, as propostas subentendem que a responsabilidade pela qualidade da educação depende unicamente do professor: “É uma disputa que traz para dentro da escola um conceito de vida que está colocado hoje: o êxito ou o fracasso é responsabilidade unicamente do indivíduo.”

Para Sandra Zákia, da ANPEd, as propostas de bonificação tenderiam a intensificar o ambiente de competição criado pela ênfase nas provas como uma medida de qualidade. A secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, também se posicionou contra as políticas de bonificação por mérito. “Eu não concordo com políticas que dizem que se o professor for punido a educação melhora, o que não quer dizer que eu defenda que o professor é um coitadinho.”

Nos depoimentos, as posições em relação à importância dos salários e às políticas de bonificação foram acompanhadas de referências às maneiras de lidar com o magistério. Nesse sentido, Lacerda falou sobre a profissionalização: “Eu busco a profissionalização da educação, o professor é um profissional da educação, deve ser tratado como tal, então o piso salarial profissional é uma sinalização que o Ministério dá deste tratamento.”

Para César Callegari, a “responsabilização pela assunção de níveis superiores de autonomia” é o caminho mais frutífero a ser adotado nas políticas para o magistério. “Quando as escolas são mais autônomas, mais empoderadas, professores, alunos e suas famílias tendem a assumir níveis maiores de responsabilidade e níveis maiores de desempenho”, completou o integrante do CNE.

O apoio para o alcance de resultados foi colocado como central por Tatiana Filgueiras. “A valorização do professor é fundamental. Não é só aumentar salário, é ter credibilidade, ter condições de alcançar resultados, ser apoiado numa situação desafiadora”, colocou a coordenadora do Instituto Ayrton Senna.

Para Daniel Cara, as apostas dos que defendem outras medidas que não os aumentos salariais se concentrariam em soluções relacionadas à gestão, como a adoção de apostilas, valorização moral e bonificação por resultados dos desempenhos dos alunos. Seu depoimento reflete uma divergência acerca do papel do magistério no processo educacional. Para ele, na corrente economicista, o professor seria basicamente treinado para dar aula, executando atividades e reduzindo sua autonomia e responsabilidade pelo processo pedagógico: “É uma busca por um caminho mais curto para chegar a uma educação de qualidade. Mas é um caminho errado. Com a apostilagem só se treina, não se forma professor. O professor não pensa estratégias pedagógicas, ele só executa.” Segundo ele, esse modelo é atrativo por ser menos dispendioso: “E com esse modelo o gestor

não precisa se preocupar com questões mais espinhosas, especialmente em termos orçamentários, como estruturar a carreira do magistério e aumentar salários.”

Maria Lucia Reis, diretora do Todos pela Educação, destacou a relevância da formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação: “A posição do professor na escola deve ser valorizada, com condições para ele dar aula, boas condições físicas da escola e alunos que tenham condições de aprender.”

Madalena dos Santos se referiu à qualidade da formação docente como central. Para esta especialista do Banco Mundial, a oferta de vagas escolares para as classes mais desfavorecidas economicamente acompanhou uma mudança no perfil do magistério no País, o que se reflete na educação. Ela considera que a melhoria do trabalho docente depende da formação inicial, que precisa ser prática e focada no ensino, e da valorização do trabalhador, que não se resume ao salário, mas abrange também as condições de trabalho.

Santos falou sobre as dificuldades que permeiam as relações dos “gestores” com o magistério. Para ela, o sucesso de qualquer reforma educacional depende diretamente do investimento no professor: “Existe uma dificuldade das pessoas entenderem que, para fazer qualquer reforma, é preciso investir no professor. [...] Se o professor não é visto como parceiro na hora de se estabelecer uma reforma, [...] ela está fadada a fracassar.”

Conclusão

Tendo como referência as preferências e as expectativas de resultados dos atores diante dos *issues* identificados, cabe-nos aplicar as ideias de Rua para a distinção do tipo de arena formada – distributiva, regulatória ou redistributiva –, assim como do padrão que rege a dinâmica das relações entre os atores – lutas, jogos ou debates. Porém, antes de tomar esse caminho, é prudente apontar os limites estabelecidos pela pesquisa e considerar que temos apenas indícios para efetuar as distinções mencionadas. A opção de trabalhar com os discursos dos atores pode levar a armadilhas semânticas, incapazes de revelar as nuances que se desvelam no nível das ações, de forma que o resultado da pesquisa contribui com *elementos* de análise da temática em questão.

A paisagem da pesquisa não descortina uma arena altamente conflituosa. Existem divergências de concepções e opiniões, que induzem a ações e horizontes distintos, mas, segundo as ações citadas pelos entrevistados, não ocorre um confronto direto entre os atores, entendido como um enfrentamento de forças que competem num mesmo espaço. Com exceção da CNTE, os entrevistados não mencionaram oponentes ou focos de dissenso que inviabilizem a formação de alianças. Os atores divergem, opõem-se entre si, principalmente em torno dos três *issues* mencionados, mas não declaram guerra um ao outro. Por isso, não se

determina uma arena redistributiva, caracterizada por ser altamente conflituosa.

Um fato importante é a própria relação entre os vários atores. A CNTE e a Undime fazem parte da diretoria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Undime também integra o movimento Todos pela Educação e é parceira do Unicef e do MEC em várias ações, como a produção de publicações e a realização de encontros de dirigentes educacionais dos municípios. Além da Undime, o MEC tem parcerias com o Unicef e o Banco Mundial e grande interlocução com a Campanha e o Todos pela Educação (as duas organizações tiveram influência no desenho do PDE). O Conselho Nacional de Educação tem seus membros nomeados pelo ministro da Educação, e o vice-presidente da Câmara de Educação Básica é o diretor-executivo do Todos pela Educação. O Instituto Ayrton Senna é membro dessa última instituição. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, apesar de mais independente, mantém relações com todos eles, tendo chamado, por exemplo, representantes da Campanha e do Todos pela Educação para participar de audiências ao longo do ano de 2009. A ANPEd, também de viés independente, já participou de grupos técnicos para desenho de programas do MEC. Enfim, um emaranhado de relações de colaboração.

Os depoimentos também não comprovam que se trata de uma arena distributiva – aquela que mobiliza reduzido potencial de conflito –, pois há conflitos nos *issues* mencionados. Dependendo das decisões tomadas, atores ganham e atores perdem segundo suas preferências.

Ao que tudo indica, constitui-se uma arena regulatória, que trata da alocação de recursos e da distribuição de benefícios. Um ponto essencial a ser destacado nessa interpretação é o de que, se na composição da arena buscamos selecionar atores com vinculações sociais distintas, que pudessem representar interesses diferentes em jogo no campo educacional, observamos ao final que os atores falam em nome de grupos sociais com os quais têm fraca vinculação. A maior parte diz expressar o interesse não dos grupos que representam: numa linguagem vaga, falam em nome do Brasil, da educação, dos direitos da criança e do adolescente (ou dos “alunos”). Ao defender o aumento de salários para o magistério, a assunção de metas educacionais, a adoção de ferramentas de gestão, a definição de indicadores nacionais que organizem as políticas públicas, a importância das condições para a promoção da qualidade, todo um rol de procedimentos é desvelado em nome dos direitos de estudantes a uma “educação de qualidade”. Ou seja, trata-se de atores frágeis em termos de serem representantes de grupos sociais definidos. Politicamente, os atores podem perder quando sua proposta não é inteiramente adotada, mas, em termos sociais, essa perda não é tão clara. Os atores se confrontam menos como atores sociais e mais como atores políticos; a lógica do sistema político predomina sobre a lógica dos atores sociais.

Quanto ao padrão que rege a dinâmica das relações entre os atores, a pesquisa indica que sejam os jogos – “situações em que a lógica é vencer o adversário em uma situação específica, sem eliminá-lo totalmente do

processo, de tal maneira que ele possa vir a ser um aliado em um momento posterior” (Rua, 1998b, p. 241-242). Há um entrelaçamento de relações entre os atores, que celebram alianças e se opõem em torno dos *issues*. Os atores divergem entre si, mas não se engajam em ações de confronto em nome das divergências.

Tendo como referência os depoimentos tomados, o que está em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional é a redução das desigualdades educacionais, vista por dois prismas distintos: 1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala; e 2) a garantia de condições variadas de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes, abrangendo não só os conteúdos curriculares, como também a cidadania e capacidades éticas.

Todos convergem ao defender uma educação que de fato proporcione boa formação a estudantes, orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa e da sociedade como um todo e combatendo uma escolarização que passe “em branco” na vida das crianças e adolescentes. Para uns, isso se traduz em garantir aprendizagem capaz de ser medida pelas provas padronizadas; para outros, em priorizar processos, condições e uma aprendizagem mais ampla, que envolve os “conteúdos” disciplinares e a cidadania.

Referências bibliográficas

ADAMS, D. *Defining educational quality*. Arlington: Institute for International Research, 1993. 18 p.

CAMPOS, M. M. Que qualidade buscamos na América Latina? In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *A educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cortez, 2006. p. 23-27.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CASASSUS, J. Evaluación educativa, segmentación social y pérdida de calidad. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. *Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos*. Porto Alegre: Anpae, 2007. (Série Cadernos Anpae, n. 4).

OLIVEIRA, R. P. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998a. p. 731-749.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G. ; CARVALHO, M. I. V. de. *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998b. p. 231-260.

TORRES, R. M. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

Joana Buarque de Gusmão, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), atua como pesquisadora e consultora em educação.

joanabg@uol.com.br

Recebido em 23 de novembro de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira

Cristina Lucia Maia Coelho

Resumo

Analisa modelos de inclusão e intervenções pedagógicas nos contextos brasileiro e português, assim como o seu impacto no desenvolvimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para a realização da pesquisa, houve entrevistas com professores e consulta à legislação sobre educação especial. No Brasil, foi relatada a pesquisa *Cognição em movimento*, baseada nos pressupostos da avaliação interativa; em Portugal, o trabalho concentrou-se na região do Minho, dividindo-se nas temáticas Intervenção Precoce (IP), dificuldade de aprendizagem e Plano Individual de Transição (PIT). Observou-se um *gap* entre os modelos teóricos de inclusão e as intervenções adotadas, com variações em diferentes contextos, ainda que mantidos os princípios da política de inclusão. O acompanhamento do desenvolvimento dos alunos fez perceber uma indissociabilidade entre os sistemas microssociais e as condições macrosistêmicas.

Palavras-chave: inclusão; alunos com Necessidades Educativas Especiais; intervenção psicopedagógica.

Abstract**Scenes of inclusion: models and interventions in Portuguese and Brazilian experiences**

We analyze models of inclusion and educational interventions in Brazil and Portugal, as well as their impact on the development of students with special educational needs. We observed and interviewed teachers in their real school contexts, in confrontation with special education prescriptions and laws. In Brazil, we reported Cognition in Motion, research project based on the assumptions of the interactive assessment of SEN students, in a public school in Rio de Janeiro. In Portugal, the work focused on the themes of Early Intervention, Learning Difficulties and Individual Plan Transition, on the Minho region. We observed a significant gap between theoretical models, discourses of inclusion and effectively adopted interventions. Tracking pupils' development made us notice an inseparability between microsocial systems and macrosystemic conditions.

Keywords: inclusive education; children with special educational needs; interventions models.

Introdução

As políticas educacionais contemporâneas se voltam para grupos excluídos, reconhecendo os direitos sociais de sujeitos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A implementação da educação inclusiva – cujos contornos foram delimitados na Declaração de Salamanca, em 1994 – envolve uma postura que valoriza a diversidade e as ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos (Glat, Fernandes, 2005). A política de inclusão abre um espaço de reflexão crítica sobre a história das minorias estigmatizadas e está condicionada ao redimensionamento dos projetos político-pedagógicos e à expansão da rede de apoio especializado, indo além da criação de oportunidades de acesso arquitetônico até a flexibilização curricular (Carvalho, 2004). Ainda que haja unanimidade quanto à aceitação da política de inclusão, alunos com NEE, em diversos contextos, se acham limitados a uma inserção física nas escolas regulares, enquanto sua inclusão social, afetiva e institucional permanece longe de ser alcançada (Coll, Marchesi, Palácios, 2004).

Na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (2002), admite-se que as políticas públicas são essenciais no estudo científico do desenvolvimento humano. Nessa linha, visamos um conhecimento acerca do processo de aprendizagem que não seja dogmático, mas contextualizado, e contemple as incertezas das posturas transdisciplinares. Dessa contextualização

emerge um pensamento complexo que se traduz como “ecologizante”, situando o conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio cultural e sociopolítico. Compartilhamos conceito de inclusão como um processo que visa construir um ambiente apropriado a todas as crianças, adaptando programas às suas necessidades em vez de adaptar as crianças a esses programas (Kron, 2008).

Na perspectiva ecológica, o *desenvolvimento* está condicionado a vários níveis de sistemas (Bronfenbrenner, 2002). No microsistema, se considera o peso constitutivo que tem o papel do sujeito e suas relações (pais e agentes da escola) no desenvolvimento; quando estão em cena as interrelações entre microsistemas, fala-se do nível mesossistêmico. No nível exossistêmico, temos, por exemplo, as condições sociais dos pais de alunos. Por fim, o macrosistema se refere à cultura na qual está inserido o aluno. Neste último nível, podemos evocar a política de inclusão com valores que rompem com os limites entre ensino regular e especial.

Esses padrões de valores muitas vezes diferem entre culturas, assim como entre grupos socioeconômicos, como se vê claramente no Brasil. A concepção de transição ecológica define uma alteração no papel do sujeito no ambiente; por exemplo, um aluno que vem frequentando a sua sala regular com dificuldades e em função de avaliações passa também a frequentar outros ambientes, como a sala de recursos multifuncionais, e pode vislumbrar novas possibilidades no seu desenvolvimento. Usamos esse enfoque para esclarecer a complexidade do interjogo das forças psicológicas e culturais nos riscos ao desenvolvimento. Este trabalho analisa modelos de inclusão e intervenções pedagógicas nos contextos brasileiro e português, assim como o seu impacto no desenvolvimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Método

Realizamos observações nas escolas, entrevistamos nove professoras especializadas e consultamos a legislação relativa à educação especial. A pesquisa de campo baseou-se na perspectiva ecológica, que exige uma análise dos ambientes. No Brasil, realizamos a pesquisa *Cognição em movimento*, baseada nos pressupostos da avaliação interativa, em um colégio público no Rio de Janeiro. Em Portugal, o trabalho concentrou-se em cinco escolas inclusivas consideradas referência na região do Minho, localizadas em Barcelos, Ponte da Barca, Vila das Aves e Vila Praia de Âncora, dividindo-se nas temáticas Intervenção Precoce (IP), dificuldade de aprendizagem e Plano Individual de Transição (PIT).

O movimento da inclusão em Portugal

De acordo com a política educacional de Portugal, a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino se deu nas décadas de 1980 e 1990,

influenciada pelo relatório Warnock na Inglaterra e pelo Decreto n° 99-142 (*Individual with Disabilities Education Act*) nos Estados Unidos da América (Serrano, 2008). Assim, em Portugal cresceu o senso de responsabilidade sobre a educação de alunos com NEE por meio da publicação das Leis de Bases do Sistema Educativo. A aprovação do Decreto-Lei n° 319/23, de 1991, deu à escola o suporte legal para o atendimento das crianças com NEE e introduziu princípios de integração.

Na definição de Necessidades Educativas Especiais – de acordo com os princípios das resoluções de entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comunidade Econômica Europeia (CEE) –, foram substituídos os critérios médicos pelos pedagógicos. O conceito de NEE reflete uma filosofia de integração e igualdade de direitos com bases não discriminatórias quanto a raça, religião, características físicas e intelectuais, de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990. No Diploma 995/95 são estabelecidas verbas especiais para escolas inclusivas e apoio social às famílias. De início, houve a integração física dos alunos com NEE nas escolas, e, em seguida, as integrações social e acadêmica foram reforçadas.

Com a evolução do movimento, a educação especial deixou de ser um “lugar” e passou a ser considerada um serviço de apoio especializado – acadêmico, psicológico, social e clínico –, destinado a responder às necessidades especiais dos alunos, a fim de maximizar o seu potencial (Correia, 2008a). Deve ter como objetivo a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional, ou a modificação de ambientes de aprendizagem, visando uma educação apropriada às suas capacidades. Nesse contexto, um modelo foi desenvolvido por Correia (2008a), designado *Escola Contemporânea*, na qual o aluno é visto considerando-se três níveis de desenvolvimento: acadêmico, socioemocional e pessoal. Nesse paradigma, o Estado se responsabiliza pela sensibilização do público e por medidas legislativas, enquanto a escola se volta para a flexibilização dos currículos e das práticas, considerando os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Em um cenário de diversidade, a educação inclusiva envolve crianças em risco educacional e as com necessidades especiais e com sobredotação.

Correia (2008a) chama a atenção para a necessidade de superação dos discursos dominantes na compreensão dos alunos com NEE, como o *caritativo*, o *laico*, o *normativo*, que evidencia os direitos legais dos alunos, e o discurso *clínico* ou *psicopedagógico*, que frisa as avaliações psicológicas. Refere-se ainda ao discurso *social*, que apela para os direitos dos alunos, e, por fim, ressalta o discurso *educacional*, que refletiria uma interseção entre o legislativo, o psicopedagógico e o social. O discurso educacional levou o autor a conceber um Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), que supõe que se cada aluno receber precocemente uma intervenção terá poucas possibilidades de precisar dos serviços de educação especial. O modelo prevê ajustes, caso o aluno não apresente

respostas ao currículo regular. Nessa perspectiva, a ausência de uma intervenção adequada pode levar um aluno inteligente ao fracasso, o que retrataria a incapacidade dos professores. O modelo é constituído por níveis – conhecimento, planificação e intervenção –, devendo cada um ser reavaliado através de uma verificação: o *conhecimento* do aluno e de seus ambientes de aprendizagem determina seus níveis de realização acadêmica e social; a *planificação* envolve a análise das informações; por fim, a *intervenção*, que supõe um carácter preventivo, reeducativo e transicional, se baseia na observação contínua dos progressos dos alunos ante as estratégias. O componente reeducativo apoia-se na *avaliação compreensiva*, traçando o perfil do aluno com base no seu funcionamento global e a elaboração de Planos Educativos Individualizados (PEI), baseados em aspectos de cognição, adaptabilidade e seu aproveitamento. A partir dessas informações, poder-se-á determinar a elegibilidade do aluno para a educação especial. O *componente transicional* é dirigido a alunos que não atingiram os objetivos do currículo comum e, devido à idade avançada, necessitam de medidas visando a sua inserção na sociedade e no mundo laboral.

Ainda que a prevalência internacional seja de 12%, a política do Ministério da Educação para alunos com NEE se baseia no argumento de que 1,8% dos estudantes precisariam dos serviços. Para Serrano (2008), a visão reducionista é associada a medidas econômicas que não protegem os direitos do aluno com NEE. A autora destacou aspectos positivos do Decreto-Lei nº 319/23, a saber: a) os Planos Educativos Individual de Transição; b) a confidencialidade no atendimento; e c) os departamentos de educação especial nas escolas. Como pontos fracos ressaltou a necessidade de acesso a todos os alunos com NEE – não apenas deficientes físicos, mentais/sensoriais e múltiplas desordens – e o uso obrigatório da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Decreto-Lei nº 3/2008, para determinar a elegibilidade do aluno com NEE. Segundo a autora, o uso da CIF não deveria ser obrigatório até que pesquisas mostrassem sua utilidade. A CIF constitui uma referência universal adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para avaliar a *saúde* e a *incapacidade* em nível tanto individual quanto da população e divide-se em três componentes, a saber: um corporal, um relacionado a atividade e participação e outro a fatores ambientais. Segundo Correia e Lavrador (2010), o decreto foi interpretado como uma imposição, devido à falta de consulta a investigadores. Ainda que a CIF esteja caracterizada como “uma ferramenta científica e internacional para a mudança de paradigma de um modelo médico para um modelo biopsicossocial e integrado”, um dos erros indicados pelo autor seria o de obrigar o seu uso para a elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI). Um estudo apontou para a falta de formação (na CIF) da maioria dos profissionais (Correia, Lavrador, 2010), e muitos deles revelaram que nunca haviam utilizado o instrumento. Uma contradição é apontada quando os participantes admitiam que a CIF fosse eficaz, mas, ao mesmo tempo, insuficiente para a elaboração do PEI. Quando solicitados a analisar um

caso, encontraram-se heterogeneidade de posições entre os participantes, indicando inexperiência e divergências na interpretação e na avaliação. Segundo Correia e Lavrador (2010), “ela pode sinalizar problemas de foro físico, mas não abarca problemas acadêmicos e emocionais necessários para a elaboração de PEI de alunos com Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) e problemas de comportamento, que constituem 60% dos casos”.

Cumprimos a lei, mas a CIF não nos é útil. Na nossa avaliação, os alunos são observados pelos professores, que identificam algo aquém dos padrões normais. Através de uma avaliação compreensiva, levantamos a história de vida do aluno, incluindo a entrevista com os pais, para fazermos o encaminhamento. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

A inclusão e a Intervenção Precoce em Portugal

Intervenção Precoce (IP) pode ser concebida como ciência e como prática terapêutica envolvendo serviços prestados a crianças em risco ou com NEE, com idades entre 0 e 6 anos, em contextos naturais, de forma integrada, interdisciplinar e centrada na família, com o objetivo de potencializar o seu desenvolvimento (Correia, Serrano, 2008). A educação infantil tem sido prioridade da Comissão de Educação da OCDE, reforçando os alicerces da aprendizagem ao longo da vida. O projeto *Educação de Infância em Contextos Inclusivos* (Eceis), envolvendo países como Alemanha, Portugal, França, Hungria e Suécia, é um exemplo dessa tendência (Serrano, Afonso, 2010).

Em Portugal adota-se a *abordagem centrada na família*, reconhecendo que as famílias são o contexto principal para o desenvolvimento da criança, enfatizando as competências da criança e da família, assim como a parceria família-profissional. Para implementação do modelo faz-se necessária a formação específica em Intervenção Precoce (IP), políticas públicas uniformizando o funcionamento das equipes e a estabilidade no vínculo contratual dos profissionais. Numa perspectiva social e multifacetada, IP é a prestação de apoio informal e formal a famílias por redes sociais, que influenciam direta e indiretamente o desenvolvimento da criança. A rede social (comunitária ou intrafamiliar) fornece apoio necessário à vida do dia a dia, ao cumprimento das responsabilidades parentais, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Os serviços de apoio às crianças de 0 a 3 anos dependem do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social,¹ além de entidades como cooperativas e instituições privadas. Os Ministérios da Educação e da Solidariedade e da Segurança Social são responsáveis pela educação pré-escolar (3 a 6 anos), pelo apoio às famílias e pela definição de regras quanto aos aspectos pedagógicos. De acordo com o Decreto-Lei nº 319/91, os pais – participantes na elaboração dos PEI – têm o direito de decidir sobre a educação de seu filho e de expressar seus sentimentos e ideias sobre a avaliação, além de garantias quanto ao aspecto confidencial das informações sobre seu filho. Em 1997,

¹ Com a entrada em funções do XIX Governo Constitucional (D.L. nº 86-A/20011, de 12 de julho), foi extinto o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e criado o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, transitando as áreas do trabalho, emprego e formação profissional para o Ministério da Economia e do Emprego.

o Ministério da Educação (Portaria nº 52) reconheceu a necessidade de programas de IP (Serrano, 2008), e o Despacho Conjunto nº 891/99 a regularizou, estabelecendo que:

- 1) o público-alvo é de crianças de alto risco ou com necessidades especiais e suas famílias;
- 2) as intervenções não se limitam à educação, têm foco na família e são de responsabilidade dos Ministérios da Saúde, da Educação e do Bem-Estar Social;
- 3) a implementação é assegurada por uma equipe transdisciplinar.

Condições de risco, IP e apoio social

Fatores de risco se referem a uma condição de probabilidade do aparecimento de problemas no desenvolvimento e impõem medidas de precaução. A combinação de fatores coloca a criança em uma situação de risco substancialmente aumentada quanto ao comprometimento do seu desenvolvimento. Os riscos podem ser:

- a) Estabelecidos – um quadro patológico, como anomalias congênitas.
- b) Biológicos – situações potencialmente lesivas ao desenvolvimento, como crianças prematuras ou filhos de toxicodependentes.
- c) Ambientais – presença de fatores sociais prejudiciais, como crianças que sofreram abusos (Meisels, Anastasiow, 1982).

No enfrentamento dos fatores de risco, a IP representa uma ação preventiva ao uso da educação especial. A investigação tem produzido uma compreensão sobre sua natureza multidimensional e da complexidade do impacto das relações de apoio nas famílias (Dunst, 1985). Apoio social envolve trocas complexas de recursos entre as famílias, os membros das suas redes sociais e os profissionais. A ajuda de caráter emocional, informativo ou instrumental prestada pelas redes influencia a saúde, a adaptação aos acontecimentos da vida e o desenvolvimento do receptor de tal ajuda. As redes formais são representativas das instituições de saúde, educação, segurança social e justiça, e as informais referem-se a amigos, família alargada, grupos sociais e comunidades. No modelo de corresponsabilização, a IP contempla a influência dos membros da família no sentido de capacitá-los na procura de recursos que satisfaçam suas necessidades (Dunst, Trivette, Deal, 1998). Considerando o desenvolvimento da criança a partir de estimulações nos seus contextos de vida, McWilliam (2000) alerta-nos para a valorização da família e da comunidade enquanto ambientes naturais de aprendizagem. O apoio aos pais quanto às suas responsabilidades incluem informações que tanto fortalecem as competências já existentes como promovem novas outras que potencializam o desenvolvimento da criança (Dunst, Bruder, 1999).

Um estudo sobre IP identificou que o item descritor do tipo de assistência assinalado como *ajuda muito*² acontecia com maior frequência nas redes informais (Serrano, 2008). Os casos em que o *ajuda muito* acontecia com maior frequência nas redes formais eram em famílias com filhos com problemas severos ou em condições de pobreza. O tipo de apoio providenciado pelas redes informais diferia do das redes formais. A informação e o apoio material aparecem mais nas redes formais, enquanto os apoios emocional e instrumental e a redução do stress aparecem mais nas redes informais. Vale registrar que as diretrizes da lei são baseadas nos princípios da Division for Early Childhood do Council for Exceptional Children (DEC) (Serrano, 2008), a saber:

- 1) Avaliação da criança no seu contexto cultural de forma singularizada;
- 2) As intervenções visam a segurança, a aprendizagem e a participação da criança;
- 3) Práticas flexíveis baseadas na responsabilidade das famílias e de equipes interdisciplinares.

A abordagem centrada na família ressalta a dignidade e o respeito a suas decisões e a sensibilidade dos profissionais à diversidade sociocultural e prioridades e regras das famílias.

Segundo uma especialista em IP, ainda que não tenha realizado o curso de formação na CIF, ela a utiliza baseada na sua experiência e nem sempre conta com uma equipe multidisciplinar. De início é feita a referenciação pelos pais ou professores, através de formulários que são submetidos à avaliação, e, posteriormente, uma visita às famílias e a observação da criança. Após o diagnóstico, o profissional decide sobre a elegibilidade da criança:

Uma vez elegível, a partir do relatório técnico-pedagógico, elabora-se o PEI e o programa de intervenção do aluno. O meu agrupamento apoia as instituições privadas, considerando-se que nas públicas há professores de educação especial. É de responsabilidade do Ministério da Educação fornecer especialistas em IP, equipe ligada à saúde e à ação social. (Ana Isabel Oliveira, jardim da infância Casa do Menino Deus, especialista em IP, mestranda em educação especial na UMinho)

Em uma turma do jardim da infância na Casa do Menino Deus havia dois alunos com NEE, um deles com uma síndrome cromossômica e outro com glaucoma. No seu relato, a professora, com 18 anos de experiência, admite que *“a inclusão é gratificante”*, e acrescenta que o apoio aos alunos é integrado ao projeto da escola em atividades coletivas, contando para tanto com a especialista em IP e uma auxiliar de ação educativa. Especificamente no caso do aluno Marcelo – com deficiências físicas, intelectuais e atentivas –, os objetivos do PEI envolviam competências como autonomia, expressão da linguagem oral, socialização e integração.

² Os itens eram: “ajuda muito”, “ajuda”, “causa stress”.

A autonomia se refere a comportamentos como fazer as refeições com independência. Visamos o aumento do seu potencial de comunicação, já que ele tem a linguagem compreensiva, mas não se expressa. É frustrante não conseguirmos compreendê-lo. A professora de IP o entende. A solidariedade das crianças o ajuda. Costumava se isolar, hoje já chega ao grupo. Já tivemos uma vitória, pois ele não se submetia às rotinas. Era conhecido como a "borboletinha", não sentava um minuto. Hoje ele já fica nas minhas pernas. (Conceição Sá, Licenciada em educação da infância. Jardim da Infância Casa do Menino Deus, Barcelos)

Quanto à aluna com glaucoma, considerando sua fotofobia, os cuidados envolviam mantê-la sempre de costas para a janela. A inclusão promove a sensibilização e a conscientização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE. Assim, a comunidade escolar percebe essas crianças como parte de um todo, e tanto as com NEE quanto as que não as têm se beneficiam nos domínios da socialização e da cognição. Consideremos as palavras da professora do Jardim de Infância:³

Nosso objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta aspectos morais, sociais e cognitivos. A inclusão para mim é natural, pois nunca estive em contextos não inclusivos. Um avanço que numa criança normal seria desapercibido, para esta torna-se um grande avanço, mexendo com a autoestima dos pais. A evolução do Marcelo se dá em nível de socialização. Em nível de autonomia já temos ganhos, pois já come sozinho e tenta calçar as meias. (entrevista realizada em 04/2011 e a anterior, em 11/2010). (Conceição Sá, licenciada em educação da infância. Jardim da Infância Casa do Menino Deus, em Barcelos)

A partir das observações no Jardim Casa do Menino Deus, constatou-se um ambiente de aprendizagem que favorecia a todos num contexto de diversidade. As práticas aconteciam com participação da turma e apoio dos auxiliares no processo educativo. Havia o espaço do grafismo com arte, da biblioteca, da pintura, do alfabeto, da cozinha, das regras, além da área externa e do refeitório, onde todos participavam de diferentes experiências. Na abordagem ecológica, a capacidade de os ambientes intensificarem o desenvolvimento intelectual e educacional depende de como o pessoal da escola, em suas interações com a criança, encoraje atividades orientadas para tarefa. "O potencial desenvolvimental de um ambiente depende da extensão em que os agentes da escola criam oportunidades para a criança se envolver em atividades interpessoais progressivamente mais complexas" (Bronfenbrenner, 2002, p. 35).

Na escola de Vila Praia de Âncora é desenvolvido um trabalho de caráter preventivo de acordo com o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) (Correia, 2008a). Para tanto, as professoras de educação especial, em contato com jardins da infância do distrito, identificam os problemas das crianças que irão se matricular na escola no próximo período, visando orientar as educadoras na elaboração do plano individualizado. A ideia era a de que quanto mais precoce fosse a intervenção menor seria a probabilidade de o aluno vir a precisar de educação especial. "Um dos

³ O Jardim da Infância Casa do Menino Deus recebeu o Certificado Nacional de Qualidade, que avalia critérios como espaço físico e o trabalho pedagógico.

alunos está em terapia da fala, e já contatamos a terapeuta, visando planejarmos os objetivos de acordo com as suas necessidades.” (Prof^ª. Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora).

Segundo a coordenadora, a legislação nem sempre é cumprida: “Aí entra a questão da política educativa de Portugal. A IP só existe a partir dos três anos, quando deveria existir desde o nascimento”. Para a professora, o quadro de *educação especial* é inadequado, pois o Ministério considera todos técnicos de educação, permitindo que professores sem formação especializada atuem na educação infantil, enquanto os especializados podem lecionar até no 3^o ciclo.

Nesta escola, as educadoras da infância são responsáveis apenas pelo jardim. Já tivemos IP no país, com protocolos com Centros de Saúde que não existem mais por razões econômicas. Muitos alunos se tivessem tido IP nem precisariam de educação especial. O que previmos é que daqui a 3 ou 4 anos vão chegar no 1^o ano crianças que não conhecemos, com problemas. Quanto mais precoce for a intervenção melhor, não apenas o apoio educativo. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Ainda que sejam gratuitos, os serviços nacionais de saúde para recém-nascidos de alto-risco parecem desarticulados das ações de outros ministérios. O programa “Ser Criança”, do Ministério da Segurança Social (Despacho n^o 26/95, Portaria n^o 1.102/97), encoraja as instituições privadas a desenvolverem programas para menores de três anos. “Os programas sociais, de saúde, educativos e de justiça do ponto de vista organizacional não são articulados, resultando em uma prestação fragmentada de serviços” (Serrano, 2008, p. 70). Um exemplo que foge a esta lógica da fragmentação refere-se ao “Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra”, de 1989 – baseado na perspectiva ecológica –, que apoiava famílias de crianças com NEE. Esse programa, integrado e multidisciplinar, foi precursor do atual Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) (Decreto-Lei 281/09), coordenado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, coordenações regionais e equipes multidisciplinares (Serrano, 2008). O SNIPI integra-se na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências (2006–2009) e tem como missão garantir o desenvolvimento das crianças com limitações funcionais, físicas, ou com grave risco no desenvolvimento, com o envolvimento das famílias e da comunidade.

A inclusão, Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) e deficiências

Em Portugal, alunos com dificuldades de aprendizagem não são elegíveis para os serviços de educação especial, com exceção de casos considerados muito graves.

É previsto um apoio educativo, mas é insuficiente, pois este tipo de aluno precisa de um especialista. É preciso fazer a distinção entre DAE e as deficiências mentais leves e moderadas, o que é muito difícil, principalmente em alunos mais velhos. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Como os alunos com DAE correspondem a cerca de 48% dos casos, os recursos necessários são muito altos. Assim, além da necessidade de especialistas, se impõe o investimento na formação de base e continuada de educadores, incluindo a disciplina DAE nos currículos. A professora ressaltou que nem sempre há professores para ministrá-la:

Estes cursos só existem na Universidade do Minho, cujo Mestrado em Educação Especial prevê as áreas de Dificuldade de Aprendizagem e Intervenção Precoce. Sem este investimento, estamos a atirar alunos inteligentes ao insucesso. Recebemos crianças com 11 e 12 anos sem saber ler, escrever, mas que a partir de intervenções especializadas conseguimos fazê-las ler. Mas não tenhamos ilusões, o tempo passou e muito deixou de ser feito. O problema não se deve à incapacidade do aluno, mas aos professores que não foram preparados. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Segundo estudo realizado com profissionais das áreas da saúde e educação, concluiu-se ser consensual que a identificação dos alunos com DAE deva ter uma perspectiva clínica. Os profissionais admitem como desafios: formação, conceitos definidos, apoio às escolas, investigação, produção de instrumentos de avaliação, programas de intervenção e conscientização social e política. Numa definição proposta por Correia (2008b), o grupo de alunos com DAE é caracterizado por ser heterogêneo e não apresentar deficiência mental nem transtornos do desenvolvimento. O critério de identificação da DAE refere-se à discrepância entre o coeficiente de inteligência – que nestes casos é de nível médio a alto – e o baixo rendimento acadêmico. Neste grupo estão incluídos os casos neurológicos, como os de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Na pesquisa, conclui-se os seguintes pontos:

- 1) a necessidade da prevenção;
- 2) não existe uma compreensão sobre o que seja uma educação especial de qualidade;
- 3) a supremacia dos aspectos teóricos/científicos sobre os políticos/educacionais;
- 4) o termo DAE é utilizado de uma forma polissêmica.

Visando práticas educativas eficazes, o autor assinala a necessidade de uma relação de equilíbrio entre o científico, o social e o político na definição de DAE, assim como a substituição do modelo clínico por um modelo educacional.

Temos alunos com dislexia diagnosticados com deficiência mental precocemente, mas que fazem aprendizagens no contexto normal da turma, com ajuda da professora de educação especial. Na disciplina

de história, por exemplo, a avaliação é a mesma da turma, com adaptações na leitura na situação de teste. O que importa, neste caso, é a compreensão do conteúdo. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Nas intervenções com alunos disléxicos, a professora considerou fundamental o estímulo ao pensamento das crianças para ultrapassar as dificuldades, assim como o uso de exercícios de reeducação – velocidade da leitura, ortografia e expansão da escrita, porém, sem padronização. Mesmo sem amparo na legislação, alunos com DAE são submetidos a intervenções por iniciativa da coordenação de educação especial. Fica evidenciado que as estratégias de aprendizagem se focam no trabalho remetido a um conteúdo e não ao uso vazio de palavras. Na orquestra de flauta, encontramos Jade, de 11 anos. Diz a professora: “Aqui os meninos estão totalmente incluídos. A Jade veio para esta escola no ano passado.” E pergunta à própria aluna: “O que você sabia?” Ao que ela respondeu: “Nada!” A professora continua: “Ela não conhecia o alfabeto e no momento está quase ao nível da turma, desenvolvendo suas capacidades que só estavam adormecidas.” (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora).

A professora Berta – coordenadora de ensino especial do Concelho de Barcelos – apoia a legislação ao concordar que os casos de DAE não sejam necessariamente incluídos na educação especial, destacando que, para tanto, é preciso ter rigor. Ressaltou que, em Portugal, por muito tempo, alunos com desenvolvimento lento podiam ser considerados deficientes. Aproveitavam-se da lei como pretexto para reduzir turmas e solicitar professores de apoio. Nesse período, as avaliações deixavam de se basear em critérios médico/clínicos para serem unicamente pedagógicos. O Decreto n° 3/2008 determinou que as equipes são obrigadas a avaliar pela CIF. Com formação na CIF, a professora apoia seu uso, mas destacou que nem todos da equipe – que deve ser multidisciplinar – têm o curso exigido pelo Ministério da Educação e admitiu que o trabalho se torna difícil com professores sem o curso, na medida em que a equipe deve chegar a um critério de elegibilidade do aluno, acrescentando que é difícil distinguir uma criança com DAE num limiar grave daquelas com dificuldades no raciocínio abstrato.

Temos meninos no código 3 da CIF – educação especial – sem deficiência visível. Fazer um relatório sobre o perfil de funcionalidade do aluno nos aspectos pedagógicos e clínicos depende do bom senso. Não concordo que a CIF identifique apenas deficientes. Muitos não têm deficiência, mas têm pouca funcionalidade e fazem jus à educação especial. São comuns perguntas no site do Ministério, como: “o aluno com TDAH entra na educação especial?” A rigor não, depende do nível de funcionalidade do aluno. (Berta, coordenadora de ensino especial do Concelho de Barcelos)

A professora admitiu que muitos consideravam alunos com problemas de leitura e escrita como disléxicos. Essa questão traz à tona o que é primário e o que é secundário no diagnóstico. São raros os disléxicos

puros e, nestes casos, a dislexia pode não ser o foco principal. Por exemplo, portadores de Síndrome de Down têm problemas de expressão verbal, porém, ressaltou, este não é o fator primário. Acrescentou que muitos estão debruçados na problemática se os alunos precisam ou não de terapia da fala, quando deveriam estar investindo na aprendizagem significativa. Para a professora, é comum se referenciar alunos para terapia da fala desnecessariamente: “Na verdade, o que eles precisam não é necessariamente falar corretamente, mas desenvolver a linguagem em contexto, interagir e se comunicar.” Destacou o conceito de *aprendizagem em contexto*: “Um tratamento específico na linguagem não vai acrescentar nada na avaliação, mas sim um contexto pedagógico rico.” Ao valorizar a presença dos alunos com NEE nas salas regulares, a professora Berta questiona a presença do professor de apoio na sala regular: “Muitas vezes o professor de apoio faz um trabalho demasiadamente particularizado e desarticulado com o tema desenvolvido pelo professor da turma.” Destacou que os alunos se identificam com a professora da turma regular, pois é sua referência no grupo; para ela, ao retirarmos aluno do contexto da sala de aula regular lhe retiramos oportunidades de aprendizagem e o condicionamos ao apoio individualizado: “Alunos com problemas de comportamento são mais complicados para a professora dar conta sozinha, mas com os alunos com problemas cognitivos temos exemplos positivos.” (Berta, coordenadora de ensino especial de Barcellos). Nas intervenções, destacavam-se *os níveis de realização, estilos de aprendizagem e o uso de estratégias específicas*:

Temos uma aluna com 11 anos – que não lia nem escrevia – com o diagnóstico de deficiência mental. Supostamente seria uma avaliação segura, considerando sua idade sem ter sido alfabetizada, e não era. Ela tinha dificuldades de aprendizagens severas e, com intervenções, hoje está alfabetizada. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Já tivemos um aluno de 12 anos que não escrevia nem lia e foi fazendo aprendizagens graduais ao longo de dois anos. Precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens. Se realizada num momento mais precoce, a avaliação psicológica é mais significativa. Com crianças mais velhas o atraso escolar é tanto que duvidamos se é dificuldade de aprendizagem ou outro distúrbio. Com tantos anos sem experiências de aprendizagem provavelmente irá fracassar nos testes de inteligência. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Para as professoras, há uma evidente determinação de problemas socioeconômicos na *construção das deficiências*, sendo algumas, na verdade, *pseudodeficiências*. Considerou-se que há muita desresponsabilização por parte das famílias que deixam de enviar os filhos à escola, e as crianças vão construindo um perfil de deficiente fruto de um desamparo social.

Como a frequência à escola é obrigatória, a família é dada como incapaz e as crianças consideradas em situação de risco. Nestes casos – que não são raros – a negligência fica constatada, e as autoridades encaminham as crianças para o Centro de Atendimento Temporário. Feitas avaliações,

as opções são: reintegrados à família, família de acolhimento ou adotados. Em Portugal, é muito comum mães afirmando “tirem-me um que faço outro”. (Leonor, sala de apoio, especialista em educação especial do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, em Barcelos)

A professora ressalta que estes alunos, hoje “deficientes”, não eram assim considerados na escola primária, o que torna a situação fácil de ser atribuída às condições sociais.

Se o serviço de apoio socioeducativo funcionasse, evitar-se-iam muitos casos de referenciados à educação especial. Ao retirarmos os meninos da sala regular, eles perdem oportunidades. Depende da funcionalidade deles, que tem relação com as funções do corpo, atividade, participação e fatores socioambientais. (Berta, coordenadora de ensino especial do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, em Barcelos)

No ideário da educação especial, a indicação, num primeiro momento, é incluir o aluno na sala regular, mas, dependendo da severidade da problemática, nem sempre é possível. A sala de apoio pedagógico e a unidade de multideficiências são espaços complementares no processo de escolarização.

A partir de um currículo específico, um dos alunos não faz Matemática nem Português na sala regular, mas cursa Formação Cívica e Educação Visual Tecnológica (trabalhos práticos como jardinagem e culinária) na sala de apoio. (Leonor, sala de apoio pedagógico, especialista em educação especial, Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, em Barcelos)

Vinculadas à cultura da região do Minho, as atividades da sala de apoio envolvem a confecção de doces típicos, como sonhos (regados ao vinho do Porto), e os trabalhos com barro, considerando-se que há oleiros na região. Desde o início do semestre a sala vai sendo construída a partir das ações dos alunos em termos de adereços e decoração, como quadros e tapetes. Os PEI preveem atividades que respeitam o programa da turma regular e são adaptadas às características de cada aluno na sala de apoio pedagógico. Norteados pela lógica da reciclagem, tapetes são produzidos com tecidos enviados pelas fábricas. Tomemos um depoimento sobre uma aluna com o diagnóstico de autismo grave:

De acordo com o seu PEI – que é flexível –, Jerusa frequenta apenas a sala de apoio pedagógico, em função de suas limitações de comunicação e interação. Sua produção é através de símbolos – pois não escreve, não fala e não lê –, por um caderno produzido exclusivamente para ela com imagens em que ela aponta o seu desejo, como desenhar, por exemplo. Ela evoluiu muito, pois quando chegou à escola era carregada e não olhava ninguém. Continua a não falar, mas suas possibilidades de interação e autonomia melhoraram muito. (Leonor, sala de apoio, especialista em educação especial, Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, em Barcelos)

Segundo as professoras, no processo de inclusão se estimula a integração social, na medida em que muitos jovens com NEE – que não

conseguem se alfabetizar – têm seus interesses considerados como de qualquer jovem, como namorar ou ir ao futebol. Foi ressaltado que, neste contexto, não interessa muito o acúmulo de conhecimento, mas sim reverter a condição social de *persona non grata* através de intervenções que estimulem o respeito ao outro. Ficou evidenciada a impropriedade de atitudes paternalistas com relação aos alunos adolescentes, considerando-se que muitos são tratados como “os inhos”: Renanzinho, Paulinho, etc.

Em 2006, o Ministério da Educação criou os quadros de educação especial, exigindo formação especializada e supervisão em termos materiais e técnicos. A prevalência de alunos com NEE de 2% em Barcelos é superior à taxa nacional, de 1,8%, em função da escola ser uma referência.

Uma questão significativa refere-se ao critério para elegibilidade. Muitos alunos referenciados não entraram em educação especial, mas precisavam de apoio educativo, que deve funcionar como uma prática preventiva para educação especial. Segundo a professora Berta, a educação especial é dirigida para alunos deficientes ou com baixa funcionalidade:

A funcionalidade é a possibilidade de o aluno conseguir estar num ambiente de aprendizagem de forma a dar respostas; a capacidade de aprendizagem em diferentes níveis tem relação com as limitações orgânicas e com a participação. Em Portugal há um hiato: ou está na educação especial ou não está em nada. (Berta, coordenadora de ensino especial do Concelho de Barcelos)

Outro espaço pedagógico refere-se à sala de multideficiência, voltada para alunos com graves deficiências ou com problemas de socialização. Terapia ocupacional, musicoterapia e terapia da fala são as especialidades de apoio à multideficiência. Com a alternância de ambientes entre a sala de multideficiência e a sala regular, alunos com NEE – considerados casos graves quanto a aspectos cognitivos, interação e socialização – da escola de Ponte da Barca recebiam apoio de professoras de educação especial, fisioterapeutas, auxiliares de ações educativas e musicoterapeuta.

A Escola da Ponte, em Vila das Aves – reconhecida pelo seu projeto educativo pouco tradicional –, está organizada segundo a lógica de projeto e de equipe. Suas práticas são alicerçadas nos seguintes princípios:

- 1) efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos;
- 2) igualdade de oportunidades e realização de todos;
- 3) promover nos processos formativos uma solidariedade ativa.

O projeto acentua que as necessidades de cada educando devem ser atendidas singularmente, já que cada aluno tem sua própria forma de apreensão da realidade.

Consideramos que todos os alunos têm necessidades especiais. Mas há uns que são mais especiais ainda. Estes estão nos grupos como qualquer um, e a primeira ajuda vem do grupo de colegas. Para além disso, temos especialistas em educação especial que organizam materiais tendo em conta as necessidades específicas de cada um. (Ana Moreira, coordenadora de projetos da Escola da Ponte, em Vila das Aves)

Plano Individual de Transição (PIT)

Qualquer adolescente que esteja a terminar a sua vida escolar se coloca o problema do ingresso no mundo do trabalho (Correia, 2008a).

Na escola de Vila Praia de Âncora, o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) está sendo posto em prática numa experiência estimulante do ponto de vista pedagógico e político. Em uma visita, observamos a sala de aula regular de 6º ano, na qual havia quatro alunos com NEE. Era evidente a preocupação da professora com a participação dos alunos com NEE e seus ritmos de aprendizagem. Nos Planos Educativos Individualizados (PEI) eram ressaltadas as necessidades e competências dos alunos, as intervenções coletivas e as singularizadas em grupos pequenos. Dois deles acompanhavam o currículo da turma regular com apoio da professora de educação especial. Os outros, por já serem mais velhos, terem retenções e não apresentarem competência matemática para acompanhar o currículo, frequentavam aulas de *matemática funcional*, de acordo com o seu *Plano Individual de Transição*. Nesse espaço pedagógico visava-se o incremento da funcionalidade do aluno e o enfrentamento do acesso à vida ativa. Considerando que uma das suas dificuldades era lidar com dinheiro, Alex era orientado a desenvolver atividades como fazer compras, pagamentos e depósitos no Multibanco, através das quais exercitava operações simples. O *Plano Individual de Transição* é focado em alunos com NEE já no final do ensino fundamental, com cerca de 15 anos, e prevê atividades que possam prepará-los para o mundo profissional.

Em equipe formada por pais, alunos, professores e orientadores, decidiu-se, a partir dos seus interesses e capacidades, as áreas nas quais poderiam atuar. Kátia pretendia ser policial de investigação criminal, e verificou-se que este papel exigia um nível de capacidades além do que ela tinha. Neste caso, outras possibilidades profissionais foram consideradas, como treinadora de cães. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

Consideremos o relato da professora de matemática funcional:

Precisamos prepará-los para a vida ativa. Muitos têm dificuldades porque não receberam ajuda. Alex é habilidoso e dedicado, embora não seja criativo e tomar decisões seja problemático para ele. Pensamos na jardinagem, pois é uma área estimulada na região.

A importância da lei no que se refere ao Plano Individual de Transição (PIT) foi ressaltada:

A lei do PIT é recente e nesta escola já está sendo posta em prática, o que é incomum em Portugal. Existe a lei, mas o sistema ainda não está preparado. Uma escola para atender às necessidades desses alunos deve ter um modelo como base prevendo professores de matemática funcional, educação para cidadania ou português para a vida. É uma política educacional interna da escola. (Rosa Maria Ferreira, coordenadora de educação especial da escola de Vila Praia de Âncora)

A partir de um investimento em conjunto da escola e das famílias, é preciso transformar o tempo de formação de modo a garantir autonomia e realização social dos alunos com NEE (Correia, 2008b). Uma estratégia de apoio aos alunos com NEE dentro do PIT refere-se à disciplina Educação para Cidadania, na qual se enfatizam questões do cotidiano na escola de Vila Praia de Âncora. Vale registrar que esta aula, num pequeno grupo, é planejada individualmente, porém contextualizada ao currículo da sala regular. Considerando que a comunidade da escola frequentava a piscina pública, alunos sob a orientação das professoras de Educação Especial e de Língua Portuguesa construíram um folheto de alerta à comunidade, com orientações sobre o “pé de atleta” (micose), seus sintomas e o comportamento preventivo. Vale ressaltar que tanto o texto como as imagens do folheto foram produzidos pelos alunos. Esta experiência reflete uma aprendizagem articulada ao contexto da comunidade na qual a escola está integrada. Numa outra experiência de aula, cujo tema eram os símbolos do Natal, decidiu-se produzir cartões que saíssem do lugar comum, e cada aluno foi responsável pela elaboração de um cartão. Em um dos lados do cartão havia o símbolo, seu significado e origem, e, no outro, uma mensagem pragmática sobre segurança, como, por exemplo, o perigo de a vela vir a provocar incêndio. A obesidade – pelo fato de nesta fase do ano se comer demasiadamente – e a questão do excesso de bebidas foram igualmente tematizadas.

O planejamento das atividades é realizado pelos alunos de acordo com os seus interesses, visando valorizá-los. É importante que utilizem estes conhecimentos nas suas vidas. As atividades estão articuladas com os projetos da escola e centradas nas experiências deles. (Professora de Educação para Cidadania da escola de Vila Praia de Âncora)

Com relação ao PIT, o Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes mantém um protocolo com uma instituição na qual alunos, a partir do 7º ano de escolaridade, recebem um aprendizado profissional. O processo tem um caráter transicional, porque os alunos frequentam concomitantemente a escola e a instituição de formação profissional. Normalmente, vão para a horta ou para a cozinha aprender a fazer doces. Como o artesanato é rico na região, estas atividades eram muito exploradas (O galinho típico de Barcelos – um dos símbolos de Portugal – estava representado em uma tapeçaria produzida por uma das alunas). Ao perguntarmos aos alunos sobre os doces típicos da região, todos os nomearam: Pudim Abade

de Priscos, Sonhos, Pasteis de Nata (ou Pasteis de Belém), Rabanadas, Churros e Fartura. As professoras ressaltaram que, apesar das limitações cognitivas, a maioria dos alunos é muito funcional, e, por vezes, isso passa despercebido. Ficou evidenciada a necessidade de sensibilizar os professores no sentido de não valorizarem apenas conhecimentos formais e científicos.

As políticas se voltam para a massa, mas educação especial não pode ser em massa. Não é incomum professores lidarem com adolescentes com atividades descontextualizadas e infantilizadoras. (Berta, coordenadora de educação especial no Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes)

Convênios com outras instituições são fundamentais para o PIT. O Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca, visando a preparação profissional dos alunos com NEE, tem protocolo com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Deficiente Mental (APPADM) e com o Centro de Atividades Ocupacionais.

Carina, com o Espectro do Autismo num grau elevado, está no 5º ano, frequenta a sala de multideficiência e desenvolve a habilidade de copeira aqui mesmo no refeitório da escola. Muitos – por suas limitações – não têm condições de serem encaminhados para o mundo do trabalho, mas realizam atividades condizentes com as de um adulto na escola. (Inácia Ramos, professora de educação especial do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca)

A aprendizagem na educação especial deve trabalhar competências como psicomotricidade de forma significativa e contextualizada, considerando os interesses de vida do adolescente, evitando infantilizá-los.

Temos meninos que sabem sobre uma série da televisão, usam internet e palavras em inglês que não sabem nem em português. Vimos jovens fazendo viamentos que são atividades infantis, assim é melhor ajudar na copa classificando talheres, que já envolve uma atividade mental. Uma jovem precisava de uma matemática prática e foi orientada a trabalhar na cantina, com sucesso. Temos casos de alunos com Síndrome de Down trabalhando na lavagem de carro e em pizzarias. (Berta, coordenadora de ensino especial no Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, em Barcelos)

O maior indicador de integração social de alunos com NEE refere-se à empregabilidade. Um estudo longitudinal britânico examinou a qualidade de vida, em termos de *status* de emprego, independência e vida social, de ex-alunos com dificuldade de aprendizagem – transferidos de uma escola especial para uma inclusiva, nove anos após deixarem a escola (Hornby, Kidd, 2001). Havia um percentual significativo de pais e alunos satisfeitos com a transferência; entretanto, a maior satisfação se dava entre os alunos transferidos para unidades especiais na escola do que entre aqueles que frequentavam as turmas regulares. O estudo revelou um baixo nível de qualidade de vida entre os ex-alunos, com altas taxas de vida social pobre, com escassa independência. Constatou-se que

havia maior capacidade para conseguir emprego entre os ex-alunos que receberam um treinamento profissional na escola do que entre aqueles que não o haviam recebido. Por fim, destacou-se a importância de um currículo mais funcional relativo ao mundo do trabalho e às orientações vocacionais para alunos com dificuldade de aprendizagem moderada.

O projeto *Cognição em Movimento*⁴

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece no art. 206 que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e, no art. 208, “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nessa perspectiva, o projeto *Cognição em Movimento* analisou o impacto dos jogos educativos eletrônicos como instrumento de avaliação interativa no desenvolvimento cognitivo de alunos com NEE em uma escola pública no Rio de Janeiro. O recorte teórico fundou-se na inclusão concebida como um fenômeno sócio-histórico e no conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2003). Considerou-se que a inclusão escolar demanda tanto um apoio psicopedagógico singularizado quanto a construção de práticas coletivas que garantam o desenvolvimento integral de alunos com NEE (Coelho, 2011). Uma intervenção psicopedagógica através de jogos eletrônicos educativos (GCompris), envolvendo dimensões cognitivas lógicas, matemáticas e espaciais, foi desenvolvida em alunos com déficits cognitivos. No mundo contemporâneo, a cultura de mídia tomou o lugar das instituições tradicionais como instrumento de socialização e desenvolvimento. Assim, jovens recebem, através das corporações de mídia, elementos formadores de identidade (Kellner, 2008). O jogo eletrônico – como prática lúdica da cultura contemporânea – pode ser considerado um instrumento de intervenção no processo de ensino-aprendizagem e de inclusão social de classes pobres, na medida em que a classe média já vive no seu cotidiano experiências com o uso da tecnologia. Assim, o ambiente escolar pode se beneficiar do poder da cultura midiática, sustentando o lugar social e o potencial de aprendizagem de alunos com NEE.

Considerando que o psicodiagnóstico de alunos com NEE se mostra controverso na medida em que se corre o risco de rotulações, enfatizando-se o aspecto patológico, a “avaliação interativa” foi considerada uma abordagem prescritiva a esta população ao focar a responsabilidade do aprendiz. Assim, destacam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos através de uma avaliação sistêmica, interativa e contextualizada, visando modificar o funcionamento cognitivo através da assistência de um mediador. Baseada na teoria da modificabilidade estrutural cognitiva (SCM) de Feuerstein e pela experiência da aprendizagem mediada (Haywood, Tzuriel, 1992), a avaliação interativa tem como hipótese a capacidade

⁴ O projeto *Cognição em Movimento* da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense se insere na ação extensionista *Inclusão de alunos com NEE: ações psicopedagógicas, psicodiagnósticas e psicossociais*, financiada pelo Ministério de Educação – SESu, conforme os editais Proext 2009 e 2010.

do ser humano de modificar suas funções cognitivas e adaptar-se às demandas das situações de vida. A modificabilidade envolve um processo interacional, no qual professores se interpõem entre os alunos e a realidade, modificando o *set* de estímulos, sua frequência, intensidade e contexto. Mediadores aumentam a vigilância e a sensibilidade do aprendente, criando relações de causa e efeito, temporais e espaciais entre os estímulos. Haywood e Tzuriel (1992) sugeriram características necessárias à interação, a saber:

- a) intencionalidade e reciprocidade, produzindo no aluno sentimentos de competência e autodeterminação;
- b) mediação do *significado* pelo aspecto afetivo-motivacional;
- c) a possibilidade de transcender a necessidade imediata da situação para outros objetivos. Implicado com o processo, o mediador mostra-se flexível, explora o significado dos fracassos através de *feedback*.

Neste paradigma, os aspectos afetivo-emocionais ativam as habilidades metacognitivas. Os sujeitos da pesquisa foram 15 alunos com NEE, de 7 a 14 anos, do ensino fundamental, em uma região considerada em desvantagem social. Os alunos foram submetidos à avaliação cognitiva (WISC-III) tradicional, visando especificar o nível intelectual de cada um. Após um treinamento, foi realizado o pré-teste, no qual foram aplicadas as atividades do GCompris sem ajuda do aplicador. O GCompris é um jogo eletrônico educativo, com atividades de matemática (chapéu-mágico e jogo da balança), atividades visoespaciais (Tangram e Torre de Hanói) e uma de lógica que envolve um jogo de estratégias (Lig 4). Após os pré-testes, realizou-se uma intervenção com os mesmos jogos nos pressupostos da avaliação interativa. No *design* da pesquisa, o sujeito funciona como seu próprio controle, com medidas antes e após a mediação. Por fim, realizou-se o pós-teste, no qual se aplicou novamente o GCompris sem intervenção do aplicador, para verificar o efeito da mediação e a extensão pelos quais os sujeitos aprenderam conceitos e estratégias de solução de problemas.

A intervenção baseada na Avaliação Interativa valorizou os aspectos motivacionais e afetivo-emocionais do desempenho. O programa GCompris foi aplicado três vezes por semana, com tempo médio de 90 minutos, por quatro meses. Na fase de assistência, o avaliador visa o desempenho potencial do aluno, fornecendo pistas, instruções passo a passo, demonstração, *feedback* sistemático, reforço com técnicas como ábaco para matemática e estímulo à autorregulação. Já na fase de manutenção suspende-se a ajuda, a fim de saber se as estratégias de raciocínio se mantêm. A organização espacial da turma – com alunos dispostos em duplas, diferentemente da linearidade tradicional – contribuiu para um clima de entusiasmo e questionamento (Dockrell, McShane, 2000). A avaliação cognitiva no WISC-III revelou uma amostra homogênea de alunos classificados como deficientes cognitivos ou

limítrofes, com diferenças nos perfis nos subtestes. Observações das professoras indicaram o perfil do grupo com menor interesse e motivação para atividades de leitura e escrita.

Visando analisar o efeito da intervenção baseada na avaliação interativa, verificou-se a significância da diferença entre os resultados do pré e pós-teste através do teste não-paramétrico de Postos com Sinal Wilcoxon para dados emparelhados produzidos antes e depois da intervenção. O teste mostrou um aumento significativo nos escores dos jogos de Matemática 1 ($Z = 2,95$, $p < 0,01$), Matemática 2 ($Z = 2,95$, $p < 0,01$), Matemática 4 ($Z = 2,43$, $p < 0,01$), Torre de Hanói ($Z = 2,99$, $p < 0,01$) e Lógica ($Z = 2,46$, $p < 0,01$), com exceção dos testes Matemática 3 e o Tangram, cujas diferenças não foram significativas. Os dados foram analisados através do *Statistical Package for Social Science* (SPSS 17.0). A diferença estatística significativa entre as médias dos pré-testes e pós-testes nos levou a admitir que a abordagem da avaliação interativa contribuiu para a plasticidade cognitiva, a transcendência da aprendizagem, a autorregulação e a mediação de sentimentos de competência entre os alunos. Foram levantados os significados que a tecnologia na educação assume nos processos de subjetivação e de inclusão social no mundo contemporâneo.

A utilização de perspectivas – a tradicional e a interativa, com distintos pressupostos teóricos – permitiu compreender melhor o aluno, na medida em que cada tipo de avaliação considera diferentes aspectos do desempenho: o *produto* da aprendizagem, no caso da avaliação tradicional, e o *processo*, na avaliação interativa. Tomando como referência o conceito de desenvolvimento proximal, foi possível avaliar o nível do desenvolvimento real do aluno comparado ao de seus pares, bem como identificar o seu potencial, ou seja, seu modo de funcionamento cognitivo sob ajuda.

A diferença não significativa entre o pré-teste e o pós-teste na atividade do Tangram – que se assemelha a um quebra-cabeça – pode ser compreendida por se tratar de uma habilidade mais primitiva que os alunos já dominavam, embora sempre demonstrassem motivação em executá-las. Já na atividade 3 de matemática (subtração), na qual as diferenças entre os pré-testes e pós-testes igualmente não foram significativas, se devem à complexidade da tarefa acima do alcance dos alunos. A suscetibilidade de alunos com déficits cognitivos à intervenção psicopedagógica baseada nos princípios da inclusão social funciona de modo positivo (Enumo, 2004), mormente quando há interação desses alunos com pares diferentes, contribuindo para a diminuição de preconceitos e de condições sociais estigmatizantes. Contudo, é preciso considerar que, além das habilidades sociais, as necessidades como as competências cognitivas demandam uma intervenção singularizada. Em suma, evidenciou-se a adequação da avaliação interativa no cenário da inclusão, com destaque para as dimensões afetivo-emocionais e mediacionais, e do uso da tecnologia na construção de competências para o processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Na análise do contexto português, os dados nos levaram a admitir que havia muitas vezes um *gap* significativo entre os modelos teóricos dominantes, os discursos acerca do processo e as intervenções efetivamente adotadas, com variações nas experiências em diferentes escolas, ainda que mantidos os princípios da política de inclusão. Contudo, vale lembrar que a amostra utilizada é restrita e não representativa, o que nos impede de fazer generalizações acerca da realidade nacional de Portugal. O acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com NEE fez perceber uma indissociabilidade entre as relações que estabelecem nos sistemas microssociais e as condições macrosistêmicas – como as políticas públicas –, assim como as características culturais do meio. A validade ecológica da pesquisa teve como ponto forte o estudo sobre o desenvolvimento do sujeito com NEE, considerando os ambientes reais, suas vicissitudes como contextos desenvolvimentais, identificadas as características individuais, as estruturas interpessoais e as estruturas sociais de apoio.

A pesquisa brasileira foi realizada lançando mão de atividades levadas a efeito no cotidiano da própria escola e integrada ao planejamento pedagógico, nos pressupostos da Lei Federal, caracterizando-se como uma perspectiva ecológica.

Evidenciou-se no trabalho o princípio da precocidade, a partir do qual se entende que, quanto mais cedo diagnosticarmos e atuarmos sobre as necessidades e quanto mais cedo alunos com NEE interagem com outros sem problemas, em contextos potencialmente estimulantes e com o apoio de profissionais, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento.

Podemos admitir que as intervenções observadas nas escolas portuguesas – ainda que muito heterogêneas – são exitosas no que se refere à inclusão dos alunos com NEE por estarem articuladas com o contexto mais amplo a que pertencem e potencializarem o desenvolvimento dos alunos. A construção de Planos Educacionais Individualizados de cada aluno com NEE articulada aos projetos curriculares da escola constitui um bom exemplo de uma experiência alinhada a uma filosofia inclusiva. Os Planos Individuais de Transição desenvolvidos nas escolas do contexto português tentam efetivamente concretizar uma articulação das necessidades, competências e interesses do aluno com as tradições culturais das regiões norteadas por um modelo de inclusão. O trabalho em equipe – tanto na realidade brasileira quanto na portuguesa – refletiu um dos aspectos importantes da perspectiva contemporânea da inclusão, deslocando a atenção aos alunos com NEE de uma perspectiva médico-clínica para uma perspectiva sistêmica, interdisciplinar e, sobretudo, psicopedagógica.

Um ponto significativo da pesquisa referiu-se ao fato de os alunos com DAE – tanto em Portugal quanto no Brasil – ainda não terem seus direitos legais assegurados para serem elegíveis para educação especial. Embora não tivessem o apoio da lei para receber os serviços de educação especial,

as professoras, de uma forma responsável, ainda assim se prontificavam a desenvolver ações pedagógicas através de planejamentos estruturados. As experiências exitosas relatadas com estes grupos de alunos são iniciativas pontuais que refletem uma política interna das escolas. A questão econômica é certamente o motivo desta exclusão. Em Portugal, os direitos dos alunos com DAE são restringidos apenas a apoios educativos. Como bem nos informa a coordenadora de educação especial de Vila Praia de Âncora, "os alunos com DAE são os que mais precisam, pois são inteligentes, e sem o apoio especializado para se desenvolverem terão seus lugares garantidos na marginalidade e na exclusão". Finalizando, tomemos as palavras de Kron (2008, p. 12) referindo-se aos serviços de apoio ao aluno com NEE: "Um trabalho competente não depende apenas da boa vontade, mas também das possibilidades de formação individual e em equipe e da cooperação existente intraequipe e interequipe com os apoios externos especializados."

Referências bibliográficas

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COELHO, C. L. Intervenções psicopedagógicas via jogos eletrônicos no cenário da inclusão. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, v. 19, n. 2, p. 183-195, 2011.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008a.

CORREIA, L. M. *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2008b.

CORREIA, L. M.; LAVRADOR, R. *A utilidade da CIF em educação: um estudo exploratório*. Braga: EE/DPEEE, Universidade do Minho, 2010.

CORREIA, L. M.; SERRANO, A. Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor. In: CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUNST, C. J. Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, v. 5, n. 1/2, p. 165-201, 1985.

_____. Revisiting "Rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 20, n. 2, p. 95-104, 2000.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; DEAL, A. G. *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1998.

DUNST, C. J.; BRUDER, M. B. Family and community activity setting, natural learning environments, and children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, v. 1, n. 2, 1999.

ENUMO, S. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 3, p. 335-354, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão, Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

HAYWOOD, H.; TZURIEL, D. *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag, 1992.

HORNBY, G; KIDD, R. Transfer from special to mainstream – ten years later. *British Journal of Special Education*, v. 28, n. 1, p. 10-17, 2001.

KELLNER, D. Globalization and media spectacle: from 9/11 to the Iraq war. *Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia*, Porto Alegre, v. 1, n. 35, 2008. Acesso em: 1º de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/5361/4880>>.

KRON, M. (Ed.) *Early childhood education in inclusive setting: basis, background and Framework of inclusive early education in five European countries*. Siegen: Univesrität Siegen, 2008. (ZPE Schriftenreihe Nr 20).

MACWILLIAN, R. A. It's only natural... to have early intervention in the environments where it's needed. In: SANDALL, S.; OSTROSKY, M. (Ed.). *Young exceptional children*. Denver, CO: Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, 2000. v. 2, p. 17-26.

MEISELS, S. J.; ANASTASIOW, N J. The risks of predictions: relationships between etiology, handicapping conditions and developmental outcomes. In: MOORE, S. G.; COOPER, C. R. (Ed.). *The young child: reviews of research*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 1982. v. 3, p. 259-280.

SERRANO, A. M. *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora, 2008.

SERRANO, A. M.; AFONSO, J. L. Educação pré-escolar em contextos inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão, Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 10, p. 7-28, 2010.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Porte Alegre: Artes Médicas, 2003.

Cristina Lucia Maia Coelho, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora associada de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

crismaia84@gmail.com

Recebido em 28 de março de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil

Jaqueline dos Santos Oliveira
Raquel Fontes Borghi

Resumo

Apresenta um mapeamento das parcerias/convênios entre o poder público municipal e a esfera privada para a oferta de vagas na educação infantil nos municípios paulistas grandes. O estudo permitiu identificar diferentes arranjos institucionais entre o poder público municipal e as instituições privadas, em que 30, dos 54 municípios paulistas grandes, recorrem ao atendimento conveniado como forma de atender a demanda local, inclusive com instituições de finalidade lucrativa, diferenciando-se das tradicionais formas de convênios instituídas na educação infantil. O texto baseia-se na análise de literatura sobre a temática e os dados coletados durante a pesquisa, a partir de contatos telefônicos direto com os gestores municipais, *sites* oficiais dos municípios e *sites* governamentais.

Palavras-chave: educação infantil; parcerias público-privadas; oferta de vagas; convênios.

Abstract

Institutional arrangements between the municipal public service and private institutions to the offer of vacancies in Early Education

This paper features a research of the partnerships/agreements between the municipal public services and the private sphere to the offer of vacancies in Early Education, in the large counties of São Paulo. The study allowed us to identify different arrangements between the municipal public service and private institutions, which 30 of the 54 large counties of São Paulo turn to the services from partnerships as a mean to attend the local demand, including the institutions with lucrative purposes, being different of the traditional forms of partnerships instituted in Early Education. The text is based on the literature analysis about the theme and the information collected during the research from phone calls to municipal administrators, municipal official sites and government sites.

Keywords: Early Education; public-private partnerships; offer of vacancies; agreements.

Introdução

O oferecimento de vagas na educação infantil por instituições privadas conveniadas com o poder público possui no Brasil raízes históricas, principalmente na modalidade creche, uma vez que o atendimento nessas instituições tem seu início a partir não só de iniciativas do poder público, mas também das próprias comunidades, principalmente em instituições comunitárias, filantrópicas e assistenciais, sendo esta uma das origens das creches conveniadas. Entretanto, mudanças expressivas têm sido encontradas nesse cenário, como a política de convênio com instituições privadas com fins lucrativos, que supera as formas tradicionais de parcerias com instituições filantrópicas ou comunitárias. Passa-se, portanto, à inserção das escolas privadas com fins lucrativos, no conjunto de instituições subsidiadas pelo poder público.

Segundo Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), apesar dos avanços legais da década de 1990 no que diz respeito à educação infantil, a prática tradicional de convênios/parcerias entre o poder público e as creches conveniadas foi mantida e até mesmo aprofundada. O processo de descentralização da educação pública paulista – cuja principal medida foi a municipalização do ensino fundamental introduzida no Estado de São Paulo a partir, principalmente, de 1996, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (Fundef), o qual priorizou o ensino fundamental e ampliou as responsabilidades municipais (Adrião; Borghi, 2008) – contribuiu para a tendência de consolidação de convênios/parcerias entre municípios paulistas e iniciativa privada.

Para além dos tradicionais convênios do poder público municipal com instituições sem fins lucrativos para o atendimento em creches, novos arranjos vêm multiplicando-se e firmando-se.

Dessa forma, este trabalho analisa a expansão de parcerias/convênios para oferta de vagas na educação infantil por instituições privadas subvencionadas pelo poder público, pois a pesquisa interinstitucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”¹ identificou um grande número de municípios com convênios, e, de acordo com o banco de dados “Municípios paulistas e parcerias com setor privado”, resultante da pesquisa citada, dos 645 municípios paulistas, 138 declararam ter parceria para oferta de vagas na educação infantil. Destes 138 municípios, selecionamos para estudo os municípios grandes, os quais apresentam de 100.001 a 500 mil habitantes, num total de 30 municípios.

Esclarecemos que o termo “parceria” aqui adotado designa os acordos formalmente firmados pelo poder público com setores da iniciativa privada, entendendo, como Bezerra (2008), que a expressão parceria público-privada: “[...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.” (Bezerra, 2008, p. 62-63).

Os casos estudados na pesquisa anteriormente citada evidenciaram diferentes arranjos entre a esfera pública e as instituições privadas tanto *stricto sensu*, ou seja, com fins lucrativos, quanto do chamado terceiro setor. Como exemplo desses novos arranjos, podemos citar o Programa Bolsa Creche – presente nos municípios de Piracicaba e Hortolândia – que consiste em um formato de financiamento adotado para ampliação da oferta de vagas à educação infantil. Esse modelo inova em relação ao tradicional, pois há subvenção de recursos públicos à iniciativa privada com fins lucrativos, que se dá a partir do repasse de verbas considerando um valor *per capita* para cada aluno atendido gratuitamente pela instituição privada (Domiciano; Adrião, 2005; Domiciano, 2009).

Assim, para efeito da discussão aqui apresentada, interessa-nos o atendimento subvencionado pelo poder público, uma vez que se tem por objetivo discutir os novos arranjos institucionais estabelecidos entre as esferas pública e privada para a oferta da educação infantil. Dessa forma, os resultados aqui apresentados referem-se às principais tendências observadas quanto ao ano em que as creches foram integradas ao

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenada pela Prof^a Dr^a Theresa Adrião da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Rio Claro, e composta também pelas professoras doutoras Raquel Borghi (Unesp); Teise Garcia (Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto) e Lisete Arelaro (Faculdade de Educação da USP – Feusp), além de alunos de graduação e pós-graduação das três universidades citadas.

sistema municipal/estadual de ensino, aos tipos de instituições privadas conveniadas e o número destas, ao formato dos subsídios públicos repassados às instituições privadas e às justificativas para a opção pelo convênio, bem como uma breve caracterização dos municípios. Para tanto, a presente investigação exigiu contato telefônico com secretários municipais de educação ou supervisores/coordenadores da educação infantil de cada município, além de pesquisa bibliográfica, consulta a *sites* oficiais dos municípios e *sites* governamentais.

Caracterização dos municípios pesquisados

O Estado de São Paulo é dividido em 645 municípios, dos quais 295 têm até 10 mil habitantes (muito pequenos); 234, de 10.001 a 50 mil (pequenos); 54, de 50.001 a 100 mil (médios); 54, de 100.001 a 500 mil (grandes); 6, de 500.001 a um milhão (muito grandes); e apenas 2 municípios têm mais de um milhão de habitantes (metropolitanos).

Os municípios selecionados para esta pesquisa foram os municípios paulistas grandes, sendo que, dos 54, 55,55%, ou seja, 30 municípios,² declararam possuir convênio/parceria com a esfera privada para oferta de vagas na educação infantil, e é sobre este conjunto a análise presente neste trabalho.

Na Tabela 1, apresentamos alguns indicadores dos municípios estudados.

De acordo com os dados da Tabela 1, os municípios de Americana, Araçatuba, Araras, Atibaia, Diadema, Franca, Itu, Jundiá, Piracicaba, Presidente Prudente, Santa Bárbara d' Oeste, São Caetano do Sul e São Carlos alcançaram um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) superior ao do Estado de São Paulo, que no mesmo período correspondia a 0,814, o município de Limeira apresentou índice igual ao do Estado, sendo que os demais municípios analisados se encontram abaixo dessa média.

No que se refere ao Produto Interno Bruto (PIB *per capita*), São Caetano do Sul se destaca apresentando um PIB *per capita* de R\$ 62.458,89 em 2007, o que indica um "alto desenvolvimento" do município. Já o município com o menor indicador é Francisco Morato, com o PIB equivalente a R\$ 4.282,20. O PIB *per capita* de São Caetano do Sul é 14 vezes superior ao de Francisco Morato. Os dois municípios apresentam número de habitantes próximos e possuem convênios para oferta de educação infantil. Dessa forma, não é possível afirmar que a presença de um baixo PIB explicaria a busca de municípios por convênios com instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil.

A seguir as principais tendências observadas no conjunto dos municípios analisados e que indicam novos arranjos entre a esfera pública e a privada.

² Segundo o banco de dados "Municípios paulistas e parcerias com setor privado", resultante da pesquisa interinstitucional "Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo".

Tabela 1 – Indicadores Municipais

| Municípios | População (2000) | IDH (2000) | PIB per capita (2007) |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Americana | 182084 | 0,840 | 26.557,60 |
| Araçatuba | 169240 | 0,848 | 13.894,64 |
| Araras | 104205 | 0,828 | 19.318,96 |
| Atibaia | 111055 | 0,819 | 17.043,65 |
| Cubatão | 108309 | 0,772 | 51.968,25 |
| Diadema | 357064 | 0,826 | 6.076,07 |
| Embu | 207663 | 0,772 | 10.430,56 |
| Ferraz de Vasconcelos | 142377 | 0,772 | 6.076,07 |
| Franca | 287737 | 0,820 | 11.205,22 |
| Francisco Morato | 133738 | 0,738 | 4.282,20 |
| Franco da Rocha | 108122 | 0,778 | 12.098,70 |
| Guarujá | 265155 | 0,788 | 9.800,14 |
| Hortolândia | 151669 | 0,790 | 12.098,70 |
| Itapeverica da Serra | 129156 | 0,783 | 15.238,06 |
| Itaquaquetuba | 272416 | 0,744 | 6.928,39 |
| Itu | 135304 | 0,815 | 23.516,35 |
| Jacareí | 191358 | 0,809 | 19.656,85 |
| Jundiaí | 322798 | 0,857 | 40.703,90 |
| Limeira | 248632 | 0,814 | 19.108,73 |
| Mauá | 363112 | 0,781 | 13.394,59 |
| Mogi das Cruzes | 329680 | 0,801 | 15.250,95 |
| Piracicaba | 329158 | 0,836 | 21.766,25 |
| Presidente Prudente | 189104 | 0,846 | 14.651,93 |
| Santa Bárbara d' Oeste | 169735 | 0,819 | 15.409,38 |
| São Caetano do Sul | 140144 | 0,919 | 62.458,89 |
| São Carlos | 192923 | 0,841 | 16.441,30 |
| São Vicente | 302678 | 0,798 | 6.739,94 |
| Sumaré | 196055 | 0,800 | 24.790,82 |
| Suzano | 228439 | 0,775 | 19.797,83 |
| Taboão da Serra | 197460 | 0,809 | 16.337,93 |

Fonte: Banco de dados "Municípios paulistas e parcerias com setor privado" (população e Índice de Desenvolvimento Humano – IDH) e Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade (PIB per capita).

Ano de integração das creches ao sistema municipal/estadual de ensino

Até o ano de 1996, as creches estavam sob responsabilidade da área da assistência e/ou promoção social e não faziam parte do sistema educacional. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa

da educação básica e dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). Em seu art. 89, estabeleceu que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996); o que foi considerado por diversos autores (Nascimento, 1999; Kuhlmann, 1999; Fullgraf, 2008) um ganho para a educação infantil, em termos de garantia dos direitos da criança pequena à educação.

A partir dessa realidade, analisamos nos municípios selecionados quando ocorreu essa integração.

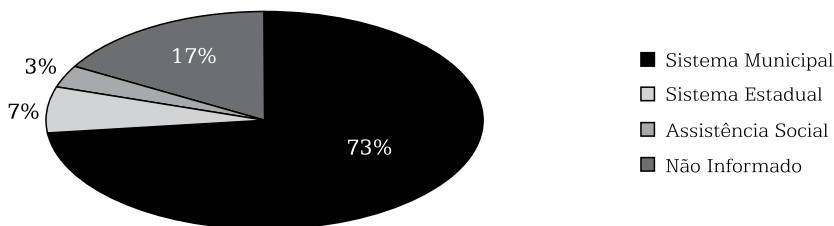


Gráfico 1 – Situação das Creches

Pelo Gráfico 1, podemos observar que, nos 30 municípios estudados, 97% das creches estão integradas ao sistema de ensino, sendo 73% no municipal e 7% no estadual. Em 17% dos municípios, foi nos informado que já houve a integração, porém não nos disseram o ano em que ocorreu. Há, ainda, 3% dos municípios em que as creches fazem parte da área de assistência social, não sendo integradas ao sistema de ensino.

No Gráfico 2, podemos observar quando ocorreu a integração das creches ao sistema municipal/estadual de ensino.

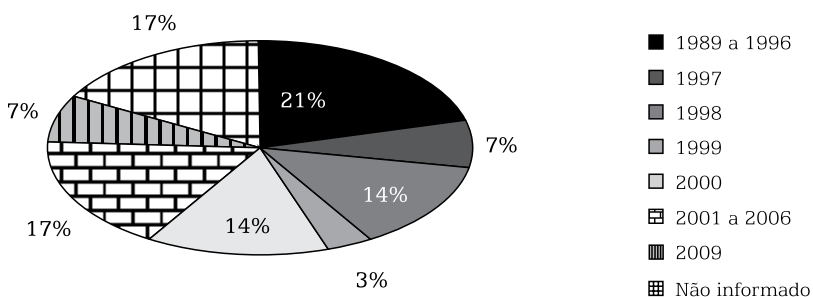


Gráfico 2 – Ano de Integração das Creches ao Sistema de Ensino

Pelos dados, observamos que 21% dos municípios tiveram as creches integradas ao sistema de ensino em período anterior a LDB de 1996. No

ano de 1997, tivemos 7% de integração; em 1998, 14%; em 1999, 3%; no ano de 2000, um ano após o término do prazo estabelecido pela LDB, 14% dos municípios tiveram as creches integradas ao sistema de ensino; de 2001 a 2006, 17%; e, em 2009, 7%. Os municípios que informaram que as creches já foram integradas ao sistema de ensino, mas não souberam precisar o ano, correspondem a 17%. Os dados mostram que a integração das creches aos sistemas de ensino ocorreu progressivamente e se estenderam após o período estabelecido pela LDB, o que pode demonstrar a dificuldade dos municípios em cumprir os instrumentos legais em um período tão curto.

Análise do ano de início das parcerias/convênios

Quanto ao ano de início das parcerias/convênios nesses municípios, nota-se que foi variado, mas grande parte se deu depois de 2000, correspondendo a 56,66% do total.

No Gráfico 3, podemos observar o ano de início dos convênios por períodos.

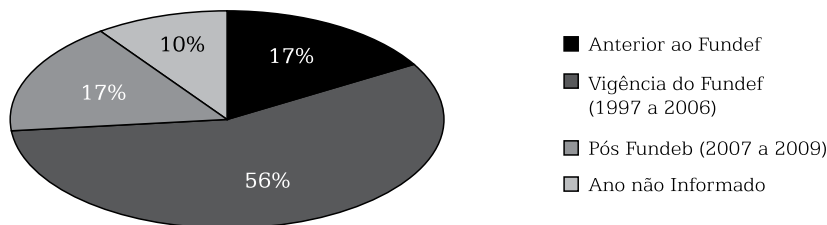


Gráfico 3 – Ano de Início das Parcerias/Convênios

Os dados permitem constatar que 56% dos convênios se iniciaram no período do Fundef (1997-2006), o qual privilegiava o ensino fundamental e deixava os demais níveis à mercê das iniciativas do poder público municipal em resolver o impasse – atender a outras etapas e modalidades com uma quantidade menor de recursos (Oliveira, 2010).

Ressaltamos, ainda, a existência de casos em que o convênio para a oferta de vagas teve início antes de 1996, uma vez que historicamente as administrações municipais fizeram uso de convênios com instituições sem fins lucrativos para cobrir o precário atendimento às creches. Apontamos também que, pelos dados apresentados, 17% dos municípios tiveram o convênio iniciado a partir da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – consideramos que, para nossa análise, são apenas três anos (2007-2009) do novo fundo, sendo cinco convênios para o período um número expressivo.

Assim, entendemos como Pinto (2007) e Arelaro (2008) que o Fundeb pode e está contribuindo com a consolidação e aprofundamento de convênios entre o setor público e privado, por permitir a inclusão das instituições privadas conveniadas no mecanismo de distribuição dos recursos.

Lembramos que durante o período em estudo, no que refere ao término das parcerias, apenas duas delas foram encerradas no ano de 2009, sendo que as demais continuam em vigor.

Tipo de instituições conveniadas

As instituições parceiras/conveniadas se dividem em: sem fins lucrativos e com fins lucrativos.

As sem fins lucrativos se dividem em: filantrópicas, comunitárias, confessionais, associações e organizações não governamentais (ONGs). Instituições estas da chamada sociedade civil, ou "terceiro setor", entendido aqui como "[...] o conjunto de 'entidades públicas não-estatais', mas regido pelo direito civil privado" (Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro, 2009). Já as instituições com fins lucrativos são as privadas *stricto sensu*.

No Gráfico 4, apresentamos o percentual de parcerias que ocorrem apenas com instituições sem fins lucrativos, ou exclusivamente com instituições com fins lucrativos ou que apresentam convênios com instituições tanto sem fins lucrativos quanto com fins lucrativos.

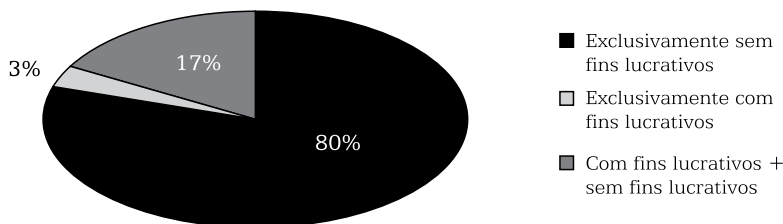


Gráfico 4 – Instituições Parceiras

Pelos dados, observa-se que 3% dos municípios apresentam convênios apenas com instituições de fins lucrativos, ou seja, um município tem convênio exclusivamente com instituição privada *stricto sensu*; 5 municípios (17%) apresentam convênios tanto com entidades sem fins lucrativos quanto com fins lucrativos; e 24 municípios (80%), com instituições sem fins lucrativos. Pelos dados, é possível observar o avanço das instituições privadas *stricto sensu* que firmam parceria com o poder público para serem subvencionadas por ele.

As parcerias com instituições privadas *stricto sensu* são mais atuais, iniciadas a partir de 2001, que é o caso de Piracicaba, 2005 em Hortolândia, 2007 em Sumaré e Limeira e 2009 em Araras. Esses dados

indicam que novos arranjos vêm se consolidando, distinguindo-se dos tradicionais convênios instituídos na educação infantil, constituindo-se uma nova política de conveniamento.

Formato dos subsídios: tipo e valores

O Gráfico 5 nos permite observar a tendência do tipo de subsídio nos municípios paulistas de 100.001 a 500 mil habitantes que apresentam parceria para oferta de vagas na educação infantil.

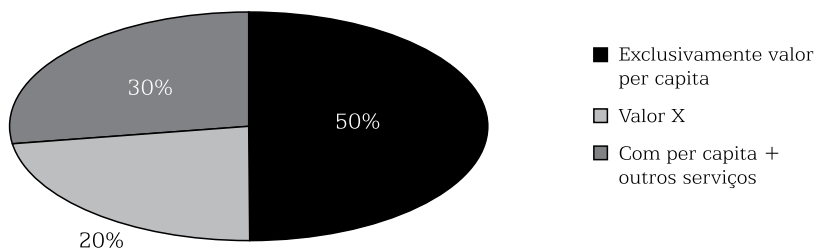


Gráfico 5 – Tipo de Subsídio

Pelo Gráfico 5, observa-se que 50% dos municípios repassam às instituições conveniadas um valor *per capita*. Se somarmos a estes os que também repassam um valor *per capita* mais algum outro tipo de benefício, temos 80% dos municípios que adotaram o valor *per capita* como forma de subvenção às instituições privadas. Em apenas 20% dos municípios a forma de subvenção não é o *per capita*, mas um valor geral, fechado, repassado à instituição parceira independentemente do número de alunos matriculados conveniados.

A Tabela 2 permite observar, além do tipo de subsídio, o valor que os municípios repassam às instituições conveniadas.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que a tendência observada no conjunto dos municípios no que se refere ao formato do subsídio é o valor *per capita*, do qual o poder público local repassa recursos às instituições escolares em função do número de alunos matriculados.

Os valores *per capita* repassados às instituições conveniadas variam de um município para outro, mas em torno de R\$ 80,00 e R\$ 355,00, entretanto, a grande maioria se encontra na faixa de R\$ 180,00 e R\$ 200,00. O município de Limeira é o que melhor paga por aluno às instituições conveniadas (R\$ 355,00), que é um valor maior do que certas mensalidades de algumas escolas de educação infantil; vale dizer ainda que, nesse município, há convênio com instituições com fins lucrativos. Alguns autores (Arelaro, 2008; Campos, 1988; Pinto, 2007) apontam que o valor *per capita* repassado às instituições conveniadas se constitui de valor

Tabela 2 – Tipo de Subsídio e Valor do Per Capita/ Mês (Valores para os Anos de 2009 e 2010)

| Municípios | Tipo de subsídio | Valor do per capita |
|------------------------|--|--|
| Americana | <i>Per capita</i> + verba PNAE | 0 a 3 anos = R\$164,71 4 a 5 anos = R\$80,00 |
| Araçatuba | <i>Per capita</i> + pagamento dos professores + merenda | * |
| Araras | <i>Per capita</i> | R\$270,00 |
| Atibaia | <i>Per capita</i> | R\$123,00 |
| Cubatão | <i>Per capita</i> | * |
| Diadema | <i>Per capita</i> | R\$240,00 |
| Embu | <i>Per capita</i> + material de limpeza | * |
| Ferraz de Vasconcelos | <i>Per capita</i> + merenda + material pedagógico | R\$160,00 |
| Franca | <i>Per capita</i> + merenda + Atendimento médico e odontológico | 0 a 1 ano = R\$188,24 2 a 5 anos = R\$129,84 |
| Francisco Morato | R\$500,00 + pagamento professores + merenda | ** |
| Franco da Rocha | Verba Ação Social + merenda | ** |
| Guarujá | <i>Per capita</i> + “ajuda de custo” | Meio período = * Período integral = R\$262,00 |
| Hortolândia | <i>Per capita</i> | * |
| Itapecerica | <i>Per capita</i> + merenda | R\$84,00 |
| Itaquaquecetuba | <i>Per capita</i> | R\$106,00 |
| Itu | <i>Per capita</i> | R\$180,00 a R\$200,00 |
| Jacareí | <i>Per capita</i> + merenda + passe escolar + manutenção do prédio | Meio período = R\$85,00 Período integral = R\$170,00 |
| Jundiaí | <i>Per capita</i> | * |
| Limeira | <i>Per capita</i> | Período integral = R\$355,00 |
| Mauá | <i>Per capita</i> | * |
| Mogi das Cruzes | <i>Per capita</i> | * |
| Piracicaba | <i>Per capita</i> | * |
| Presidente Prudente | <i>Per capita</i> + merenda + material de limpeza | * |
| Santa Bárbara d’ Oeste | Valor x + merenda + pagamento dos professores + material pedagógico | ** |
| São Caetano do Sul | Valor x + merenda + pagamento dos funcionários | ** |
| São Carlos | <i>Per capita</i> | 0 a 2 anos = R\$100,00 3 a 6 anos = R\$ 80,00 |
| São Vicente | Verba para pagamento de funcionários + merenda + água + luz | ** |
| Sumaré | <i>Per capita</i> | Meio período = R\$100,00 Período integral = R\$250,00 |
| Suzano | <i>Per capita</i> + merenda + material pedagógico + uniforme + água + luz + telefone | * |
| Taboão da Serra | <i>Per capita</i> | * |

Fonte: Oliveira e Borghi com base nos dados coletados.

Legenda: * Dado não informado

** Não corresponde a valor *per capita*.

bem abaixo do atendimento direto, o que se evidencia em grande parte dos municípios analisados, entretanto, há casos em que essa situação não se verifica, como em Limeira. Pesquisa recente aponta para diferenciações nos custos, em que os gastos por aluno em alguns municípios são inferiores aos da instituição conveniada, e em outros casos é nítida a economia dos municípios com os convênios (Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro, 2009).

O documento "Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil" ratifica o fato de o repasse às instituições conveniadas ser inferior ao definir os fatores de ponderação fixados para 2009 em:

- I – creche em tempo integral:
 - a) *pública*: 1,10;
 - b) *conveniada*: 0,95. (Brasil. MEC, SEB, 2009 – grifos nossos).

Apontamos ainda que os recursos destinados às instituições conveniadas são provenientes do Fundeb, exceto no município de Limeira, em que o recurso destinado pelo poder público, segundo Agente de Desenvolvimento Educacional contatado, é proveniente dos recursos próprios que o município deve investir em educação, uma vez que o Fundeb não permite a subvenção de instituições privadas com fins lucrativos. Como aponta Domiciano (2009), a subvenção pública aos estabelecimentos privados com fins lucrativos não encontra respaldo legal nas legislações brasileiras.

Segundo o documento do MEC, "o montante de recursos do Fundeb repassado à instituição conveniada é definido pela Secretaria Municipal de Educação [SME] e deve estar previsto no 'termo de convênio firmado entre a instituição e o Poder Executivo competente'" (Brasil. MEC, SEB, 2009, p. 26). Lembramos que em alguns casos dos municípios aqui estudados o valor *per capita* é fixado pelo executivo municipal, em outros, pela Câmara dos vereadores, isto é, pelo Poder Legislativo, e, em outros, pela própria SME.

Também conforme o documento do MEC, os recursos do Fundeb repassados às instituições conveniadas deverão ser utilizados em ações consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), as instituições devem aplicar os recursos públicos recebidos exclusivamente no cumprimento do objetivo do convênio, sendo os dirigentes das instituições conveniadas responsáveis pela prestação de contas (Brasil. MEC, SEB, 2009).

Observa-se também que, além do repasse do valor *per capita*, o poder público em alguns casos ainda é responsável pela merenda escolar, material pedagógico e de limpeza, pagamento de professores e de funcionário, manutenção do prédio, pagamento de água, luz, telefone, entre outros serviços. Segundo esse documento, para celebração do convênio, é definido o: "4. estabelecimento da contrapartida, que é a parcela de participação do conveniente na consecução do objeto do

convênio, que pode ser concretizado mediante o aporte de recursos financeiros ou alocação de bens, materiais e serviços que possam ser economicamente mensuráveis” (Brasil. MEC, SEB, 2009, p. 27).

O município de Guarujá apresenta um caso interessante, pois se tem creches conveniadas e creches subvencionadas, sendo que estas podem cobrar das famílias uma mensalidade razoável – um exemplo dessa prática ocorre no Chile, em que instituições privadas recebem subvenção pública e podem cobrar uma mensalidade razoável dos alunos (Cosse, 2003; David, 2008).

Essa forma de transferência de recursos públicos à esfera privada foi uma das que mais se difundiu nos últimos anos no cenário internacional, a esse respeito Cosse aponta que tem sido apresentado por alguns organismos internacionais, especialistas, partidos e governos o subsídio à demanda, em duas formas principais: o financiamento às escolas, segundo o número de matrícula de cada uma, e o subsídio às famílias (*voucher*), para que paguem as taxas de educação de seus filhos nas escolas que escolherem. Ainda para Cosse (2003, p. 214), “[...] a proposta do subsídio à demanda por meio do financiamento ao setor privado não é novidade para quase todo o mundo, excluída a América do Norte, já que é uma prática habitual; ainda que certamente combinada com o financiamento à oferta ‘tradicional’”.

Após apresentar dados e discussões sobre o sistema de subsídio à demanda, do tipo *voucher* em alguns países da América Latina, Cosse (2003, p. 242) afirma que “[...] parece bastante claro que não há justificativa teórica nem empírica que leve a pensar que o sistema de subsídio à demanda é a solução para os problemas do sistema educacional”. Para Oliveira (2010), a alocação de recursos públicos à esfera privada não significa solução para os problemas educacionais, e, ainda, essas estratégias estão atreladas as políticas de redução do aparelho do Estado, “proposta” pelo neoliberalismo, bem como pela Terceira Via. Como aponta Peroni (2009, p. 147), “os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas [...]”, isso decorre desse período particular do capitalismo, em que há um esvaziamento das políticas sociais, em especial das políticas sociais como um direito universal – como é o caso da educação.

Análise das justificativas municipais

Quanto às justificativas para a opção pelo atendimento conveniado, os gestores apresentaram mais de uma e, em alguns casos, um conjunto delas. No Gráfico 6, apresentamos as que mais apareceram nas respostas dos gestores.

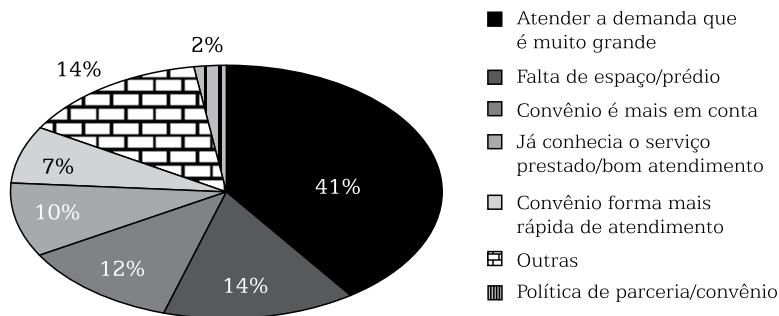


Gráfico 6 – Justificativas para Opção pelo Atendimento Conveniado

Nas respostas, observamos que os gestores apresentam mais de uma justificativa para opção pelo atendimento conveniado, sendo que as que mais se destacaram foram: atender a demanda/demanda muito grande com 41%; já conheciam o serviço prestado pelas instituições privadas/bom atendimento com 10%; convênio como forma mais rápida de atendimento/ medida emergencial com 7%; falta de espaço para construção e/ou falta de prédio com 14%; e convênio “é mais em conta” com 12%. Na categoria “outras”, temos as justificativas que apareceram apenas uma vez, entre elas: diálogo interessante; novo modelo de atendimento à criança; Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); suprir e/ou auxiliar as instituições privadas; sociedade desenvolve e o município ajuda para fortalecê-la; e ação do Ministério Público (MP) – esta categoria representa 14%. Consideramos relevante apresentar no gráfico a resposta: política de conveniamento/ atendimento municipal se dá por parceria, que corresponde a 2%, por apresentar um ponto importante para a discussão até aqui apresentada, em que os municípios sem recursos suficientes e tendo que dar conta de atender a educação infantil, que é de sua responsabilidade, podem optar em construir uma política de conveniamento em oposição à expansão da rede direta.

Como já apontamos alhures, a expansão da educação infantil nos últimos anos tem levado muitos municípios a optarem pelas parcerias como forma de atender a demanda local, sendo esta uma das justificativas que mais se destacou nos municípios aqui analisados e que foi apontada em pesquisa realizada por Domiciano (2009, p. 87): “[...] atender a demanda reprimida e diminuir a ‘lista de espera’ na educação infantil, o poder público acreditava que uma provável ‘solução’, rápida e emblemática, pudesse partir da ‘união de forças’ entre a prefeitura e a iniciativa privada.”

No que diz respeito ao “convênio ser mais em conta”, Campos (1988) aponta que é a partir do ponto de vista das políticas públicas, em que o repasse às entidades privadas consideradas sem fins lucrativos é justificado com argumentos ligados a maior eficiência e custos mais baixos do que os dos serviços prestados diretamente pelo Estado. Mas, como apontamos anteriormente, existem diferenciações nos formatos de financiamento das parcerias, bem como nos custos (Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro, 2009).

Quanto à ação do Ministério Público, Mizuki e Silveira (2009) indicam que pode influenciar na expansão do atendimento a esta etapa da educação básica em instituições privadas conveniadas, ainda que nos municípios selecionados para pesquisa apenas um indicou ação do MP como justificativa para o convênio.

Já no que se refere à Lei de Responsabilidade Fiscal, Arelaro (2008, p. 54) aponta que, nas áreas da Saúde, Educação e Assistência, limitar em 60% dos gastos com pessoal significa, principalmente, o “[...] congelamento dessas atividades pelo Estado”, o que pode explicar a busca de municípios por parcerias para não contrariar a Lei e consequentemente não “[...] ser preso e responder por um processo criminal [...]” ou “[...] arcar com pesadas multas financeiras” (p. 53).

Em síntese, podemos dizer que as justificativas para opção de parceria pelos municípios se reportaram em sua grande maioria às dificuldades em prover o atendimento à educação infantil, de modo a atender a demanda ou parte dela. Nesse sentido, o poder público local, em algumas municipalidades, argumentou que o conveniamento seria uma alternativa eficaz e eficiente para resolver o aumento da demanda em um intervalo de tempo reduzido e com menor custo. Além disso, alguns municípios destacaram a importância da participação da sociedade civil para a solução de problemas de caráter social, como a da demanda na educação infantil e na categoria a “sociedade desenvolve e o município ajuda para fortalecê-la”.

Como podemos ver, várias são as justificativas para o atendimento conveniado, mas nenhuma expressa preocupação com o tipo de atendimento oferecido e a qualidade dele. A principal preocupação é apenas em atender a demanda e, em alguns casos, não “gastar muito”, o que consideramos uma prática questionável, tendo em vista a importância da creche e da pré-escola para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos. Também reconhecemos a insuficiência dos recursos destinados à educação infantil, e assim, como explicita Arelaro (2008), é de se esperar que os municípios busquem alternativas menos dispendiosas para dar conta da grande pressão da demanda por educação infantil, como os convênios. Entretanto, como aponta Domiciano (2009, p. 183), essa medida

[] contribui para o avanço da privatização das etapas mais substanciais da educação básica na medida em que viabiliza a transferência de recursos públicos às escolas privadas conveniadas, contribuindo para que o crescimento das matrículas, principalmente nas creches, se generalize na esfera privada, ainda que em muitos municípios estejam “camufladas” como públicas.

A problemática em questão parece uma prática que tende a se generalizar caso não haja mais investimentos em educação.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar um mapeamento geral das parcerias/convênios entre o poder público municipal e a esfera privada para o atendimento da educação infantil nos municípios paulistas grandes. Podemos observar que, desses municípios, 55% recorrem ao atendimento conveniado como forma de atender a demanda local. Os resultados evidenciaram uma diferenciação entre os tradicionais convênios com instituições privadas sem fins lucrativos e os novos convênios realizados com instituições privadas com fins lucrativos.

Observamos nesses municípios a tendência de uma política consistente de ampliação da oferta de educação infantil a partir da rede privada e com incentivo público por meio do atendimento conveniado. Domiciano (2009) aponta a falta de respaldo legal para a subvenção pública a instituições privadas *stricto sensu*.

Os dados permitem afirmar que houve uma maior concentração de convênios no período de vigência do Fundef (1997-2006), que privilegiou o ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica. Há também a existência de convênios firmados anteriormente, como alguns que iniciaram entre o final da década de 1970 e início da década de 1980. Há uma predominância dos tradicionais convênios com instituições sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias, associações, confessionais e ONGs), mas há, também, um aumento considerável com instituições *stricto sensu*, isto é, com fins lucrativos.

A pesquisa aponta a importância de novos estudos sobre essa problemática que esta colocada, tendo em vista que o Fundeb incentiva a política de ampliação de vagas por convênios, o que acaba levando alguns municípios a subvencionar instituições privadas com fins lucrativos.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo*. Projeto de pesquisa. 2009.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: Estratégias privatizantes para a educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BEZERRA, E. *Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jun. 2007. Texto retificado em 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 5 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil*. Brasília, 2009.

CAMPOS, M. M. As organizações não governamentais e a educação pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 17-22, nov. 1988.

COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 207-246, mar. 2003.

DAVID, D. L. *Formatos de financiamento da educação pública obrigatória em vigência no Brasil, Chile e Venezuela*. 2008. 54 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

DOMICIANO, C. A. *O Programa Bolsa Creche nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?* 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

DOMICIANO, C. A.; ADRIÃO, T. Uma análise do Programa Bolsa Creche no município de Piracicaba. *Educação. Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 13, p. 97-110, 2005.

FULLGRAF, J. B. G. O lugar da educação infantil na sociedade contemporânea. *Ciênc. let.*, Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan. /jun. 2008.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e defios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

MIZUKI, V; SILVEIRA, A. A. D. Parcerias entre os municípios paulistas e a esfera privada para a oferta de vagas na educação infantil: influência da atuação do Ministério Público local? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. *Trabalhos completos [do] XXIV Simpósio... e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*. Vitória: Anpae, UFES/PPGE, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/358.pdf>.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 99-112.

OLIVEIRA, J. S. *Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 100.000 a 500.000 habitantes*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biotecnologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf>.

PINTO, J. M. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). *Informações dos Municípios Paulistas (IMP)*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php>>.

Jaqueline dos Santos Oliveira é mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Rio Claro.
jackylyny06@yahoo.com.br

Raquel Fontes Borghi, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Araraquara, é professora assistente da Unesp/Rio Claro.
raborghi@gmail.com

Recebido em 26 de janeiro de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Consumo da refeição escolar na rede pública municipal de ensino

Cristiane Herbst Mota

Silmara Salete de Barros Silva Mastroeni

Marco Fabio Mastroeni

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar a prevalência de alunos que fazem a refeição no domicílio, antes de se deslocarem para a escola, ou que consomem a que é oferecida pela própria escola. Participaram alunos de 1^a a 4^a série da Rede Pública Municipal de Ensino de Canoinhas-SC. A maioria dos alunos investigados foi do sexo masculino (53,6%), de escolas da área urbana (63,8%), e 91,0% declararam fazer a refeição no domicílio, antes de se deslocar à escola. A maioria (95,7%) dos alunos afirmou consumir a refeição oferecida pela escola diariamente no intervalo escolar, mas 77,3% efetivamente a consumiram. O principal motivo para o não consumo da refeição oferecida pela escola foi o fato de trazerem lanche de casa. Os resultados obtidos foram considerados positivos quando comparados a outros estudos realizados no País. No entanto, outras pesquisas devem ser realizadas, incluindo-se, também, as demais séries do ensino fundamental.

Palavras-chave: alimentação escolar; ensino fundamental; merenda escolar.

Abstract

School meal consumption on municipal school

The aim of this study was to verify the prevalence of students who took the meal at home before going to school, and offered by the school. Study participants were students from 1st to 4th grade of Public Education System of Canoinhas-SC. The majority (53.6%) of students investigated were male, from urban schools (63.8%), and 91.0% reported performing the meal at home before going to school. The majority (95.7%) of the students reported consuming the meal offered by the school daily during the school break, but 77.3% had consumed it effectively. The main reason for not eating the meal provided by the school was the fact bringing lunch from home. The results were considered positive when compared to other studies in the country. However, further research should be carried out including also other grades of elementary school.

Keywords: school feeding; elementary school; school meal.

Introdução

Na última década, as questões relativas à segurança alimentar e nutricional têm sido amplamente discutidas e abordadas em diferentes aspectos: biológicos, sociais, educacionais e econômicos (Oliveira, 2007).

No Brasil, a alimentação escolar é um direito de todos os alunos matriculados nas escolas públicas, no entanto, sua aceitação é variável. Para alguns alunos, principalmente os de condições socioeconômicas menos favorecidas, a alimentação escolar é primordial, pois muitas vezes ele é sua principal ou única refeição do dia. Um estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) revelou que a alimentação escolar é considerada a principal refeição do dia para 56% dos alunos da Região Norte e para 50% dos alunos da Região Nordeste (Sturion *et al.*, 2005).

O número de refeições realizadas ao longo do dia pelos alunos constitui importante indicador do panorama alimentar e do padrão nutricional da criança. Mesmo assim, o consumo da alimentação escolar em alguns municípios brasileiros é considerado baixo, e os motivos relatados pelos alunos são variados. Estima-se que de 15% a 20% dos alunos omitam pelo menos uma refeição diária (Sturion *et al.* 2005).

Apesar deste fato já ter sido observado há décadas, a omissão da refeição na escola ainda é uma realidade no Brasil. Rosenburg (1977),

já no final da década de 70, havia constatado que 12,6% das crianças iniciavam suas atividades escolares em completo jejum, apontando para a importância do tema, visto que a alimentação precária pode influenciar no rendimento escolar das crianças (Moysés; Lima, 1983). Pollitt, Gersovitz e Gargiulo (1978) acreditam que as crianças que frequentam a escola sem o café da manhã são provavelmente menos atentas, mais letárgicas e irritáveis.

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que atinge mais de 97% das escolas públicas urbanas e 98% das rurais existentes no País, tem como objetivo atender às necessidades nutricionais dos alunos e incentivar a prática de hábitos alimentares saudáveis durante sua permanência na escola. Essa atividade contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar (Brasil. FNDE, 2006). Mesmo assim, apenas 41% dos alunos, em média, consomem a refeição escolar diariamente. Nas áreas rurais a aceitação é superior, chegando a 62%, ao contrário das áreas urbanas, que perfazem 36% dos alunos. Discrepâncias também têm sido encontradas nas diferentes regiões do Brasil, sendo a média de consumo de 51% na Região Nordeste e apenas 36% na Região Sudeste (Brasil. Consea, 2004).

Em Canoinhas-SC, como na maioria dos municípios brasileiros, a alimentação nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) é oferecida somente no intervalo do turno escolar, sendo preocupante a condição alimentar dos alunos horas antes desse período. O objetivo deste estudo foi verificar a prevalência de alunos que fazem a refeição no domicílio, antes de se deslocarem à escola, ou a que é oferecida pela escola, bem como identificar os principais fatores associados à omissão da refeição escolar.

Sujeitos do estudo

Participaram da pesquisa todos os alunos de 1ª a 4ª série dos turnos matutino e vespertino, matriculados nas 10 escolas da área urbana e nas 12 da área rural pertencentes à RPME de Canoinhas-SC, no ano de 2008. Na área urbana estão localizadas cinco Escolas Básicas Municipais (EBM) e cinco Grupos Escolares Municipais (GEM), e na área rural ficam localizadas outras seis EBM e as seis Escolas Isoladas Municipais (EIM). As EBM atendem alunos de pré-escolar à 8ª série do ensino fundamental. Os GEM e as EIM só possuem turmas de pré-escolar à 4ª série.

Não houve distinção de sexo, etnia, renda familiar ou doença para participar do estudo. Como critérios de exclusão foram considerados os alunos ausentes no dia da entrevista e crianças cujos pais recusaram a participação delas no estudo.

O estudo foi conduzido com o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas-SC. Não houve identificação dos participantes, e os dados ficaram armazenados sob responsabilidade do coordenador da pesquisa. O desenvolvimento do estudo seguiu os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil. CNS, 2000). O projeto foi aprovado

pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (Univille), sob o Processo nº 036/07.

Análise estatística

Os dados foram analisados utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 16.0. Para avaliar a associação entre as variáveis sexo, série escolar, turno escolar, tipo de escola e área geográfica utilizou-se o teste do Qui-Quadrado, ou teste exato de Fischer, quando necessário. O nível de significância adotado foi 5% ($p < 0,05$).

Coleta dos dados

Os dados foram coletados em dois momentos: consumo relatado pelo aluno e consumo verificado na escola.

Consumo relatado pelo aluno

Tais dados foram coletados mediante entrevista com os alunos, nas escolas, durante o período escolar, em um dia da semana, de segunda a sexta-feira, no período de 18/3/08 a 12/4/2008. As entrevistas foram realizadas em dupla, fora da sala de aula e com duração de aproximadamente 20 minutos por aluno, tendo como objetivo coletar informações sobre o consumo da refeição realizada em dois locais:

- No domicílio do aluno, antes de este se deslocar à escola para o café da manhã ou para o almoço;
- Na escola, durante o intervalo escolar, para registrar informações dos alunos quanto ao consumo dos lanches da manhã e da tarde oferecidos pela escola.

Dados do aluno envolvendo sexo, nome da escola, tipo de escola, série, turno, prevalência de consumo da refeição e motivos de não fazer a refeição na escola e no domicílio também foram coletados nesse momento.

Consumo verificado na escola

Esta etapa teve como objetivo verificar o consumo dos lanches servidos pela manhã e à tarde na escola, durante o intervalo das aulas, ou seja, registrar o número de alunos que efetivamente consumiram a refeição na escola. Para isto, foram utilizados cartões confeccionados em cinco cores diferentes, correspondentes aos cinco dias letivos da semana. Os cartões foram distribuídos aos alunos pelos professores, na sala de aula, para todas as turmas de 1ª a 4ª série, e os alunos foram orientados a entregar os cartões no momento da refeição.

Este procedimento foi realizado nos turnos matutino e vespertino, de segunda a sexta-feira, no mês de abril/2008. Quando uma criança esqueceu o cartão, a cozinheira efetuou a reposição com cartões reserva, exceto nos casos de repetição da refeição, que não foram registrados. Após o intervalo da aula, os cartões foram contados e a frequência foi registrada em formulário específico. Para garantir a veracidade das informações, foram confeccionados oito carimbos, identificados com as turmas de 1ª a 4ª série e os respectivos turnos, além da sigla da Secretaria Municipal de Educação e identificação do Setor de Alimentação Escolar. Todos os cartões foram carimbados. Após as refeições, os cartões foram contados e o número registrado.

As refeições consumidas na escola seguiram um cardápio elaborado por uma nutricionista responsável pela alimentação escolar das unidades escolares da RPME de Canoinhas-SC. Todos os integrantes do grupo de pesquisa foram capacitados e orientados pela pesquisadora responsável do estudo antes de iniciarem as atividades. Para verificar possíveis erros no instrumento, este foi aplicado em uma turma da 3ª e outra da 4ª série do turno matutino e em uma turma da 1ª e outra da 2ª série do turno vespertino, de uma escola da área urbana da rede estadual de ensino, durante uma semana. O mesmo procedimento foi realizado com uma turma de 5ª série no turno matutino e outra no turno vespertino em uma escola da área rural da RPME. As escolas e as turmas foram selecionadas aleatoriamente, e o pré-teste foi aplicado no mês de março de 2008. Todos os dados foram coletados pela pesquisadora, auxiliada por duas estagiárias do curso de Nutrição da Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (Uniguaçu), de União da Vitória-PR.

Resultados

Este é o primeiro estudo desenvolvido na cidade de Canoinhas-SC que descreveu o consumo da refeição oferecida pelas escolas da RPME envolvendo turmas de 1ª a 4ª série das áreas urbana e rural. A principal dificuldade encontrada para o desenvolvimento da pesquisa foi o acesso precário em algumas EIM da área rural. Entretanto, a maciça participação dos alunos (92,7%) e dos funcionários das escolas e todo o apoio da Secretaria Municipal de Educação foram características que influenciaram positivamente na coleta dos dados.

Dos 2.678 alunos matriculados nas 22 escolas da RPME de Canoinhas-SC, em turmas de 1ª a 4ª série dos turnos matutino e vespertino, 195 não participaram do estudo, por não estarem presentes na escola no dia da entrevista. Desta forma, 2.483 (92,7%) foram entrevistados para a obtenção do relato de consumo da refeição no domicílio e na escola, sendo 1.583 (63,8%) alunos pertencentes a escolas da área urbana e 900 (36,2%) a escolas da área rural. O sexo masculino foi o mais prevalente (53,6%) e o turno vespertino, o mais frequentado (61,3%).

Na Tabela 1 são descritos o consumo relatado da refeição no domicílio antes de o aluno se deslocar à escola e o da refeição oferecida pela escola,

segundo variáveis sociodemográficas. O teste do Qui-quadrado para proporcionalidade mostrou que as variáveis sexo, série escolar, turno escolar e tipo de escola apresentaram diferença significativa para consumo do café da manhã e almoço no domicílio antes do aluno se deslocar à escola, ao contrário da variável área geográfica.

As meninas foram as que mais declararam não consumir a refeição no domicílio antes de se deslocarem à escola. Esse comportamento também foi observado quanto ao consumo da refeição oferecida na escola, porém de forma menos expressiva ($p > 0,05$). Acredita-se que esta conduta observada no sexo feminino possa estar associada ao fato de ser cada vez mais precoce a preocupação com a aparência, resultando na visão distorcida que a menina faz diante dos alimentos. Pesquisas apontam a presença deste comportamento entre jovens, principalmente nas meninas. Os transtornos alimentares, como anorexia nervosa e bulimia, que iniciam na adolescência, vêm apresentando crescente incidência nas últimas décadas e têm sido identificados em diferentes culturas e classes sociais (Fleitlich, Larino, Cordás, 2000).

Tabela 1 – Consumo Relatado da Refeição no Domicílio, antes de o Aluno se Deslocar à Escola, e da Refeição Oferecida pela Escola, segundo Variáveis Sociodemográficas – Canoinhas-SC – 2008

| Variável | Consumida no domicílio (n = 2.483) | | | | P | Oferecida pela escola (n = 2.483) | | | | P |
|---------------------------|---------------------------------------|------|------------------|------|-------|--------------------------------------|------|------------------|-----|-------|
| | Sim (n = 2.260) | | Não (n = 223) | | | Sim (n = 2.375) | | Não (n = 108) | | |
| | N | % | N | % | | N | % | N | % | |
| Sexo | | | | | 0,004 | | | | | 0,119 |
| Masculino | 1.232 | 92,6 | 99 | 7,4 | | 1.281 | 96,2 | 50 | 3,8 | |
| Feminino | 1.028 | 89,0 | 124 | 11,0 | | 1.094 | 95,0 | 58 | 5,0 | |
| Série escolar | | | | | 0,000 | | | | | 0,912 |
| Primeira | 499 | 94,7 | 28 | 5,3 | | 507 | 96,2 | 20 | 3,8 | |
| Segunda | 628 | 92,2 | 53 | 7,8 | | 650 | 95,4 | 31 | 4,6 | |
| Terceira | 623 | 90,9 | 62 | 9,1 | | 655 | 95,6 | 30 | 4,4 | |
| Quarta | 510 | 86,4 | 80 | 13,6 | | 563 | 95,4 | 27 | 4,6 | |
| Turno escolar | | | | | 0,000 | | | | | 0,710 |
| Matutino | 810 | 84,2 | 152 | 15,8 | | 922 | 95,8 | 40 | 4,2 | |
| Vespertino | 1.450 | 95,3 | 71 | 4,7 | | 1.453 | 95,5 | 68 | 4,5 | |
| Tipo de escola (*) | | | | | 0,006 | | | | | 0,000 |
| EBM | 1.627 | 91,3 | 155 | 8,7 | | 1.686 | 94,6 | 96 | 5,4 | |
| GEM | 508 | 92,0 | 44 | 8,0 | | 540 | 97,8 | 12 | 2,2 | |
| EIM | 125 | 83,9 | 24 | 16,1 | | 149 | 100 | 0 | 0,0 | |
| Área geográfica | | | | | 0,679 | | | | | 0,002 |
| Urbana | 1.438 | 90,8 | 145 | 9,2 | | 1.499 | 94,7 | 84 | 5,3 | |
| Rural | 822 | 91,3 | 78 | 8,7 | | 876 | 97,3 | 24 | 2,7 | |

(*) EBM: Escola Básica Municipal; GEM: Grupo Escolar Municipal; EIM: Escola Isolada Municipal.

Consumo relatado da refeição no domicílio antes de se deslocarem à escola

Quando investigados em relação ao consumo da refeição no domicílio (café da manhã, turno matutino; almoço, turno vespertino), a maioria (91,0%) declarou realizar a refeição em casa, antes de ir à escola. Apesar de 9,0% dos alunos terem relatado não consumir a refeição no domicílio antes de se deslocarem à escola, esse valor foi inferior ao verificado por outros pesquisadores, como Pedraza *et al.* (2007), que registraram 14,2% em Olinda-PE, Sturion *et al.* (2003), que apontou 14,6% em um estudo realizado com uma amostra de 10 municípios brasileiros, e Gambardella, Frutuoso e Franchi (1999), que observaram a prática de não realizar o desjejum em mais de 50% dos adolescentes no município de Santo André-SP. Wolfe e Campbell (1993), em um estudo realizado no Estado de New York, USA, também encontraram valores similares aos do Brasil, de 16%. A mudança no estilo de vida das crianças nos últimos 25 anos, principalmente em relação aos hábitos alimentares, pode ser atribuída às alterações no ambiente familiar e social de maneira geral (Fernández San Juan, 2006). Incentivar os filhos a terem uma alimentação equilibrada durante o dia é dever dos pais, principalmente para as crianças em idade escolar, pois, nesse período, as crianças costumam incorporar hábitos alimentares de outras pessoas. Neste sentido, é fundamental que as principais refeições do dia sejam realizadas em família.

Quanto à série escolar, percebeu-se que há uma diminuição do consumo da refeição no domicílio, café da manhã para o turno matutino e almoço para o turno vespertino, com o avanço da série escolar. Este fato pode estar relacionado à maior dedicação e atenção dos pais com a alimentação das crianças de menor idade, aliada à liberdade da criança em escolher os alimentos à medida que vai crescendo e, conseqüentemente, criando suas preferências. Muitas vezes os pais não interferem nos hábitos alimentares das crianças, e estas passam a consumir alimentos fora de casa com maior frequência, comprometendo a qualidade dessas refeições.

Como esperado e corroborando outros estudos, a maior prevalência de omissão da refeição no domicílio foi encontrada no turno matutino, ou seja, 15,8% dos alunos deslocaram-se à escola sem tomar o café da manhã. A omissão do café da manhã pelos escolares vem sendo discutida há décadas. Um estudo realizado por Rosenberg (1977) verificou que 12,6% das crianças vão à escola em completo jejum. Wolfe e Campbell (1993) identificaram que 16,0% dos alunos não consumiam o café da manhã e Gambardella, Frutuoso e Franch (1999) observaram a prática de não realizar o desjejum padrão em mais de 50,0% dos adolescentes estudados.

O café da manhã, ou desjejum, é considerado uma das principais refeições do dia, e omitir essa refeição pode ser prejudicial ao desempenho acadêmico dos alunos ao longo dos anos. Em um inquérito populacional realizado em Campinas-SP, com 456 famílias, para avaliar o consumo diário de alimentos de famílias em situação de insegurança alimentar, as

famílias classificadas com insegurança alimentar moderada ou grave eram justamente as que não faziam uma das três principais refeições diárias. O resultado do estudo mostrou que 19,6% das famílias não consumiam o café da manhã, 11,2% não almoçavam e 13,2% não jantavam (Panigassi *et al.*, 2008).

Nesse estudo, os dados também revelaram que 4,7% dos alunos matriculados no turno vespertino declararam não almoçar antes de ir à escola. A princípio parece pouco, mas, quando se trata de almoço, tal resultado toma outra dimensão. Como o almoço é frequentemente considerado a principal refeição do dia para a maioria das pessoas, este é um fato preocupante, já que aponta para a realidade de algumas crianças brasileiras, as quais utilizam a refeição servida na escola como sendo a principal e única refeição garantida do dia (Bezerra, 2009).

O tipo de escola também mostrou ser um fator que influencia o consumo da refeição no domicílio, sobretudo nas EIM, onde 16,1% dos alunos declararam não consumir a refeição no domicílio antes de irem à escola. Acredita-se que este resultado seja devido ao fato de, para esses alunos, a merenda escolar ser considerada a principal refeição do dia, já que vivem em áreas isoladas. Entretanto, não foi questionado no presente estudo o interesse da criança em ir à escola apenas por causa da merenda escolar. Todavia, Muniz e Carvalho (2007) observaram que 0,9% de crianças do município de João Pessoa, Paraíba, frequentavam a escola em busca da merenda escolar. Esta questão foi reafirmada ao abordar as consequências do não oferecimento da merenda escolar, quando, apesar de 37,8% responderem que a supressão da merenda seria negativa, e atribuírem esta condição, sobretudo, à necessidade financeira de seus pais, apenas 4,4% referiram que deixariam de ir à escola caso o Pnae fosse extinto (Muniz, Carvalho, 2007).

Acredita-se que, mesmo não havendo diferença significativa para consumo da refeição no domicílio em relação à área geográfica, as crianças que residem na área rural tendem a consumir tal refeição com maior frequência ao longo da semana devido à presença constante da família, exceto em épocas de intensificação do trabalho agrícola. Em geral, na área rural, o hábito de efetuar as refeições em família é muito comum, o que dificulta a omissão de qualquer refeição por parte da criança.

Refeição oferecida pela escola

Quando investigados em relação ao consumo da refeição oferecida pela escola, 95,7% dos alunos afirmaram consumi-la (Tabela 1). Tal resultado é expressivo, quando comparado a outros estudos, com prevalências variando de 65,5% a 90,8% para o consumo da alimentação oferecida pela escola (Flávio, Barcelos, Lima, 2004; Martins *et al.*, 2004; Muniz, Carvalho, 2007; Maestro, 2002; Danelon, Danelon, Silva, 2006; Mielniczuk, 2005; Carvalho, 2005). Acredita-se que um dos fatores responsáveis pela elevada prevalência do consumo da refeição oferecida

pelas escolas no município de Canoinhas seja o reduzido número de escolas com cantinas, limitando-se a ocorrência somente a uma EBM da área rural. Em contrapartida, das 22 escolas investigadas, 10 possuíam venda de lanches: cinco em escolas da área urbana e cinco em escolas da área rural. Como a venda de lanches é um procedimento esporádico nas escolas, supõe-se que essa característica ainda não esteja influenciando a escolha do aluno em consumir a refeição oferecida pela escola.

Alguns estudos têm apontado que, além de grande parte dos alunos gostarem da alimentação servida na escola (Martins *et al.*, 2004), tal refeição torna-se importante também devido à dificuldade financeira encontrada em várias famílias (Muniz, Carvalho, 2007). Este é um fator relevante, na medida em que muitas famílias contam com essa possibilidade oferecida pela escola para garantir uma alimentação adequada aos seus filhos. Além disso, o ambiente escolar é um importante local para a formação de bons hábitos alimentares e para a educação nutricional. Nesse contexto, destacam-se os serviços de alimentação presentes nas escolas, como o Pnae e as cantinas (Danelon, Danelon, Silva, 2006).

No ambiente escolar também devem ser desenvolvidas atividades de educação nutricional para pais e alunos, com orientações sobre a importância da alimentação diária adequada em quantidade e qualidade, contribuindo para melhorar os hábitos alimentares da família. Meyers *et al.* (1989), em estudo desenvolvido com uma comunidade pobre, verificaram que crianças que receberam o café da manhã na escola melhoraram significativamente suas notas em relação àquelas que não receberam o café da manhã. A refeição oferecida pela escola antes das atividades escolares e/ou durante o intervalo das aulas deve contribuir para atingir as necessidades nutricionais diárias das crianças em idade escolar (Brasil. FNDE, 2006). Worobey e Worobey (1999), em um estudo que analisou a eficácia de um programa de lanche na pré-escola, demonstraram que houve melhora no padrão nutricional de estudantes que consumiram o café da manhã na escola. Gabriel, Santos e Vasconcellos (2008) revelaram aumento de 15% no consumo da refeição oferecida pela escola após intervenção nutricional.

No município de Canoinhas-SC, cidade onde este estudo foi realizado, a oferta da alimentação escolar gratuita ocorre em 100% das escolas da RPME, de acordo com o preconizado pelo Pnae. Deste modo, todas as crianças matriculadas nas 22 escolas da rede de ensino têm acesso à alimentação escolar durante os 200 dias letivos do ano. De forma a melhorar a qualidade da alimentação oferecida nas escolas, é fundamental conhecer o número de alunos que efetivamente consomem a alimentação escolar, assim como os fatores que levam os alunos a não consumirem a refeição da escola.

No relato do consumo da refeição oferecida pela escola, ao contrário do encontrado para consumo da refeição no domicílio, a variável área geográfica foi um fator significativo para os alunos consumirem a refeição, corroborando o comentado anteriormente, onde há menor prevalência

(2,7%) em não consumir a refeição oferecida pela escola a crianças pertencentes a famílias da área rural. Percebe-se aqui a importância da alimentação oferecida pela escola para crianças da área rural, visto que, além da alimentação consumida na residência, a maioria das crianças ainda consome essa modalidade de refeição.

Assim como a área geográfica, a variável tipo de escola também apresentou diferença significativa em relação ao consumo da alimentação oferecida pela escola. Ainda que o percentual de consumo seja elevado (94,6%), os alunos pertencentes às EBM foram os que menos relataram consumir a refeição oferecida pela escola quando comparados aos alunos dos GEM e das EIM.

O Gráfico 1 representa os principais motivos relatados pelos alunos que não consumiram a refeição oferecida pela escola. Conforme constatamos, entre os principais motivos relatados pelos alunos em relação a não consumirem a refeição oferecida pela escola, destacam-se o fato de os alunos trazerem lanche de casa e o hábito de não efetuarem a refeição no intervalo das aulas, vindo de encontro ao relatado por outros estudos (Muniz, Carvalho, 2007; Martins *et al.*, 2004; Flávio, Barcelos, Lima, 2004). Em seu estudo, Muniz e Carvalho (2007) verificaram que, mesmo consumindo o lanche oferecido pela escola, muitos alunos ainda trazem alimentos de casa e os compram na escola. Nesse mesmo estudo, entre os principais motivos relatados pelos alunos para não consumirem o alimento na escola, foram mencionados a inadequação das preparações aos seus hábitos alimentares, o fato de trazerem lanche de casa, por estarem sem apetite e, também, devido à preparação do dia não estar saborosa (Muniz, Carvalho, 2007). Resultados semelhantes também foram descritos por outros pesquisadores (Martins *et al.*, 2004; Claudino, 2006; Flávio, Barcelos, Lima, 2004).

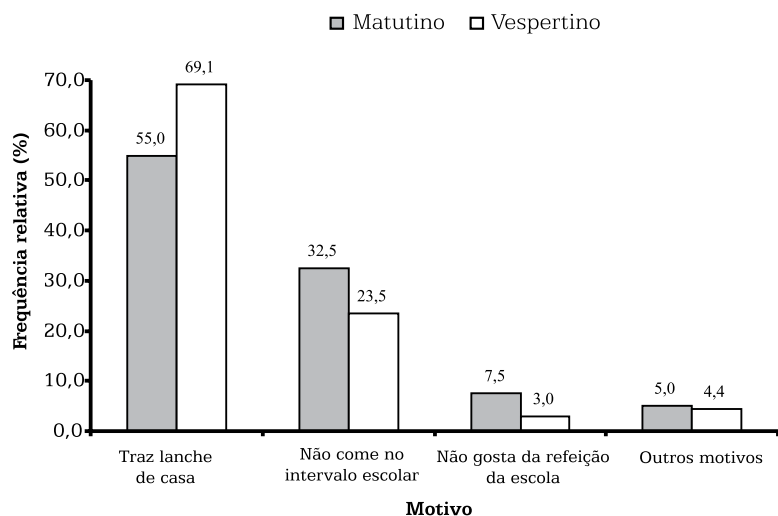


Gráfico 1 – Motivos Relatados por 108 Alunos que os Levaram a não Consumir a Refeição Oferecida pela Escola. Canoinhas-SC, 2008.

Os motivos “traz lanche de casa” e “não come no intervalo escolar”, relatados pelos alunos durante a entrevista, podem estar relacionados a fatores como: desconhecimento dos pais da qualidade da refeição oferecida pela escola; cardápio repetitivo; demora no servimento da refeição, que muitas vezes leva o aluno a optar entre fazer a refeição ou brincar e, ainda, a concepção de que a alimentação escolar é fornecida somente a crianças carentes. Cabe lembrar que a população de Canoinhas ainda é predominantemente germânica, e trazer lanche de casa ainda é um hábito comum entre as famílias, até porque também está associado ao gosto do alimento. Muitos alunos, sobretudo os das primeiras séries, possivelmente ainda não se acostumaram com o lanche oferecido pela escola, e preferem trazer o de casa.

Em relação à frequência de consumo da refeição oferecida pela escola ao longo da semana, apresentada no Gráfico 2, a maioria dos alunos declarou no presente estudo consumi-la todos os dias, independentemente do turno. Novamente, atribui-se esse resultado à ausência de cantinas na maioria das escolas estudadas. Sabe-se que a venda de salgadinhos, refrigerantes e outras guloseimas em cantinas e lanchonetes dentro das escolas ou próximo a elas está relacionada à baixa adesão à alimentação escolar (Martins *et al.*, 2004). Outro fator que pode estar relacionado à elevada adesão da refeição oferecida pela escola diz respeito ao fato de o estudo ter envolvido apenas alunos de 1^a a 4^a série.

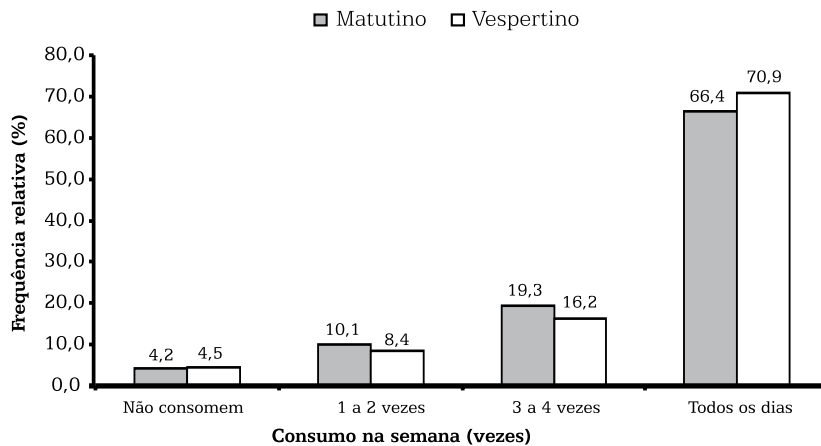


Gráfico 2 – Consumo relatado do lanche oferecido pela escola ao longo da semana. Canoinhas-SC, 2008.

Alguns estudos têm demonstrado que a adesão à refeição oferecida pela escola é maior no caso de alunos menores de 12 anos de idade, chegando em torno de quatro vezes por semana (Silva *et al.* 2002; Claudino, 2006). Em vários estudos realizados em outros municípios brasileiros, as frequências diárias de consumo das refeições oferecidas pela escola foram inferiores às observadas no presente estudo (Flávio, Barcelos, Lima, 2004; Carvalho, 2005; Claudino, 2006; Danelon, Danelon,

Silva, 2006; Muniz, Carvalho, 2007; Sturion et al., 2005; Oliveira, 1997; Pedraza *et al.*, 2007; Brasil. MEC, 2002).

Consumo registrado da refeição oferecida pela escola

Quando se investigou o número de refeições efetivamente consumidas pelos alunos e oferecidas pela escola no intervalo escolar, uma EIM da área rural foi excluída do estudo, devido às condições climáticas e dificuldades de acesso. Desta forma, nas 21 escolas investigadas, 46.942 refeições foram oferecidas a todos os alunos no intervalo escolar, entretanto, 36.287 (77,3%) refeições foram efetivamente consumidas. Das 10.655 (22,7%) refeições não consumidas pelos alunos no intervalo escolar, considerando o número de alunos presentes em sala de aula, a maior prevalência foi encontrada em turmas de 1ª série (23,8%), pertencentes ao turno vespertino (24,2%), de EBM (26,2%), da área urbana (26,7%) e em dias em que o cardápio oferecido foi de preparação salgada (24,0%). Todas as variáveis investigadas mostraram-se associadas de forma significativa com o consumo da refeição na escola; ou seja, série escolar, turno escolar, tipo de escola, área geográfica e tipo de cardápio são fatores importantes a serem considerados para o consumo da refeição na escola (Tabela 2).

Além dos fatores já descritos, vários outros podem ser considerados para justificar o elevado número de refeições não consumidas, como a preferência para brincar no intervalo escolar, talvez o fato de não gostarem do lanche oferecido pela escola e, principalmente, devido ao hábito de muitos ainda trazerem o lanche de casa.

Sturion *et al.* (2005) verificaram que o consumo da alimentação escolar e o número de refeições que o aluno recebe em casa estão negativamente correlacionados. Segundo os autores, dos alunos que fizeram até três refeições no domicílio, 56,3% consumiram a refeição escolar de quatro a cinco vezes por semana. Entre os que informaram ter realizado três ou mais refeições por dia no domicílio, apenas 51,9% a consumiram na mesma frequência. Portanto, valores superiores de consumo da alimentação escolar foram observados em alunos que realizaram até três refeições no domicílio.

Quando investigados em relação ao tipo de refeição oferecida, houve preferência para o consumo de alimentos doces (79,0%). Resultado semelhante foi descrito por Claudino (2006), que enfatizou a preferência dos cereais e dos biscoitos com leite em detrimento da preparação salgada como arroz e feijão, saladas, legumes e frutas em geral. Segundo o autor, esta preferência pode estar associada ao horário em que as refeições foram servidas, as quais são oferecidas nos intervalos da manhã e da tarde. De qualquer forma, esse não parece ser um comportamento padrão, já que outros pesquisadores descreveram resultados divergentes, com maior consumo de preparações salgadas (Faria et al., 2004).

Tabela 2 – Consumo Registrado da Refeição Oferecida pela Escola, segundo Variáveis Sociodemográficas e Cardápio. Canoinhas-SC, 2008

| Variável | Consumiram a refeição oferecida pela escola | | | | | | p |
|---------------------------|---|------|----------------|------|------------------|-----|-------|
| | Sim (n=36.287) | | Não (n=10.655) | | Total (n=46.942) | | |
| | n | % | n | % | n | % | |
| Série escolar | | | | | | | |
| Primeira | 7.583 | 76,2 | 2.371 | 23,8 | 9.954 | 100 | 0,011 |
| Segunda | 10.049 | 78,0 | 2.828 | 22,0 | 12.877 | 100 | |
| Terceira | 10.152 | 77,4 | 2.960 | 22,6 | 13.112 | 100 | |
| Quarta | 8.503 | 77,3 | 2.496 | 22,7 | 10.999 | 100 | |
| Turno escolar | | | | | | | |
| Matutino | 14.696 | 79,6 | 3.763 | 20,4 | 18.459 | 100 | 0,000 |
| Vespertino | 21.591 | 75,8 | 6.892 | 24,2 | 28.483 | 100 | |
| Tipo de escola (*) | | | | | | | |
| EBM (1 – 8) | 24.527 | 73,8 | 8.686 | 26,2 | 33.213 | 100 | 0,000 |
| GEM (1 – 4) | 9.120 | 83,6 | 1.784 | 16,4 | 10.904 | 100 | |
| EIM (Multiseriada) | 2.640 | 93,5 | 185 | 6,5 | 2.825 | 100 | |
| Área geográfica | | | | | | | |
| Urbana | 22.001 | 73,3 | 8.017 | 26,7 | 30.018 | 100 | 0,000 |
| Rural | 14.286 | 84,4 | 2.638 | 15,6 | 16.924 | 100 | |
| Cardápio | | | | | | | |
| Doce | 16.533 | 79,0 | 4.408 | 21,0 | 20.941 | 100 | 0,000 |
| Salgado | 19.754 | 76,0 | 6.247 | 24,0 | 26.001 | 100 | |

(*) EBM: Escola Básica Municipal; GEM: Grupo Escolar Municipal; EIM: Escola Isolada Municipal.

Considerações finais

Apesar dos resultados obtidos no presente estudo terem sido melhores do que outros em relação ao consumo da refeição no domicílio, antes de os alunos se deslocarem à escola, torna-se fundamental a orientação de pais e alunos sobre a importância de realizar as refeições diárias adequadamente em quantidade e qualidade no domicílio. Tal ênfase deve ser direcionada à primeira refeição do dia, visto que foi a refeição mais omitida pelos escolares do turno matutino. Este também é um assunto que deve ser elaborado nas escolas, envolvendo os pais e solicitando que estes se envolvam mais diretamente na alimentação dos seus filhos. Identificar os motivos que levam o aluno a não consumir a refeição tanto no domicílio como na escola torna-se fundamental para garantir a manutenção de sua qualidade de vida, já que a alimentação inadequada ou insuficiente acarreta problemas no desenvolvimento da criança e a conseqüente perda do rendimento escolar.

Referências bibliográficas

- BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 103-115, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Normas para pesquisa envolvendo seres humanos* (Res. CNS 196/96 e outras). Brasília: MS-CNS-Conep, 2000. p. 5-87. (Série Cadernos Técnicos).
- BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). *Princípios e diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília: Positiva, 2004. 80 p.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. *Resolução FNDE CD nº 032, de 10 de agosto de 2006*. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Avaliação do impacto distributivo e elaboração de sistemática de monitoramento do Pnae [relatório final de pesquisa]*. Brasília, 2002.
- CARVALHO, L. M. F. *Preferências alimentares de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental da rede pública da cidade de Bauru: uma análise de fatores ambientais no estudo da obesidade*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- CLAUDINO, M. A. F. *Políticas públicas de alimentação escolar: uma análise com enfoque no município de São José dos Campos-SP*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.
- DANELON, Maria Angélica Schievano; DANELON, Mariana Schievano; SILVA, Marina Vieira. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 1, n. 13, p. 85-94, 2006.
- FARIA, A. L. C. et al. Avaliação antropométrica e educação nutricional de escolares de 1^a a 4^a série de uma escola estadual do município de Araraquara. *Revista Uniara*, Araraquara, v.15, p. 189-200, 2004.

FERNÁNDEZ SAN JUAN, Pedro Mario. Dietary habits and nutritional status of school aged children in Spain. *Nutrición Hospitalaria*, Madrid, v. 21, n. 3, p. 374-378, 2006.

FLÁVIO, E. F.; BARCELOS, M. F. P.; LIMA, A. L. Avaliação química e aceitação da merenda escolar de uma escola estadual de Lavras-MG. *Ciência e Agrotecnologia*, Lavras, v. 28, n. 4, p. 840-847, 2004.

FLEITLICH, Bacy W.; LARINO, Maria A.; CORDÁS, Táki A. Anorexia nervosa na adolescência. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 76, Supl. 3, p. s323-s329, 2000.

GABRIEL, Cristine Garcia; SANTOS, Melina Valério; VASCONCELLOS, Francisco de Assis Guedes. Avaliação de um programa para promoção de hábitos alimentares saudáveis em escolares de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 8, n. 3, p. 299-308, 2008.

GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petroli; FRANCH, Claudia. Prática alimentar de adolescentes. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 5-19, 1999.

MAESTRO, V. *Padrão alimentar e estado nutricional: caracterização de escolares de Município Paulista*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

MARTINS, R. C. B. et al. Aceitabilidade da alimentação escolar no ensino público fundamental. *Saúde em Revista*, Piracicaba, v. 6, n. 13, p. 71-78, maio/ago. 2004.

MEYERS, A. F. et al. School breakfast program and school performance. *American Journal of Diseases of Children*, n. 143, p. 1234-1239, 1989.

MIELNICZUK, V. B. O. *Gosto ou necessidade? Os significados da alimentação escolar no município do Rio de Janeiro*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; LIMA, Gerson Z. Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator. *Pediatria*, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 263-269, 1983.

MUNIZ, Vanessa Messias; CARVALHO, Alice Teles. O Programa Nacional de Alimentação Escolar em município do Estado da Paraíba: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 3, n. 20, p. 285-296, 2007.

OLIVEIRA, J. *O papel da merenda na alimentação diária dos ingressantes no primeiro grau das escolas municipais de São Paulo*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, José Eduardo Dutra. Educação e direito à alimentação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 127-134, 2007.

PANIGASSI, G. et al. Insegurança alimentar intrafamiliar e perfil de consumo de alimentos. *Revista de Nutrição*, v. 21 (Suplemento), p. 135-144, 2008.

PEDRAZA, D. F. et al. Avaliação do Programa de Alimentação Escolar Municipal de Olinda-Pernambuco. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 20, n. 2, p. 76-85, 2007.

POLLITT, Ernesto; GERSOVITZ, Mitchell; GARGIULO, Marita. Educational benefits of the United States school feeding program: a critical review of the literature. *American Journal of Public Health*, n. 68, p. 477-481, 1978.

ROSENBERG, Ondina. O desjejum dos alunos das quatro primeiras séries de nível I das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SP – Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, n. 11, p. 465-479, 1977.

SILVA, M. V. et al. Estado nutricional de escolares e seu acesso a programas sociais em dez municípios brasileiros. *Nutrire*, São Paulo, v. 23, p. 33-53, 2002.

STURION, G. L. et al. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 167-181, mar./abr. 2005.

WOLFE, Wendy S.; CAMPBELL, Cathy C. Food pattern, diet quality, and related characteristics of schoolchildren in New York State. *Journal of the American Dietetic Association*, New York, v. 93, n. 11, p. 1280-1284, Nov. 1993.

WOROBAY, Harriet S.; WOROBAY, John. Efficacy of a preschool breakfast program in reducing refined sugar intake. *International Journal of Food Science Nutrition*, Basingstoke, v. 50, n. 6, p. 391-397, 1999.

Cristiane Herbst Mota, mestre em Saúde e Meio Ambiente pela Universidade da Região de Joinville (Univille), é responsável técnica pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar das Unidades da Rede Municipal de Ensino de Canoinhas-SC.

cris.herbst@terra.com.br

Silmara Salete de Barros Silva Mastroeni, doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Departamento de Educação Física da Universidade da Região de Joinville (Univille) e docente do curso de Nutrição da Associação Luterana Bom Jesus.

silmaramastroeni@yahoo.com.br

Marco Fabio Mastroeni, doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Programa de Mestrado em Saúde e Meio Ambiente da Universidade da Região de Joinville (Univille).

marco.mastroeni@gmail.com

Recebido em 20 de maio de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente

Gilvan Luiz Machado Costa

Resumo

Problematiza questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente. Recorre, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para discutir a composição da matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio. Destaca as metas relacionadas ao ensino médio regular e ao trabalho docente contidas no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Os dados empíricos expressam os desafios relativos a matrícula, formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes e podem contribuir para a discussão sobre a definição de políticas regulares que oportunizem uma formação na escola média para que todos os jovens brasileiros sejam dirigentes.

Palavras-chave: ensino médio; trabalho docente; política educacional.

Abstract**Secondary education in Brazil: challenges facing student enrollment and teacher work**

The aim of this paper is to discuss issues related to the teacher work and secondary school enrollment. For that purpose, the statistical information provided by the National Institute of Anísio Teixeira Educational Studies (Inep) is used to discuss enrollment issues, educational indicators and the teacher work at high school. Based on discussions held, it highlights the goals related to the regular secondary school and teaching contained in the Draft Law N° 8035, as of 2010. Empirical data express the challenges relating to enrollment, teacher training, infrastructure, remuneration, work load and teaching careers, and may contribute to the discussion on the definition of policies for secondary school education so that all young Brazilians become managers.

Keywords: secondary education; teacher work; educational policy.

Introdução

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho. Recentemente, constata-se uma matrícula majoritariamente realizada em escolas públicas estaduais no ensino médio de educação geral, não profissionalizante,¹ constituindo-se a formação mais acessível e frequentada pelos jovens e adultos trabalhadores ou não.

Passados quinze anos da promulgação da Lei n° 9.394, de 1996, que atribuiu ao ensino médio estatuto de última etapa da educação básica,² é notória a ausência de políticas públicas voltadas especificamente a garantir o direito à educação básica, que só se completa com a conclusão do ensino médio. Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social.³ Para além da garantia do acesso de todos os jovens e

¹ Desde 2008 os dados da matrícula no ensino médio regular brasileiro são apresentados pelo Censo Escolar, compreendendo o ensino médio, ensino médio normal/magistério e ensino médio integrado à educação profissional. O ensino médio é de caráter geral, não profissionalizante e se constituiu como foco deste artigo.

² A educação básica constitui um nível de ensino e se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a legislação educacional, a população de 15 a 17 anos possui idade adequada para frequentar o ensino médio.

³ Para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

adultos ao ensino médio, é necessário que todos permaneçam e o conclua com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos. Ainda é um desafio “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (Kuenzer, 2010, p. 855).

Universalizar o ensino médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor. Segundo Alves e Pinto (2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Com esse entendimento, é fundamental conhecer a realidade da escola média e seus sujeitos.

Este artigo pretende problematizar, no atual contexto, questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente, que estão imbricadas com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de ensino médio. Para tal intento, recorre-se, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para discutir a composição da matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio, no âmbito das políticas educacionais implementadas nas décadas de 1990 e 2000 para essa etapa da educação básica. Finalmente, com base nas discussões realizadas, destaca as metas relacionadas à universalização do ensino médio regular⁴ e ao trabalho docente⁵ contidas no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE).

Aspectos da matrícula no ensino médio

Nos anos de 1990 e 2000, a matrícula no ensino médio no Brasil tem singularidades. A busca pela universalização do ensino fundamental foi oportunizando “marginalmente” a expansão do ingresso no ensino médio. Em 1991 foram 3.772.698 matrículas, passando para 8.192.948 em 2000. No decorrer desses dez anos, a matrícula no ensino médio aumentou 117%. Curiosamente, nos últimos dez anos o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, apresentando na segunda metade dos anos 2000 um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que em 2001 e em 2004 foram realizadas 8.398.008 e 9.169.357 matrículas, respectivamente, caindo para 8.357.675 em 2010. A Tabela 1 apresenta a evolução da matrícula do ensino médio a partir de 1991.

⁴ Na nova proposta do PNE (2011-2020), enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional, destaca-se a meta 3, que estabelece universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária. A taxa líquida de matrícula é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária (Lima, 2011).

⁵ Relacionada à valorização do professor, destacam-se as metas 15 e 17. A primeira propõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já a meta 17 estabelece que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade deve se aproximar daquele recebido por profissionais com escolaridade equivalente.

Tabela 1 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 1991-2010

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|
| 1991 | 3.772.698 | 103.092 | 2.472.964 | 177.268 | 1.019.374 |
| 1992 | 4.104.643 | 98.687 | 2.836.676 | 223.855 | 945.425 |
| 1993 | 4.478.631 | 93.918 | 3.180.546 | 244.397 | 959.770 |
| 1994 | 4.932.552 | 100.007 | 3.522.970 | 267.803 | 1.041.772 |
| 1995 | 5.374.831 | 113.312 | 3.808.326 | 288.708 | 1.164.485 |
| 1996 | 5.739.077 | 113.091 | 4.137.324 | 312.143 | 1.176.519 |
| 1997 | 6.405.057 | 131.278 | 4.644.671 | 362.043 | 1.267.065 |
| 1998 | 6.968.531 | 122.927 | 5.301.475 | 317.488 | 1.226.641 |
| 1999 | 7.769.199 | 121.673 | 6.141.907 | 281.255 | 1.224.364 |
| 2000 | 8.192.948 | 112.343 | 6.662.727 | 264.459 | 1.153.419 |
| 2001 | 8.398.008 | 88.537 | 6.962.330 | 232.661 | 1.114.480 |
| 2002 | 8.710.584 | 79.874 | 7.297.179 | 210.631 | 1.122.900 |
| 2003 | 9.072.942 | 74.344 | 7.667.713 | 203.368 | 1.127.517 |
| 2004 | 9.169.357 | 67.652 | 7.800.983 | 189.331 | 1.111.391 |
| 2005 | 9.031.302 | 67.650 | 7.584.391 | 186.045 | 1.068.734 |
| 2006 | 8.906.820 | 67.650 | 7.584.391 | 186.045 | 1.068.734 |
| 2007 | 8.369.369 | 68.999 | 7.239.523 | 163.779 | 897.068 |
| 2008 | 8.366.100 | 82.033 | 7.177.377 | 136.167 | 970.523 |
| 2009 | 8.337.160 | 90.353 | 7.163.020 | 110.780 | 973.007 |
| 2010 | 8.357.675 | 101.715 | 7.177.019 | 91.103 | 987.838 |

Fonte: MEC/Inep.

Os dados de 2010 apresentam uma pequena alta em relação a 2009, com um acréscimo de 20.515 em relação aos 8.337.160 alunos matriculados na última etapa da educação básica em 2009. Trata-se de um acréscimo tímido, mas que aponta para a possibilidade de trazer para as escolas de ensino médio os jovens e adultos que estão fora delas. O desafio de superar a acomodação da matrícula no ensino médio regular e retomar a expansão verificada na década de 1990 exige que todos os jovens na faixa de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola. A Tabela 2 permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos ao sistema educacional através da evolução da Taxa de Escolarização, indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola independentemente da etapa/modalidade de ensino. Vê-se que o referido indicador cresceu na década de 1990 e teve explícita acomodação na década de 2000.

Tabela 2 – Evolução da Taxa de Escolarização na Faixa de 15 a 17 anos – Brasil – 1991/2010

| Ano | População de 15 a 17 anos (x 1.000) | Alunos matriculados (x 1.000) | Taxa de escolarização (%) |
|------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1991 | 9.275 | 5.389 | 58,1 |
| 1995 | 10.163 | 6.768 | 66,6 |
| 1996 | 10.349 | 7.193 | 69,5 |
| 1997 | 10.163 | 7.449 | 73,3 |
| 1998 | 10.130 | 7.749 | 76,5 |
| 1999 | 10.395 | 8.160 | 78,5 |
| 2000 | 10.702 | 8.315 | 77,7 |
| 2001 | 10.308 | 8.360 | 81,1 |
| 2002 | 10.357 | 8.441 | 81,5 |
| 2003 | 10.481 | 8.636 | 82,4 |
| 2004 | 10.742 | 8.797 | 81,9 |
| 2005 | 10.646 | 8.698 | 81,7 |
| 2006 | 10.424 | 8.569 | 82,2 |
| 2007 | 10.262 | 8.425 | 82,1 |
| 2008 | 10.289 | 8.653 | 84,1 |
| 2009 | 10.399 | 8.859 | 85,2 |
| 2010 | 10.357 | 8.628 | 83,3 |

Fonte: MEC/Inep.

Estavam matriculados na educação básica 8,6 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o ensino médio em 2010. Entretanto, aproximadamente 1,8 milhão de jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Trazer esses jovens para a escola é um dos desafios à retomada da expansão da matrícula na escola média brasileira. A participação da União, dos Estados e do Distrito Federal é fundamental para que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem a escola, preferencialmente a média.

Retomando a Tabela 1, destacam-se os dados que representam as diferentes dependências administrativas e mostram a preeminência da rede estadual de ensino. De 2.472.964 matrículas em 1991, passou-se para 7.177.019 em 2010, um crescimento de 190%. Entretanto, semelhante ao comportamento da matrícula total, a matrícula nas escolas estaduais apresenta uma acomodação na casa dos 7 milhões de matrículas no interregno de 2001 a 2010. Esses números permitem reiterar que a universalização do ensino médio com qualidade social depende sobremaneira da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e o Distrito Federal.

Para compreender o movimento da matrícula no ensino médio, é necessário também considerar o turno em que ela se realiza. O

crescimento da matrícula no ensino médio se caracterizou pela expansão, na década de 1990, de cursos noturnos nas escolas médias estaduais, como mostra a Tabela 3. Destaca-se certo arrefecimento da matrícula no noturno na década de 2000, entretanto, os números são ainda expressivos, sobretudo na dependência administrativa estadual, que detém 2,8 milhões de matrículas de um total de 2,9 milhões no turno noturno. A Tabela 3 procura apurar a distância, no aspecto matrícula no ensino médio noturno, entre as dependências administrativas estadual e privada responsáveis por 85,9% e 11,8%, respectivamente, do total das matrículas no ensino médio regular.

Tabela 3 – Matrículas no Ensino Médio Regular, por Turno Noturno e Dependência Administrativa (Estadual e Privada) – Brasil – 1991/2010

| Ano | Total | Total Noturno | Estadual | Privada |
|------|-----------|---------------|-----------|---------|
| 1991 | 3.772.698 | 2.200.552 | 1.617.575 | 415.657 |
| 1995 | 5.374.831 | 3.155.888 | 2.534.581 | 373.848 |
| 1999 | 7.769.199 | 4.235.633 | 3.745.924 | 263.107 |
| 2000 | 8.192.948 | 4.373.363 | 3.967.425 | 202.128 |
| 2005 | 9.031.302 | 3.984.526 | 3.791.040 | 74.802 |
| 2010 | 8.357.675 | 2.900.566 | 2.816.955 | 33.443 |

Fonte: MEC/Inep.

Os dados indicam o ensino médio noturno quase como exclusividade da dependência administrativa estadual. Escolas estaduais com matrícula estável e com grande concentração no noturno parecem ser aspectos importantes do retrato da escola média no Brasil. Porém, que formação ela oferece?⁶ A formação que prevalece no ensino médio regular é de educação geral ou não profissionalizante, realizada e oferecida majoritariamente em escolas públicas estaduais, como já referido. Em 2010, foram realizadas 7.959.478 matrículas nesse modelo, das quais 6.911.253 em escolas públicas estaduais.

Esses números, apresentados na Tabela 4, revelam os reflexos da regulamentação da obrigatoriedade de separação entre ensino médio e educação profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97. Os limites desse decreto foram apontados sobretudo pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema Trabalho e Educação (Oliveira, R., 2009) e que destacaram a importância de romper com a dualidade histórica e articular a formação geral com a profissional, responsável por acentuar “um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas” (Shiroma; Lima Filho, 2011, p. 728).

⁶ Não há consenso com relação à formação que deve ser oferecida no ensino médio no Brasil. Alguns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; há ainda aqueles que defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e os que defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (Nosella, 2011).

Tabela 4 – Número de Matrículas no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 2010

| Formação | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|-------------------|-----------|---------|-----------|-----------|---------|
| Ensino Médio | 7.959.478 | 25.578 | 6.911.253 | 64.173 | 958.474 |
| Normal/Magistério | 182.479 | - | 157.181 | 18.084 | 7.214 |
| Integrado | 215.718 | 76.137 | 108.585 | 8.846 | 22.150 |

Fonte: MEC/Inep.

A defesa pela integração entre formação geral e profissionalizante e as críticas ao Decreto nº 2.208/97 foram parcialmente atendidas no Decreto nº 5.154/2004, que, segundo Nosella (2011, p. 1057), “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. A fragilidade do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, indicando o ensino médio integrado à educação profissional como uma possibilidade de formação, pode ser percebida nas 215.718 matrículas registradas em 2010, que representam apenas 2,5% do total das matrículas no ensino médio regular. O ideário presente no Decreto nº 2.208/97, mesmo revogado, ofusca o Decreto nº 5.154/2004, com o predomínio da matrícula na modalidade de educação geral, como já apontado.

As políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da educação básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante. Para Kuenzer (2010), o Decreto nº 2.208/97 altera a proposta dual, com escola média de educação geral agora também para os que vivem do trabalho. O ensino médio não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia e a escola profissional somente para os trabalhadores. A modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante, ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno.

Outro aspecto a ser considerado na apreensão do retrato da escola média brasileira diz respeito aos indicadores educacionais. A Tabela 5 mostra as taxas de rendimento, com destaque para as taxas de reprovação e abandono.

As taxas de reprovação e abandono das escolas estaduais em 2010 somadas atingiram 25,1% e apontam que a cada quatro alunos matriculados um é retido. As referidas taxas de rendimento se articulam a elevadas taxas de distorção idade-série. Mais uma vez as escolas públicas apresentam as maiores taxas.

Tabela 5 – Taxas de Rendimento no Ensino Médio, por Dependência Administrativa (Estadual e Privada) – Brasil – 1999/2010

| Ano | Brasil | | Estadual | | Privada | |
|------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
| | Reprovação | Abandono | Reprovação | Abandono | Reprovação | Abandono |
| 1999 | 7,2 | 16,4 | 7,6% | 18,7% | 5,5% | 4,4% |
| 2001 | 8,0 | 15,0 | 8,5% | 17,0% | 5,1% | 2,9% |
| 2003 | 10,1 | 14,7 | 10,9% | 16,8% | 5,3% | 1,9% |
| 2005 | 11,5 | 15,3 | 12,3% | 17,2% | 5,8% | 1,5% |
| 2007 | 12,7 | 13,2 | 13,6% | 14,8% | 5,6% | 0,6% |
| 2009 | 12,6 | 11,5 | 13,5% | 13,0% | 6,2% | 0,5% |
| 2010 | 12,5 | 10,3 | 13,4% | 11,7% | 5,9% | 0,5% |

Fonte: MEC/Inep.

A Tabela 6 apresenta o índice de distorção idade-série no quinquênio 2006-2010 e expressa o quanto a escola média estadual tem que avançar nesse indicador educacional, reduzindo-o sensivelmente.

Tabela 6 – Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – Brasil – 2006-2010

| Taxas | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|-------|-------|---------|----------|-----------|---------|
| 2006 | 44,9 | 23,0 | 49,5 | 59,8 | 11,0 |
| 2007 | 42,5 | 23,4 | 46,6 | 54,7 | 8,9 |
| 2008 | 33,7 | 24,2 | 37,2 | 39,5 | 7,9 |
| 2009 | 34,4 | 23,0 | 38,1 | 40,4 | 7,8 |
| 2010 | 34,5 | 23,2 | 38,3 | 40,0 | 7,8 |

Fonte: MEC/Inep.

Pode-se inferir, a partir dos dados da matrícula e de distorção idade-série de 2010, que 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais estão ainda matriculados na escola média brasileira e 2,7 milhões pertencem à dependência administrativa estadual.

Ao desagregar os dados relativos à matrícula e confrontar com a população brasileira de 15 a 17 anos, obtêm-se mais elementos sobre o retrato da escola média brasileira. Ao comparar os 8.357.675 de matrículas no ensino médio com os 10.357.874 de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, faixa etária adequada a essa etapa da educação básica, chega-se a uma Taxa Bruta de Matrícula⁷ de 80,6%. Com base nesse indicador, vislumbra-se mais um desafio: proporcionar condições físicas – capacidade

⁷ A Taxa Bruta de Matrícula é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. Com base no referido indicador, pode-se avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da educação básica (Lima, 2011).

instalada – para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada ao ensino médio. Ao considerar a distorção idade-série, no ensino médio em 2010, de 34,5%, pode-se inferir que a Taxa Líquida de Matrícula no ensino médio em 2010 foi de aproximadamente 52%.

Tabela 7 – Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio – Brasil – 1991/2010

| Ano | População de 15 a 17 anos (x 1.000) | Matrícula no Ensino Médio (x 1.000) | Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000) | Alunos com mais de 17 anos (x 1.000) | Taxa Líquida (%) |
|------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|------------------|
| 1991 | 9.275 | 3.772 | 1.626 | 2.017 | 14,3 |
| 1995 | 10.163 | 5.374 | 2.388 | 2.804 | 23,5 |
| 1999 | 10.395 | 7.769 | 3.388 | 4.290 | 32,6 |
| 2000 | 10.702 | 8.192 | 3.565 | 4.561 | 34,4 |
| 2005 | 10.646 | 9.301 | 4.687 | 4.261 | 45,3 |
| 2006 | 10.424 | 8.906 | 4.723 | 4.093 | 47,1 |
| 2007 | 10.262 | 8.369 | 4.539 | 3.643 | 48,0 |
| 2008 | 10.289 | 8.272 | 5.222 | 2.956 | 50,4 |
| 2009 | 10.399 | 8.337 | 5.175 | 3.010 | 50,9 |
| 2010 | 10.357 | 8.357 | 5.474 | 2.883 | 52,0 |

Fonte: MEC/Inep.

A despeito da relativa acomodação em torno de 50% no último quinquênio, a ampliação da Taxa Líquida de Matrícula é indiscutível. Entretanto, com base na população de 15 a 17 anos em 2010, não obstante os 5,4 milhões de alunos matriculados no ensino médio dentro da referida faixa etária, havia 4,9 milhões de jovens em idade adequada à escola média, mas que não estavam nela. Conforme já referido, 1,8 milhão está fora da escola e 3,1 milhões ainda estão no ensino fundamental. Os números indicam que praticamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no ensino médio.

Metade da juventude permanece no ensino fundamental, fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar qualquer escola (Moraes; Alvarse, 2011). Nesse contexto, segundo Lima (2011, p. 282), a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o ensino médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, “impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula”. Os desafios quantitativos que se colocam ao ensino médio regular são imensos e alguns deles estão expressos na meta 3 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação (Shiroma; Lima Filho, 2011).

Ter como parâmetro a universalização do ensino médio com qualidade social, permite inferir, com base nos dados da matrícula e nos indicadores discutidos, que a expansão da matrícula no interregno entre 1991 e 2004 e sua posterior acomodação na casa dos 8,0 milhões foi de baixo custo, com forte impacto na qualidade da escola média estadual. As duas últimas décadas consolidaram a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite” (Pinto; Amaral; Castro, 2011, p. 642).

O grande desafio que se coloca é universalizar o ensino médio com qualidade social. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o ensino médio não profissionalizante. Vale destacar, entretanto, que o problema não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva, pois “uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação” (Kuenzer, 2010, p. 864).

O desafio está, igualmente, em qualificar a escola média estadual não profissionalizante, que teve, como já destacado, 6.911.253 matrículas em 2010. Com esse entendimento, Nosella (2011) advoga pela não destruição do “clássico” ensino secundário público e defende sua modernização e democratização, com suas portas abertas a todos os cidadãos. O autor realça a especificidade formativa da escola média, logo, não profissionalizante, o que supõe fortalecer o ensino médio público, de formação humanista e científica única, mercadologicamente desinteressada, objetivando preparar dirigentes. E os jovens que já trabalham? O Decreto nº 5.154/2004, como já referido, restituiu a possibilidade de integração entre educação geral e profissional. Tal possibilidade se materializou na modalidade ensino médio integrado à educação profissional no texto da LDB por força da Lei nº 11.741/2008 e “pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio a atender as especificidades dos jovens que já trabalham” (Kuenzer, 2010, 865).

Conceber o ensino médio na perspectiva de formar todos para que sejam dirigentes desta sociedade, superando os aspectos prático-profissionais, exige por parte do Estado “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (Kuenzer, 2010, p. 864). Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes. Os desafios de universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e seu trabalho. O retrato da escola média apresentado está articulado com o trabalho docente. Interessa, portanto, conhecer quem são os professores do ensino médio no Brasil e em que condições realizam seu trabalho.

Aspectos do trabalho docente no ensino médio

A escola de ensino médio que se materializou no Brasil tem muitos alunos matriculados na dependência administrativa estadual e oferece uma formação geral, não profissionalizante, nos períodos matutino e noturno. E os professores do ensino médio? E as condições de trabalho na escola média? Com 8,3 milhões de matrículas no ensino médio, o número de professores em 2010 alcança a marca de 477.273. Com base nos dados que apontam o predomínio no ensino médio regular da formação não profissionalizante e na resolução da Câmara de Educação Básica de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trata-se de professores, em sua maioria, de 12 disciplinas: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2007, Língua Portuguesa apresentava o maior número de professores, 78.628, seguido pelos 67.447 de Matemática, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Disciplinas e Número de Professores do Ensino Médio – Brasil – 2007

| Disciplina | Número | Disciplina | Número |
|-------------------------------|--------|-----------------|--------|
| Língua Portuguesa | 78.628 | Biologia | 43.480 |
| Matemática | 67.445 | Química | 38.871 |
| História | 48.893 | Educação Física | 33.582 |
| Geografia | 45.536 | Artes | 33.417 |
| Língua/Literatura Estrangeira | 45.014 | Filosofia | 27.085 |
| Física | 44.566 | Sociologia | 19.776 |

Fonte: MEC/Inep.

É inegável o tamanho da categoria de professores da última etapa da educação básica que tende a aumentar, considerando a ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos (Oliveira, D., 2010). Na Tabela 9, ao considerar os 477.273 professores do ensino médio, podem ser identificados três aspectos que os marcam e os distinguem dos professores das outras duas etapas da educação básica. O primeiro é caracterizado pela forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino; vale destacar que a dependência administrativa estadual comporta 364.521 professores, ou seja, 76,37%, e responde por 85,87% da matrícula – essa constatação pode indicar maior número de alunos sob responsabilidade do professor do ensino médio das escolas estaduais. O segundo aspecto é relativo à idade elevada entre os professores do ensino médio, pois 220.119 têm mais de 40 anos. O terceiro diz respeito ao sexo; mesmo considerando que há predomínio das professoras (301.036), destacam-se os 176.237 professores, que correspondem a 36,92%.

Tabela 9 – Comparação entre Professores da Pré-Escola e do Ensino Médio da Educação Básica, segundo Dependência Administrativa (Estadual), Faixa Etária e Sexo (Masculino) – Brasil – 2010

| Etapa da Educação Básica | Total | Estadual | Mais de 40 anos | Masculino |
|--------------------------|---------|----------|-----------------|-----------|
| Ensino Médio | 477.273 | 364.521 | 220.119 | 176.237 |
| Educação Infantil | 381.471 | 3.147 | 86.643 | 10.909 |

Fonte: MEC/Inep.

Pode-se inferir que os professores do ensino médio apresentam determinadas singularidades próprias das especificidades do trabalho nessa etapa da educação básica. Destaca-se a concentração da matrícula nas redes estaduais de ensino. De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, Estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreiras e condições de trabalho. Sendo assim, é necessário considerar que a discussão sobre as condições de trabalho e emprego dos docentes do ensino médio, ainda que apresentem baixa atratividade em geral, comportam diferentes situações nas 27 redes públicas estaduais, incluindo o Distrito Federal, em que estão inseridos.

Universalizar o ensino médio com qualidade social passa pela formação do professor. As demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 suscitam a necessidade de formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela Lei nº 9.394/96 (LDB). A partir da referida lei, inicia-se uma busca por cursos de formação inicial. Entretanto, o número de professores sem habilitação para a disciplina que lecionam é ainda muito alto na escola média. Mesmo considerando que 360.577 professores do ensino médio em 2007 possuíam licenciatura, em muitos casos seus cursos não os habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade. A Tabela 10 traz dados relacionados ao número de professores habilitados do ensino médio nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

Tabela 10 – Número de Professores do Ensino Médio Habilitados, segundo as Disciplinas Ministradas – Brasil – 2007

| Disciplina | Física | Química | Matemática | Biologia |
|-------------------------|--------|---------|------------|----------|
| Número de professores | 44.566 | 38.871 | 67.447 | 43.480 |
| Professores habilitados | 11.238 | 14.842 | 39.285 | 24.284 |

Fonte: MEC/Inep.

O ensino de Física é o mais preocupante, pois 74,8% dos professores não são habilitados. Os aspectos relacionados ao perfil dos professores, sobretudo sua formação, articulam-se com o desafio de universalizar o ensino médio com qualidade social e estão contemplados na meta 15 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010.

O desafio de retomar a expansão da matrícula do ensino médio não profissionalizante nas escolas públicas estaduais implica ampliar o número de professores. Mais alunos, mais professores. Mas quais são as condições relativas à realização do trabalho docente nas escolas médias brasileiras? Aspectos relacionados, por exemplo, à infraestrutura física e pedagógica das escolas de ensino médio são fundamentais ao trabalho do professor. Os dados apresentados na Tabela 11 revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de ensino médio são inadequados, com ausência de quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, laboratórios de ciências e dependências e vias adequadas a todos os alunos. A ausência de laboratórios de ciências, por exemplo, é constatada em 51,7% das escolas brasileiras da última etapa da educação básica.

Tabela 11 – Número de Escolas e Matrículas e Percentual de Escolas e Matrículas Atendidas, segundo a Infraestrutura das Escolas – Ensino Médio Regular – Brasil – 2010

| Infraestrutura | Escolas | Matrículas | Escolas atendidas (%) | Matrículas atendidas (%) |
|----------------------------|---------|------------|-----------------------|--------------------------|
| Quadra de esportes | 19.618 | 6.677.681 | 75,7 | 79,9 |
| Biblioteca | 19.175 | 6.121.164 | 74,0 | 73,2 |
| Laboratório de ciências | 12.785 | 4.726.535 | 49,3 | 56,6 |
| Laboratório de informática | 23.153 | 7.810.299 | 89,3 | 93,5 |

Fonte: MEC/Inep.

A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola (Brasil, 2010).

Outro aspecto essencial para compreender o trabalho docente é a remuneração dos professores. O nível de remuneração, segundo Alves e Pinto (2011, p. 609), “é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. Fatores determinantes⁸ à universalização do ensino médio com qualidade social estão atrelados à discussão da remuneração do professor.

Remunerar adequadamente os 364.521 professores que lecionam apenas na escola média estadual seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a universalização da escola média com qualidade

⁸ Alves e Pinto (2011) destacam que a discussão sobre remuneração está vinculada a fatores essenciais à conquista de uma escola pública de qualidade para todos, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social do professor; financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação.

social. Entretanto, a Tabela 12 demonstra outras opções políticas e aponta vencimentos básicos desiguais nos Estados da Federação e no Distrito Federal.

Tabela 12 – Comparação entre o Vencimento Básico dos Professores das Redes Estaduais com Licenciatura Plena e Jornada de 40 Horas-Aula Semanais – Brasil – 2010

| Estado | Vencimento básico (R\$) | Estado | Vencimento básico (R\$) |
|--------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| Acre | 2.234,38 | Ceará | 1.206,96 |
| Roraima | 2.063,64 | Rio Grande do Sul | 1.183,76 |
| Alagoas | 2.030,00 | Rio Grande do Norte | 1.157,33 |
| Tocantins | 2.020,00 | Amapá | 1.145,68 |
| Espírito Santo | 1.920,00 | Sergipe | 1.085,41 |
| Distrito Federal | 1.760,00 | Goiás | 1.084,71 |
| Amazonas | 1.567,50 | Piauí | 1.080,00 |
| Rio de Janeiro | 1.518,15 | Rondônia | 1.077,63 |
| São Paulo | 1.515,53 | Pará | 960,00 |
| Mato Grosso do Sul | 1.496,25 | Paraíba | 887,92 |
| Paraná | 1.392,36 | Santa Catarina | 870,99 |
| Bahia | 1.221,66 | Minas Gerais | 834,15 |
| Maranhão | 1.219,28 | Pernambuco | 635,00 |

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (2010).

A diferença entre o maior vencimento básico e o menor é de aproximadamente R\$ 1.600,00. O Estado do Acre se destaca, com R\$ 2.234,38 recebidos por professores com licenciatura plena para uma jornada de 40 horas-aula semanais. Por outro lado, os professores que lecionam nas escolas estaduais de Pernambuco recebiam R\$ 635,00 em 2010. Destaca-se que a média do vencimento básico dos professores licenciados que trabalham no ensino médio nas escolas públicas estaduais é de R\$ 1.300,00 e a mediana fica em torno de R\$ 1.200,00. Tal cifra corresponde a dois salários mínimos, aproximadamente.

Considerando os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, Alves e Pinto (2011) apontam que os professores do ensino médio com licenciatura recebem menos que outros profissionais que têm formação em nível superior. Quando comparada a remuneração dos professores com a de advogados e economistas, por exemplo, constata-se que os professores recebem 50% a menos. Os autores mostram também que outras profissões que não exigem formação em nível superior, como corretores de seguro, cabos e soldados da polícia militar e caixas de banco têm rendimentos próximos aos dos professores do ensino médio licenciados.

A remuneração inadequada se agrava quando se considera os professores efetivos ou temporários. Os professores com contratos temporários muitas vezes não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menor remuneração, têm menos estabilidade, estão sujeitos à maior informalidade nas relações de trabalho e, conseqüentemente, têm menos direitos sociais (Oliveira, 2004). Ao considerar o caso do Estado de Santa Catarina, focando a média remuneratória dos professores com licenciatura, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Fazenda em julho de 2011, encontravam-se 16.662 professores efetivos com formação em nível superior e 10.308 professores admitidos em caráter temporário com a mesma escolaridade, percebendo R\$ 2.742,11 e R\$ 1.359,61, respectivamente.

As medidas de flexibilidade da legislação do direito do trabalho permitiram mais diversificação salarial. Como consequência, verifica-se expressivo número de professores contratados temporariamente, em condições precárias, no setor público, representando significativa economia para os cofres dos Estados e municípios (Oliveira, 2004).

Os dados mostram que as políticas educacionais adotadas a partir da década de 1990 não oportunizaram “a possibilidade da libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração que lhe confira dignidade e prestígio” (Ferreira Jr.; Bittar, 2006, p. 1174). Para Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalho docente se torna mais aguda na remuneração recebida pelos professores, pois a pauperização profissional significa empobrecimento da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Soma-se à remuneração inadequada a extensa jornada de trabalho dos professores da escola média estadual. A Tabela 13 mostra que 50% desses professores trabalham mais de 40 horas-aula semanais. Mais aulas, mais turmas, mais turnos.⁹

Tabela 13 – Número de Horas Trabalhadas no Ensino Médio – Brasil – 2006

| Etapa | Privada | | Estadual | |
|----------------------------------|---------|---------|----------|---------|
| | Média | Mediana | Média | Mediana |
| Ensino Fundamental (anos finais) | 28 | 24 | 31 | 30 |
| Ensino Médio | 28 | 26 | 33 | 40 |

Fonte: Microdados da Pnad 2006.

⁹ A jornada de trabalho do professor do ensino médio se estende pelos três turnos, com ampla utilização do turno noturno, haja vista, como já referido, os 2.816.955 alunos matriculados em 2010 nas redes estaduais de ensino. Outro aspecto que força muitos professores do ensino médio a trabalhar mais de um turno diário é o pequeno número de aulas de cada uma das 12 disciplinas distribuídas nas 25 aulas semanais que compõem o currículo da educação geral. Menos aulas por disciplina, mais turmas e turnos.

Os dados apresentados são corroborados pelo recente estudo de Alves e Pinto (2011). A partir dos microdados da Pnad de 2009, os autores mostram que os professores do ensino médio têm mais aulas e turmas quando comparados com os professores das outras etapas da educação básica. Mais aulas e turmas, mais turnos. Isso representa ampliação da jornada individual de trabalho do docente das escolas médias públicas, sendo responsável, muitas vezes, pelo seu adoecimento, além da sua baixa

produtividade após a segunda jornada de trabalho, o que pode interferir na qualidade do seu desempenho.¹⁰

A jornada de trabalho, considerando sua duração, está relacionada com a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. Sua ampliação, segundo Dal Rosso (2006, p. 31), interfere na possibilidade de “usufruir ou não de mais tempo livre; define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas; estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado”.

Os professores do ensino médio possuem uma jornada de trabalho extensa em termos de horas dedicadas à docência; isso por si só já se constitui um complicador da qualidade do trabalho e soma-se às cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. O governo federal, corresponsável por ampla maioria das matrículas das escolas públicas, é também avaliador, a partir da lógica estruturada e desenvolvida com base na cultura do desempenho. Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada, em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada. Nesses casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo (Oliveira, 2006), que se materializa, dentre outros fatores, no número de alunos por turma.

A dependência administrativa estadual se destaca com uma média de 34 alunos por turma no quadriênio 2007-2010, como mostra a Tabela 14. Isso implica aumento do número de alunos por professor, que tem várias turmas e rotatividade por diferentes escolas (Sampaio; Marin, 2004).

Tabela 14 – Média de Alunos por Turma no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2010

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|------|-------|---------|----------|-----------|---------|
| 2007 | 34,4 | 32,2 | 35,1 | 33,1 | 29,8 |
| 2008 | 33,7 | 30,7 | 34,4 | 32,0 | 29,8 |
| 2009 | 33,2 | 30,7 | 33,8 | 30,7 | 29,7 |
| 2010 | 32,4 | 30,3 | 32,9 | 29,8 | 29,5 |

Fonte: MEC/Inep.

O indicador educacional “média de alunos por turma”, *per si*, constitui elemento de intensificação do trabalho. Esse indicador, as taxas de distorção idade-série e as taxas de rendimento, reprovação e abandono tornam ainda mais intenso o trabalho do professor. Como esses indicadores são elevados na escola média estadual, pode-se inferir que a intensificação do trabalho docente no ensino médio tem singularidades.

O abandono da escola média pública por parte do Estado, expresso nos dados que apontam a acomodação da matrícula, a precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino médio no Brasil, exige do

¹⁰ O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas dar aula. Exige preparar aulas, elaborar avaliações e corrigilas. “Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, a cada bimestre, para preparar e corrigir” (Alves; Pinto, 2011, p. 619).

professor “competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (Kuenzer, 2011, p. 686). A referida autora destaca o compromisso dos professores, no enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva. A realização do trabalho em espaços precários, sem os recursos necessários, com remuneração e jornada inadequadas, convivendo com indicadores educacionais desfavoráveis, vai exigir do professor das escolas médias estaduais “mais esforço, competência, criatividade e compromisso. Isso torna o trabalho docente no ensino médio um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (Kuenzer, 2011, p. 677).

Os impactos sobre o trabalho docente, a partir dos processos de reestruturação educacional desencadeados no decorrer da década de 1990, com a captura da subjetividade do professor pelos reformadores, são apontados por Hypólito (2008) ao destacar que o processo de trabalho docente se encontra demasiadamente intensificado. Esse autor destaca a importância de aprofundar o conceito de intensificação para compreender os encargos e sobrecargas colocados aos professores das escolas públicas. Tal acúmulo de tarefas/funções interfere no corpo e, sobretudo, na mente, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação. Para além da intensificação, a autointensificação se instala, sobretudo, pela exploração do sentimento de profissionalismo e das autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente o professor e pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária (Garcia; Anadon, 2009).

A precarização e a intensificação do trabalho docente se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da educação básica do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação e ao conforto para os que nela atuam. Tal realidade é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no País (Gatti; Barreto, 2009).

A pouca atratividade pode ser constatada nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, já referido, que mostram 47% dos professores atuando no ensino médio sem formação compatível com a disciplina que lecionam. Para corroborar – ao se desagregar os dados de 2007 a 2010 relativos à formação –, constata-se a baixa atratividade também no número de professores da escola média que possuem como maior escolaridade o ensino médio e no número de professores com escolaridade superior, mas sem ter cursado licenciatura, como mostra a Tabela 15.

Tabela 15 – Evolução do Número de Professores com Escolaridade de Ensino Médio e Superior sem Licenciatura – Brasil – 2007-2010

| Ano | Total | Ensino médio | Superior sem licenciatura |
|------|---------|--------------|---------------------------|
| 2007 | 414.555 | 26.981 | 26.556 |
| 2008 | 458.910 | 39.318 | 13.689 |
| 2009 | 461.542 | 39.703 | 18.195 |
| 2010 | 477.273 | 42.691 | 17.875 |

Fonte: MEC/Inep.

A baixa atratividade e a escassez de professores, explicitada no número expressivo de professores que lecionam as disciplinas do ensino médio sem habilitação, mesmo tendo licenciatura, também se manifestam no crescente número de professores da escola média que possuem como maior escolaridade o ensino médio e, por outro lado, no número cada vez mais reduzido de professores com escolaridade superior, mas sem ter cursado licenciatura. O “interesse” pela docência no ensino médio de sujeitos sem formação em nível superior e o “desinteresse” de outros profissionais com formação em nível superior não são indicadores positivos de atratividade da carreira.

Tornar a profissão atrativa é um dos desafios à universalização do ensino médio com qualidade social. Os desafios se ampliam quando tornar-se professor parece não ser desejado pelos egressos do ensino médio, como mostra a Tabela 16. As atividades que oferecem maior remuneração são as principais opções dos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2007.

Tabela 16 – Alunos do Ensino Médio e Opção pelo Magistério – Brasil –2007

| Escolheu ser professor | Não escolheu ser professor |
|------------------------|----------------------------|
| 5,2% | 94,8% |

Fonte: MEC/Inep – dados do Enem 2007.

A ausência de indicadores positivos de atratividade da carreira docente é uma realidade. Chama atenção a forma como esse problema foi enfrentado pelos governos dos últimos 20 anos, que insistiram em ampliar o acesso a cursos de formação inicial, sem que fossem desenvolvidas ações que atingissem diretamente o problema: a baixa atratividade do magistério para os professores habilitados. A opção pela ampliação das vagas nos cursos de licenciaturas sugere que as discussões e as ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (Dourado; Oliveira, 2008). A política de formação, para Kuenzer (2011, 672), “só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho”.

Não considerar a urgência de melhores condições de trabalho e remuneração docente, estabelecendo uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e a realização de formação continuada de forma ampla, resulta em baixa atratividade da profissão e compromete a busca de uma educação de qualidade para todos. Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1223), a “relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho”.

O ensino médio exige respostas urgentes na década que se inicia. Muitos são os desafios que se colocam às etapas da educação básica, entretanto, “aqueles referentes ao ensino médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata” (Pinto; Amaral; Castro, 2011, p. 663). A análise dos dados aponta que a universalização do ensino médio com qualidade social exige políticas públicas regulares capazes de enfrentar a escassez de professores habilitados no ensino médio, condicionada pela baixa atratividade da carreira docente “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (Kuenzer, 2011, p. 675).

Considerações finais

Neste artigo, procura-se mostrar o retrato da escola média brasileira atualmente e os desafios à sua universalização com qualidade social. De um ensino médio com 3.772.698 alunos em 1991, com participação expressiva das escolas privadas responsáveis por 27% da oferta de vagas, chega-se a 8.357.675 alunos matriculados em 2010, com a consolidação da escola média estadual, que passou a se responsabilizar por 85,8% do total das matrículas.

A despeito dos 8,3 milhões de alunos matriculados em 2010, os dados apontam a acomodação/estagnação da matrícula a partir de 2005 e sugerem o desafio de retomar a expansão verificada na década de 1990 e nos primeiros anos a partir de 2000. Considerando os 10.357.874 jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, em 2010, os dados do Censo Escolar do mesmo ano revelam a urgência de:

- trazer para o ensino médio 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola;
- oportunizar que 3,1 milhões de alunos com idade adequada ao ensino médio concluam o ensino fundamental e ingressem na escola média;
- diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada taxa de distorção idade-série verificada em 2010 e que tiveram como consequência a matrícula ainda no ensino médio de 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais.

Tais urgências vão ao encontro da progressiva universalização até 2016 do ensino médio, concebido como direito público subjetivo, instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009. O desafio de democratizar a escola média é imenso e está adequadamente colocado na meta 3 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação, a despeito da necessária correção de fluxo do ensino médio não ter sido considerada.

- Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental.
- Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola.
- Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos.
- Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Escola média estadual matutina/noturna não profissionalizante com altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão é o retrato da escola média brasileira hoje. O desafio de universalizar o ensino médio regular com qualidade social passa por uma escola média cada vez mais diurna, com indicadores educacionais e de matrícula adequados, com garantia de uma formação humanista científica para todos os jovens de 15 a 17 anos e para os jovens que trabalham o ensino médio integrado à educação profissional. O desafio é formar todos os jovens para que sejam dirigentes. Mas e os formadores? O que os dados mostram sobre os professores do ensino médio no Brasil e as condições de realização de seu trabalho?

Pode-se inferir que os professores do ensino médio das escolas públicas foram bastante fragilizados pela expansão do acesso a baixo custo, pelo menos até meados dos anos 2000. Os professores da escola média brasileira são, em sua maioria, mulheres – entretanto, há mais homens nessa etapa quando comparada com as demais etapas da educação básica –, têm mais de 32 anos, são funcionários públicos de 27 secretarias estaduais, têm muitas aulas, turmas, alunos e turnos. Essa realidade do trabalho docente é contrária à universalização do ensino médio com qualidade social.

Os aspectos da matrícula e do trabalho docente expressam a ausência de políticas educacionais capazes de garantir qualidade ao ensino médio e aos que nele trabalham. A precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino médio têm suas singularidades e se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores do ensino médio do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada.

A formação indevida se expressa quando em 2007 se constata que 47% dos professores lecionam no ensino médio sem habilitação na disciplina. Como tentativa de se contrapor a essa realidade, em 2009 foi criado pelo governo federal o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), concebido na perspectiva de ampliar a formação docente. Com o Parfor, instituições públicas de educação superior passaram a ministrar cursos de licenciatura gratuitos a professores das escolas públicas em exercício sem formação adequada na disciplina que lecionam, em regime de colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação dos Estados e municípios. Em consonância com os objetivos do Parfor, a meta 15 da proposta do novo Plano Nacional de Educação contempla esse ponto nevrálgico da formação do professor do ensino médio: a ausência de habilitação na disciplina em que leciona.

E a infraestrutura imprópria? Aqui a lacuna é imensa. Não há nenhuma política exclusiva de dotar todas as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica. São raras as construções escolares específicas para o ensino médio. É comum alunos do ensino médio e do ensino fundamental compartilharem os mesmos espaços. A escola média com laboratórios, biblioteca e espaços culturais e esportivos está para ser construída e o Projeto de Lei nº 8.035 não apresenta nenhuma meta específica em relação à infraestrutura, que aparece marginalmente na estratégia 3.1 da meta 3:

- Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, *apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios*, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada são tratadas pela Lei nº 11.738/2008 instituidora do piso nacional dos professores de ensino básico das escolas públicas brasileiras, não obstante o Supremo Tribunal Federal não ter ainda deliberado de forma definitiva sobre a constitucionalidade do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Na esteira da “lei do piso” destaca-se a meta 17 do Projeto de Lei nº 8.035/2010, apesar do tratamento secundário à jornada de trabalho docente, que aparece timidamente na estratégia 17.3:

- Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, *com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar*.

Os dados mostram a dimensão do esforço para materializar as políticas educacionais citadas, destacando a Lei nº 11.738/2008 e as metas do PNE relacionadas à matrícula e ao trabalho docente. O desafio é imenso, com proeminência do que está relacionado à valorização econômica do professor. A materialização do proposto exige aumentar de forma significativa os gastos públicos com educação no País e remete à meta 20, que propõe ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País. Considerando todos os desafios colocados, referentes à universalização do ensino médio com qualidade social, pode-se questionar o alcance da meta 20, por exemplo, na materialização da meta 17.

Aproximar a remuneração dos docentes à percebida por profissionais com o mesmo nível de formação implica dobrá-la. Como já referido, a remuneração corresponde a aproximadamente 60% dos custos das secretarias de educação. Parece evidente a insuficiência dos 7% do PIB para dotar as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica, capaz de receber toda a população de 15 a 17 anos, de professores habilitados e com remuneração e jornada de trabalho adequadas. Advoga-se pelos 10% do PIB proposto, não por acaso, pela Conferência Nacional de Educação (Conae) e pela forte participação da União na obtenção dos índices do PIB, pois é a que mais arrecada.

A universalização do ensino médio com qualidade social no Brasil só pode ser concretizada se a expansão da matrícula for retomada e se as condições de trabalho docente forem melhoradas com a elevação do estatuto social e econômico dos professores brasileiros da educação básica, sustentada pela formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes adequadas. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados e com sólida formação teórica pode-se vislumbrar na escola média, uma formação para que todos os jovens brasileiros sejam dirigentes.

Tal compreensão sinaliza a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais os limites e as possibilidades da universalização do ensino médio com qualidade social. Tais argumentos ganham força na atualidade a partir das políticas educacionais já referidas, que incidem sobre o ensino médio e o trabalho docente. Nesse contexto, ganha destaque o trâmite na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei nº 8.035/2010, apresentado pelo Poder Executivo em 20 de dezembro de 2010, que tem como objeto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). A materialização, nos próximos 10 anos, das 20 metas que o compõem e seus reflexos sobre a matrícula e o trabalho docente serão objetos de estudos no campo da educação.

Referências bibliográficas

- ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico – Censo Escolar*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*, Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, 2007.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB nº 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo nº 23001.000309/97-46). Brasília, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, v. 58, nº 4, p. 31-34, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 7-13, jan./dez. 2008.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 63-85, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7. Buenos Aires, 2008. *Novas regulaciones na America Latina*. Buenos Aires, 2008.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, nº 116, p. 807-838, 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, D. A. O Ensino Médio perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, p. 10-26, 2010.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 51-66, 2009.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

Gilvan Luiz Machado Costa, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

gilvan.costa@unisul.br

Recebido em 2 de abril de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Procedimentos de resolução de alunos de 5º ano revelados em itens do Saeb com relação ao Sistema de Numeração Decimal

Edda Curi

Cintia Aparecida Bento dos Santos

Marcia Helena Marques Rabelo

Resumo

Tem por finalidade apresentar alguns resultados de pesquisa realizada no âmbito do Projeto Observatório da Educação, com financiamento da Capes, sobre as aprendizagens e as dificuldades de alunos de 5º ano das redes públicas estadual e municipal de São Paulo em relação ao Sistema de Numeração Decimal (SND). A pesquisa tomou por base os resultados do Saeb das escolas envolvidas e, levando em consideração estudos de teóricos que discutem o ensino do SND, analisou os dados qualitativa e quantitativamente. Entre os resultados, destacam os autores que nosso sistema de escrita numérica apresenta características próprias nem sempre incorporadas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: sistema de numeração decimal; avaliações externas; anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract

Procedures for resolution of students of 5th year in items of Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revealed with respect to the number of decimal system

This article aims to present some results of research – conducted under the Project Centre of Education, funded by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – on the learning and the difficulties in relation to Numbering System Decimal students of 5th year of public state and municipal São Paulo. The research was based on the results of Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) the schools involved, and taking into account theoretical studies that discuss the teaching of Decimal Numbering System, analyzed the data qualitatively and quantitatively. Among the results, we emphasize that our system of writing numbers, has characteristics that are not always built by students of the early years of elementary school.

Keywords: Decimal Numbering System; external evaluations; the early years of elementary school.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar aprendizagens e dificuldades – reveladas em seis testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil envolvendo o Sistema de Numeração Decimal (SND) – de 385 alunos de 5^o ano do ensino fundamental de seis escolas públicas do Estado de São Paulo, participantes de um Projeto de Pesquisa intitulado “Prova Brasil de Matemática: revelações, possibilidades de avanços nos saberes de alunos de 4^a série/5^o ano e indicativos para formação de professores”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Edital 038/2010.

Alocado no âmbito do Programa Observatório da Educação, o projeto, desenvolvido por um Grupo de Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e consolidado em uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo, é coordenado pela líder desse Grupo de Pesquisa. Maiores detalhes sobre o projeto podem ser encontrados em Curi (2010).

Os participantes desse projeto têm formação diferenciada e atuam profissionalmente em diferentes segmentos. Além de professores que atuam no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, o projeto envolve um estudante de doutorado, sete estudantes do mestrado profissional, seis estudantes de graduação do curso de Pedagogia e sete professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas do município e do Estado de São Paulo.

Em sua atuação e no grupo de pesquisa, os participantes assumem a postura de que o professor é um sujeito competente e ativo e não um mero aplicador de atividades formuladas em materiais didáticos, ou seja, consideram que o professor vinculado à escola pública também é um pesquisador em Educação, protagonista de sua própria prática, e desenvolve conhecimentos na ação.

Os pesquisadores reúnem-se quinzenalmente nas dependências da Universidade e realizam um trabalho coletivo. Há nesse grupo experiências e trajetórias profissionais e acadêmicas diferenciadas, o que algumas vezes acarreta sentidos diferentes para o trabalho coletivo. Fiorentini (2004) aponta aspectos característicos e constitutivos desse tipo de trabalho, como a voluntariedade, a identidade e a espontaneidade dos seus participantes, assim como a liderança compartilhada ou a corresponsabilidade, o apoio e o respeito mútuo que se estabelecem.

O grupo de pesquisadores vem construindo sua identidade na tentativa de, coletivamente, buscar elementos que possam contribuir para solucionar problemas de aprendizagem matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. O ponto de partida para os estudos e as intervenções são os dados apontados nos resultados do Saeb/Prova Brasil de Matemática, numa perspectiva de sistematização dos conhecimentos produzidos pela experiência dos participantes.

Nas reuniões do grupo, destacam-se: a articulação entre a pesquisa, a formação docente e a prática pedagógica; a busca de novas experiências didáticas, seja na universidade, seja na escola; a participação no processo coletivo de criação; a reflexão sistemática e permanente antes, durante e depois da realização de experiências didáticas, favorecendo o processo de desenvolvimento profissional de todos os participantes. Essa concepção de desenvolvimento profissional está de acordo com autores que discutem esse tema, como Ponte (1998) e Fiorentini (2004).

O processo de consolidação da parceria entre esses pesquisadores, numa perspectiva colaborativa, baseia-se, fundamentalmente, em ouvir a prática das professoras, seus saberes experienciais e suas dificuldades pedagógicas, por meio da reflexividade.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), a pesquisa colaborativa constitui uma estratégia para solucionar problemas complexos, difíceis de serem enfrentados pelos professores individualmente. A pesquisa colaborativa entre pesquisador(es) e professor(es), segundo Boavida e Ponte (2002), envolve sempre uma negociação que leva a decisões conjuntas, promovendo o diálogo profissional; é de natureza empírica, desenvolvida de forma nem sempre previsível e construída ao mesmo tempo que se desenvolvem relações interpessoais.

O professor constrói saberes na sua prática, que, conforme Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), são saberes experienciais ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos e emocionais ou afetivos. Segundo esses autores, os saberes experienciais são dinâmicos e provisórios. Borges e Tardif (2001) destacam ainda que os saberes experienciais articulam iniciativas dos docentes nos contextos próprios e sempre expressam um saber-fazer e um saber-ser nas condições da prática.

Nos primeiros encontros do grupo, as professoras, de maneira geral, mostravam-se insatisfeitas com a atual realidade das escolas. Relatavam que os resultados das avaliações externas não são apresentados aos professores; que nem sabiam o que se avalia e com que objetivo; e, também, não tinham clareza sobre o que e como ensinar às crianças, pois, no Estado de São Paulo, nos últimos três anos, foram propostas mudanças e adequações curriculares por parte de Secretarias municipais e estadual de Educação.

Essa insatisfação foi diminuindo ao longo do trabalho: as professoras mostravam-se ansiosas para iniciar as “discussões de sala de aula” e foram se tornando mais confiantes e colaborativas à medida que assuntos da prática eram discutidos, expondo-se mais e confiando na socialização e nas propostas das colegas e dos pesquisadores.

A experiência de constituição desse grupo de pesquisadores mostrou-se extremamente satisfatória para seus participantes, que valorizam os encontros, a troca de experiências, a socialização de ideias, a escuta do outro, o estudo e a construção de novos saberes. A socialização de dificuldades, a análise de questões sobre as práticas, as sínteses teóricas, a sistematização das aprendizagens e o exercício de uma liderança dialogada foram ações ali desenvolvidas.

Contexto da pesquisa de campo

O Projeto de Pesquisa envolveu seis escolas das redes municipal e estadual de São Paulo, com um total de 385 alunos, assim distribuídos: escola A – 28 alunos; escola B – 206 alunos; escola C – 49 alunos; escola D – 34 alunos; escola E – 29 alunos; escola F – 39 alunos. A nomeação das escolas por letras pretende garantir seu anonimato. Em cinco escolas houve participação de apenas uma turma de 5º ano, mas em uma delas, em que duas professoras participavam desde o início do projeto, já havia socialização das discussões do grupo, o que gerou o envolvimento de todas as professoras da escola que trabalhavam com o 5º ano e fez com que todos os alunos dessa etapa de escolarização também participassem.

As sete professoras referidas anteriormente desenvolveram a pesquisa nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental nas quais atuam. No total, propuseram aos alunos a resolução de seis itens, todos de múltipla escolha: quatro deles apresentavam situações descontextualizadas e dois expunham situações contextualizadas.

Procedimentos de pesquisa

Para esta fase da pesquisa, os procedimentos utilizados envolvem o método misto, que, segundo Creswell (2007), combina os métodos quantitativo e qualitativo, em que o uso das abordagens conjuntamente fortalece o estudo, proporcionando maior compreensão aos problemas de

pesquisa. Esse método foi adotado porque, primeiramente, analisamos quantitativamente as respostas dos testes, apontando o percentual de respostas corretas e, também, o distrator¹ mais apontado pelas crianças. Em um segundo momento, passamos a uma análise qualitativa dos resultados e dos distratores, tentando interpretar as informações contidas até mesmo nos rascunhos dos alunos, buscando levantar hipóteses acerca do pensamento por eles elaborado.

Esse tipo de procedimento, segundo Dolk (2008), pode ser comparado com o trabalho da arqueologia. Ela o denomina “arqueologia educacional”, entendida como o estudo do passado cognitivo dos alunos, em que o investigador tenta reconstruir a cronologia e o desenvolvimento do seu pensamento, compreender relações que ele estabelece e os processos que estão por trás do seu pensamento. Dolk comenta que, nessa análise, nunca se tem certeza do pensamento do aluno nem das hipóteses levantadas pelo pesquisador sobre esse pensamento. Destaca ainda que o pesquisador procura, no papel de rascunho, todas as marcas e sinais que possam indicar o pensamento do aluno e finaliza acrescentando que, na arqueologia educacional, o investigador discute e interpreta o trabalho dos alunos e constrói hipóteses sobre o seu pensamento, além de conhecer melhor o potencial do contexto.

Como as análises que serão relatadas neste artigo focalizam testes de avaliações externas, apresentaremos a seguir alguns esclarecimentos sobre esse tipo de avaliação.

Sobre as avaliações externas

As avaliações externas fazem parte de uma realidade bastante comum nas escolas brasileiras, porém as discussões sobre os resultados obtidos precisam de reflexão e direcionamento de ações. No que se refere ao ensino de Matemática, as informações divulgadas sobre os resultados dos alunos indicam que, de modo geral, o desempenho dos estudantes está abaixo do esperado. Talvez por isso sejam constantes as afirmações de que os alunos “não sabem” Matemática e não são capazes de utilizá-la em situações do cotidiano.

Apesar desses resultados, as avaliações externas não são incorporadas à prática escolar. Uma das hipóteses que explicam a não incorporação de dados relativos aos resultados dessas avaliações ao trabalho docente é o fato de os professores se considerarem alijados do processo. Outra hipótese é a não utilização desses dados por parte de gestores para formulação de políticas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino em Matemática.

Em geral, os resultados das avaliações externas demoram a chegar às escolas para serem analisados e, na maioria das vezes, não são incorporados à prática. Nem sempre o professor tem acesso a eles, muito menos às análises pedagógicas das questões propostas. Também é preciso considerar que os relatórios, via de regra, apresentam as dificuldades

¹ Distrator é cada alternativa não correta de um teste. É elaborado a partir dos possíveis erros que os alunos podem cometer ao resolver a questão.

reveladas pelos alunos em uma linguagem pouco acessível ao professor. Porém parece importante que os professores tenham acesso a relatórios que identifiquem os resultados de seus alunos em avaliações externas, de forma que possam utilizá-los como dados informativos que, dialogando com outros instrumentos, colaborem para a melhor compreensão de sua realidade escolar. Nesse sentido, a análise dos resultados das avaliações externas poderá auxiliar as práticas docentes, como revelam os estudos de Freitas et al. (2003), que consideram que a avaliação só terá utilidade se a escola se apropriar de seus resultados para coletar informações que possibilitem modificações de processos escolares específicos.

Os dados que vêm sendo analisados pelo Grupo de Pesquisa são os do Saeb; por esse motivo, exporemos a seguir, com base em documentos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), alguns esclarecimentos sobre esse sistema de avaliação, do qual a Prova Brasil faz parte.

Sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O Saeb, que ocorre a cada dois anos e tem por objetivo avaliar o Sistema Educacional, verificando como se encontra a aprendizagem dos alunos, tem sido organizado, desde 1991, pelo Inep.

Em 2005, o Saeb foi modificado, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as características e os objetivos do Saeb aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar as escolas públicas de educação básica. A Prova Brasil é censitária, realizada por todos os alunos das séries avaliadas. Uma vez que a metodologia dos dois processos de avaliação é a mesma, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto desde 2007. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no País e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Os resultados dessas avaliações são disponibilizados a toda a sociedade, que pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

No 5º ano, na avaliação de Matemática, os alunos realizam 39 questões denominadas itens de múltipla escolha, com quatro alternativas cada um, relativos aos conhecimentos matemáticos previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento curricular, vigente desde 1996, proposto pelo MEC – para serem ensinados nesse segmento de ensino.

Os itens da Prova Brasil são elaborados a partir de descritores que compõem a Matriz de Referência da Avaliação do Saeb. Cabe esclarecer

que um descritor permite descrever de maneira clara uma habilidade agregada a um conteúdo.

Uma das alternativas é a correta, denominada “gabarito”, e as outras três são denominadas “distratores”. Como já foi dito, um distrator é elaborado a partir dos possíveis erros que os alunos podem cometer ao resolver a questão.

Os resultados são divulgados por meio de relatórios elaborados pelo Inep, com uma escala de proficiência dividida em níveis que, em Matemática, vão de 75 a 500. Em cada um desses níveis de proficiência destaca-se o conjunto de habilidades mais frequentes. As habilidades e os conteúdos matemáticos são considerados de maneira articulada na caracterização dos níveis, e o grau de complexidade de um item é determinado pela articulação entre as diferentes habilidades e os conteúdos, considerando-se as variáveis didáticas próprias da Matemática.

A análise dos níveis de proficiência apresentada no documento “Matemática: orientações para o professor” (Brasil. Inep, 2009) revela que algumas habilidades se destacam mais que outras em alguns níveis e aparecem com menor frequência em outros, pois uma competência não consiste em processos estáticos, mas num processo contínuo que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes do sujeito para dar conta da tarefa matemática proposta.

Sobre as fases da pesquisa

O referido Projeto de Pesquisa iniciou-se no final de 2010 e está dividido em quatro fases, das quais serão destacadas neste artigo as duas primeiras. Na primeira delas, o grupo de pesquisadores analisou documentos que discutem a organização do Saeb, relatórios que divulgam resultados e documentos relativos à avaliação externa de cada escola participante.

Essa primeira fase do Projeto foi fundamental para enriquecer os conhecimentos dos participantes, pois o grupo tinha poucas informações sobre esse tipo de prova e sobre os possíveis usos pedagógicos que as avaliações externas permitem.

Os estudos então realizados mostraram que os participantes tinham dificuldades para compreender o significado de cada descritor de Matemática de 5º ano e não conseguiam elaborar questões adequadas a eles; que a linguagem dos documentos estudados não era tão familiar ao grupo; e que a falta de exemplos de questões nos níveis de desempenho não favorecia o esclarecimento das possíveis aprendizagens e dificuldades dos alunos.

Na segunda fase, o grupo de pesquisadores escolheu um tema matemático para ser estudado. Inicialmente analisou os testes que abrangem esse tema, divulgados pelo Inep, e selecionou alguns deles para que seus alunos os resolvessem. Após essa ação, o grupo analisou as respostas dos alunos, buscando evidências de aprendizagens e de dificuldades.

Nesse movimento, os participantes compartilharam experiências didáticas, aprofundaram seus conhecimentos sobre o assunto e transformaram os itens de avaliação selecionados em questões abertas que possibilitassem a construção de procedimentos por parte dos alunos. Em seguida ao trabalho com essas questões abertas em sala de aula, os pesquisadores analisaram coletivamente os procedimentos de resolução, o que permitiu identificar outras aprendizagens e dificuldades. Em função dessas análises, propuseram coletivamente algumas intervenções, que foram realizadas e, posteriormente, relatadas pelas professoras. Esses relatos foram, depois, objeto de reflexão coletiva no grupo.

Nessa fase, o grupo de pesquisadores analisou o documento “Matemática: orientações para professores” (Brasil. Inep, 2009), que discute alguns itens usados em edições do Saeb e aponta para problemas de aprendizagem dos alunos de 4^a série/5^o ano com relação ao tema escolhido para estudo. Após análise do documento, o grupo focou nos resultados das escolas.

A análise dos documentos fornecidos pelo Inep para essas escolas revelou que a maioria dos seus alunos se encontra no intervalo de nível 151-200 na escala de proficiência de Matemática do Saeb, segundo o qual os alunos resolvem algumas situações contextualizadas no sistema monetário e questões que exigem a compreensão dos princípios aditivo e multiplicativo do Sistema de Numeração Decimal (SND). Ainda segundo o documento citado, nesse intervalo da escala de proficiência aparecem poucos itens contemplando situações descontextualizadas, envolvendo características do SND que agregam as habilidades de identificar a escrita numérica de um número escrito “por extenso”, de comparar números, para identificar o maior, e de decompor e compor um número em suas ordens. A maioria das questões que aparecem nesse nível de proficiência envolve números da ordem de grandeza das centenas e poucos da ordem das unidades de milhar.

O documento aponta que apenas no intervalo de nível 201-250 – que reúne menor quantidade de alunos – há indícios de consolidação da construção do SND pelos alunos dessas escolas. O documento descreve que, nesse nível, os alunos resolvem problemas contextualizados no sistema monetário, em situações que envolvem a ideia de agrupamentos e trocas entre cédulas e moedas, além dos que implicam composição e decomposição de números. Trabalham ainda com situações descontextualizadas, envolvendo composição e decomposição de números naturais, comparação de números e identificação do maior e do menor, revelando compreensão de características do SND. Os números envolvidos são da ordem de grandeza da unidade de milhar e da dezena de milhar, o que pode revelar o início de uma generalização das características do SND por esses alunos.

As professoras se surpreenderam com a leitura desses documentos e com os resultados de seus alunos e refletiram sobre sua prática.

Perceberam, entre outras constatações, que elas trabalhavam com o SND de forma compartimentada e mecânica, usando números até a ordem de grandeza das centenas e aqueles que envolvem regularidades do sistema, sem zeros intercalados. Sentiram necessidade de aprofundamento teórico.

Com esse objetivo, estudaram alguns textos, como o de Delia Lerner e Patrícia Sadovsky (1996), "O sistema de numeração: um problema didático", o de Chapin e Johnson (2006), sobre o senso numérico, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como a análise exposta neste artigo envolve o SND, faremos a seguir algumas considerações sobre esse sistema numérico.

Sobre o Sistema de Numeração Decimal

A compreensão do Sistema de Numeração Decimal não é simples para as crianças que o usam no cotidiano mas desconhecem suas características e não exploram regularidades ou a falta delas. O SND envolve propriedades e símbolos que permitem escrever todos os números de forma sistemática, e isso não é tão simples de compreender.

Um aspecto importante do nosso sistema de numeração é o fato de ele ser um sistema de posições: há um valor do algarismo que depende da posição que ele ocupa no número; alguns autores, como Chapin e Johnson (2006), denominam essa propriedade "lugar-valor". Outro aspecto é que esse sistema é baseado em agrupamentos de dez. Os autores destacam que essas duas características – "lugar-valor" e agrupamentos de dez – requerem que os estudantes interpretem os números em dois níveis, que denominam de "lugar-valor" e de "valor-face", ou seja: no primeiro caso, o que conhecemos por valor relativo do algarismo no número, e, no segundo, a quantidade de grupos de 10 envolvidos.

Os autores destacam que, quando o número envolve mais de uma classe, os estudantes precisam interpretar o significado do "valor-face" de cada algarismo dentro da classe, o que exige mais do que a simples identificação do "lugar-valor" de cada um.

Afirmam também que a decomposição de um número usando o "lugar-valor", em vez de "valor-face", é outro aspecto problemático para os estudantes; exemplificam que muitos alunos podem identificar que 78 é igual a 7 dezenas e 8 unidades, mas não estão certos de que 78 possa ser representado com 6 dezenas e 18 unidades ou com 5 dezenas e 28 unidades.

Lerner e Sadovsky (1996) também destacam a questão da posicionalidade. Segundo elas, se for colocado um algarismo à direita de um número, este ficará dez vezes maior e, necessariamente, potências de 10 de "maior grau" que as envolvidas irão intervir em sua decomposição.

Outra característica importante do SND é a regularidade. A esse respeito, Curi (2011) destaca a importância de as crianças perceberem

que o SND apresenta regularidades que são comuns para qualquer ordem de grandeza dos números e de o professor perceber que não é preciso focalizar com profundidade cada ordem de grandeza numérica antes de ampliar para uma ordem de grandeza superior.

Segundo Lerner e Sadovsky (1996), o papel das regularidades pode ser observado em situações de comparação e nos argumentos construídos pelas crianças para fundamentar ou rejeitar uma escrita numérica. As autoras afirmam que, ao estabelecer regularidades, é possível explicitar a organização do SND e gerar avanços no uso da numeração escrita.

Outra particularidade do SND é que, em consequência do valor posicional, todo sistema numérico é formado apenas com dez algarismos, ou seja, é um sistema mais econômico do que outros sistemas de numeração antigos. No SND, uma quantidade finita de símbolos (de 0 a 9, ou seja, dez símbolos) é suficiente para registrar um número de qualquer ordem de grandeza.

No entanto, essa grande economia é pouco transparente para as crianças. Lerner e Sadovsky (1996) afirmam que, quanto mais econômico o sistema de numeração, menos transparente ele é, pois oculta ações, por trás da posicionalidade, para a formação do número, deixando-o econômico.

Análise dos itens e das produções dos alunos

Passamos a descrever os seis itens de avaliação referentes ao SND divulgados em documentos do Inep e a analisar as aprendizagens e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Primeiramente analisaremos os quatro itens “descontextualizados” que usavam situações tratadas comumente em livros didáticos, como a composição ou decomposição de números naturais em suas diversas ordens; nesses itens, os números eram da ordem de grandeza da unidade de milhar ou da dezena de milhar e tinham zero ocupando posições diferentes. Posteriormente passaremos a analisar os dois itens contextualizados.

| |
|----------------------------------|
| O número 5.001 é igual a: |
| A) $500 + 1$ |
| B) $500 + 10$ |
| C) $5.000 + 1$ |
| D) $5.000 + 10$ |
| Gabarito: C |

Figura 1 – Item “descontextualizado” do SND

Fonte: MEC/Inep, 2009. p. 43.

No item descrito na Figura 1, o distrator "A" ($500 + 1$) teve muitas indicações dos estudantes, como é possível constatar na Tabela 1.

Tabela 1 – Gabarito e Distrator do Item 2

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito C % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 28 | 54% | A – 23% |
| B | 206 | 55% | A – 36% |
| C | 49 | 45% | A – 53% |
| D | 34 | 88% | A – 9% |
| E | 29 | 90% | A – 7% |
| F | 39 | 55% | A – 35% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse item, observamos que o percentual de acertos variou de 45% a 90%, e o distrator mais assinalado foi o A (501). No caso da escola C, esse distrator foi apontado por mais de 50% dos alunos. Ao que parece, grande parte dos alunos dessas escolas ainda está lendo o número 5001 como 501 e escrevendo-o por justaposição, da mesma forma como se fala 5001 (quinhentos e um).

Podemos considerar ainda outras hipóteses para os erros dos alunos: há indícios de que as crianças não se apropriaram da ordem de grandeza da unidade de milhar e que a quantidade de zeros na escrita numérica não é de uso constante das crianças.

O item apresentado na Figura 2 também apresentava a decomposição de um número da ordem de grandeza das unidades de milhar com zero intercalado, conforme é possível observar:

| O número 1.908 pode ser decomposto como: |
|--|
| A) $1.000 + 900 + 8$ |
| B) $1.000 + 90 + 80$ |
| C) $1.000 + 90 + 8$ |
| D) $1.000 + 900 + 80$ |
| Gabarito: A |

Figura 2 – Item “descontextualizado” do SND

Fonte: Adaptado de MEC/Inep, 2009, p. 88 (exemplos de questões semelhantes às apresentadas nas provas).

A análise dos protocolos dos alunos apontou o distrator "C", que apresentava a decomposição $1.000 + 90 + 8$, com maior percentual de

indicações, conforme apresentado na Tabela 2. Temos a hipótese de que o algarismo 8 da unidade pode haver direcionado a atenção dos alunos para o distrator "C".

Tabela 2 – Gabarito e Distrator do Item 5

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito A % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 28 | 70% | C – 19% |
| B | 206 | 71% | C – 17% |
| C | 49 | 76% | C – 20% |
| D | 34 | 88% | C – 9% |
| E | 29 | 93% | C – 7% |
| F | 39 | 72% | C – 14% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Também nesse caso há evidências de que as crianças ainda usam a justaposição para a escrita numérica e consideram 1.908 como 1000908. Esse fato corrobora nossa hipótese de que a existência dos zeros intercalados no número pode ter dificultado a resolução.

Essa ideia pode ser confirmada pelo percentual de acertos no item apresentado na Figura 3, que envolve a decomposição do número 7.531, também da ordem das unidades de milhar.

O número 7.531 pode ser decomposto como:

A) $7.000 + 500 + 30 + 1$

B) $700 + 500 + 31$

C) $7.000 + 50 + 31$

D) $7.000 + 500 + 13$

Gabarito: A

Figura 3 – Item “descontextualizado” do SND

Fonte: Adaptado de MEC/Inep, 2009, p. 88 (exemplos de questões semelhantes às apresentadas nas provas).

A Tabela 3 evidencia o percentual de acertos, maior do que na tabela anterior, e o distrator mais indicado.

Tabela 3 – Gabarito e Distrator do Item 4

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito A % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 28 | 77% | B – 15% |
| B | 206 | 69% | B – 16% |
| C | 49 | 67% | B – 22% |
| D | 34 | 85% | B – 15% |
| E | 29 | 96% | B – 4% |
| F | 39 | 69% | B – 10% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A indicação do distrator B ($700 + 500 + 31$) pode evidenciar também que esses alunos ainda usam a escrita por justaposição e, além disso, não percebem o “valor-lugar” do algarismo 7 na ordem das unidades de milhar, decompondo-o como se ocupasse o lugar das centenas.

Já o item apresentado na Figura 4 envolve a composição de um número escrito de forma aditiva.

| O número natural formado por $10.000 + 2.000 + 900 + 6$ é: |
|--|
| A) 1.296 |
| B) 12.906 |
| C) 12.960 |
| D) 12.096 |
| Gabarito: B |

Figura 4 – Item “descontextualizado” do SND

Fonte: Adaptado de MEC/Inep, 2009, p. 88 (exemplos de questões semelhantes às apresentadas nas provas).

A Tabela 4, a seguir, revela os protocolos com os percentuais de acerto e do distrator mais indicado pelos alunos.

Tabela 4 – Gabarito e Distrator do Item 6

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito B % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 28 | 65% | A – 11% |
| B | 206 | 65% | A – 17% |
| C | 49 | 59% | A – 33% |
| D | 34 | 56% | A – 32% |
| E | 29 | 93% | C – 14% |
| F | 39 | 79% | D – 14% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No item que envolve a composição, o percentual de acertos foi menor do que naqueles que implicam a decomposição de um número em suas diversas ordens. Uma hipótese para explicar essa ocorrência é que tarefas que exigem composição de números são menos trabalhadas em sala de aula do que as que envolvem decomposição. Outra hipótese é que a ordem de grandeza do número das dezenas de milhar pode ter dificultado o entendimento dos alunos da tarefa proposta, o que pode ser corroborado pelo percentual de indicações do distrator A (1.296), cujo número envolve a ordem da grandeza de unidade de milhar.

O item ilustrado na Figura 5 apresenta uma situação contextualizada que envolve uma quantidade de envelopes a serem colocados em caixas em que cabiam apenas e tão somente 100 envelopes. O número de envelopes era da ordem de grandeza das unidades de milhar e havia um zero intercalado.

Maria tem 5.039 envelopes. Ela quer guardá-los em caixas em que só cabem 100 envelopes. Ao término do trabalho, quantas caixas e qual a sobra de envelopes que ela terá?

- A) 5 caixas com 100 envelopes e sobra de 39 envelopes.
- B) 50 caixas com 100 envelopes e sobra de 39 envelopes.
- C) 53 caixas com 100 envelopes e sobra de 39 envelopes.
- D) 503 caixas com 100 envelopes e sobra de 9 envelopes.

Gabarito: B

Figura 5 – Item Contextualizado do SND

Fonte: MEC/Inep, 2009. p. 61.

Nossa hipótese para este item é de que os alunos tentaram fazer a divisão de 5.039 por 100 e não conseguiram encontrar o quociente 50. No entanto, nos parece que, se houvesse um trabalho em sala de aula com agrupamentos e trocas de 10 em 10, de 100 em 100 e, ainda, atividades

que evidenciassem a escrita aditiva e multiplicativa do SND, essa questão seria resolvida de outra maneira pelos alunos.

Tabela 5 – Gabarito e Distrator do Item 3

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito B % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 28 | 27% | C – 31% |
| B | 206 | 37% | A – 32% |
| C | 49 | 37% | A – 31% |
| D | 34 | 44% | A – 26% |
| E | 29 | 69% | C – 21% |
| F | 39 | 21% | D – 38% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O percentual de acertos foi mais baixo, e, ao observarmos os protocolos dos alunos, notamos que o distrator A foi o mais apontado, mas outros foram indicados com percentuais significativos, o que pode levantar a hipótese de que “chutaram” a resposta.

Os alunos parecem ter apontado o distrator C porque o número “503” representou para eles 53, que, como indicado na questão anterior, consistiria na justaposição do número 50 ao 3. Podemos inferir que os alunos que indicaram o distrator D indicaram 503 grupos de 100 como se fossem 503 grupos de 10. O distrator A foi apontado por um percentual de 26%, o que representa pouco mais de um quarto do número de alunos participantes da pesquisa. Consideramos a hipótese de que esses alunos tivessem pensado em $5 \times 100 = 5.000$ e não 500, o que pode revelar pouco trabalho com agrupamentos e trocas ou erro na divisão de 5.039 por 100.

A questão apresentada na Figura 6 é um problema que envolve o sistema monetário, conforme pode ser ali observado. Embora esteja alocado entre os descritores que envolvem o SND, não aborda esse conteúdo matemático, pois, mesmo que o Sistema Monetário tenha base 10, o texto do problema envolve cédulas de R\$ 5,00 e de R\$ 2,00.

Marquinho ganhou de sua mãe uma cédula de R\$ 5,00, duas de R\$ 2,00 e três moedas de R\$ 0,25, o que dá um total de:

A) R\$ 7,25
B) R\$ 7,75
C) R\$ 9,25
D) R\$ 9,75

Gabarito: D

Figura 6 – Item Contextualizado do SND

Fonte: MEC/Inep, 2009. p. 33.

Como nesse item os alunos deixaram muitas anotações no rascunho, pudemos analisar qualitativamente 61 protocolos com os procedimentos utilizados na resolução.

Para resolver esse item, os alunos deveriam compor o valor monetário formado por uma cédula de 5 reais, duas cédulas de 2 e três moedas de vinte e cinco centavos; portanto, tinham que fazer $1 \times 5 + 2 \times 2 + 3 \times 0,25$, para obterem 9,75.

A Tabela 6, a seguir, apresenta o percentual de acertos e o distrator com maior frequência de indicações.

Tabela 6 – Gabarito e Distrator do Item 1

| Nome da escola | Total de alunos | Gabarito D % alunos | Distrator com maior índice de indicações |
|----------------|-----------------|---------------------|--|
| A | 26 | 19% | B – 50% |
| B | 199 | 33% | A – 33% |
| C | 49 | 16% | A – 49% |
| D | 34 | 12% | A – 50% |
| E | 29 | 83% | A – 14% |
| F | 29 | 17% | A – 55% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível perceber, o percentual de acertos nessa questão é de menos de 20% em quatro das seis escolas, e a maioria dos alunos que errou a questão marcou o distrator A, que apresenta o resultado da adição dos valores numéricos indicados no enunciado do problema. Cabe salientar que, no entanto, uma das escolas obteve mais de 80% de sucesso dos alunos.

Temos a hipótese de que os alunos que erraram e indicaram o distrator A não perceberam a escrita por extenso, na língua natural – ao invés da escrita numérica –, da quantidade de cédulas e/ou moedas que constava no texto do problema, atendo-se apenas à escrita dos valores monetários.

A escolha do distrator B, indicado por 50% dos alunos da escola A, pode indicar que eles realizaram a multiplicação da quantidade de moedas pelo valor de cada uma. A hipótese é de que a escrita ao final da comanda tenha chamado mais a atenção dos alunos na utilização dos dados para a resolução do problema.

É importante notar que 116 alunos distribuídos entre as seis escolas integrantes do projeto acertaram a questão, o que representa 30% do total de alunos. Houve 38 produções escritas apontando a alternativa correta, ou seja, 33% dos alunos acertaram a questão.

Foram apontadas alternativas incorretas por 269 alunos das escolas participantes. Desse número de alunos, apenas 61 registraram produções escritas, indicando 23% dos alunos que erraram a questão.

A partir das análises dessas 61 produções matemáticas escritas, estabelecemos três categorias de análise que indicam os erros desses alunos:

1. adicionaram as cédulas e as moedas, sem considerar o quantitativo de cada uma;
2. adicionaram as cédulas e as moedas, considerando o quantitativo apenas das moedas;
3. adicionaram as cédulas e as moedas, considerando a quantidade apenas das cédulas.

A Tabela 7 apresenta a quantidade de alunos que se encontra em cada uma dessas categorias:

Tabela 7 – Categorização de Produções dos Alunos em Relação ao Item 1

| Categoria | Total de alunos com produção escrita |
|-----------|--------------------------------------|
| 1 | 38 |
| 2 | 18 |
| 3 | 5 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na sequência apresentaremos alguns protocolos de alunos que ilustram as categorias estabelecidas anteriormente com base nas análises das produções.

A Figura 7 ilustra uma produção da categoria 1.

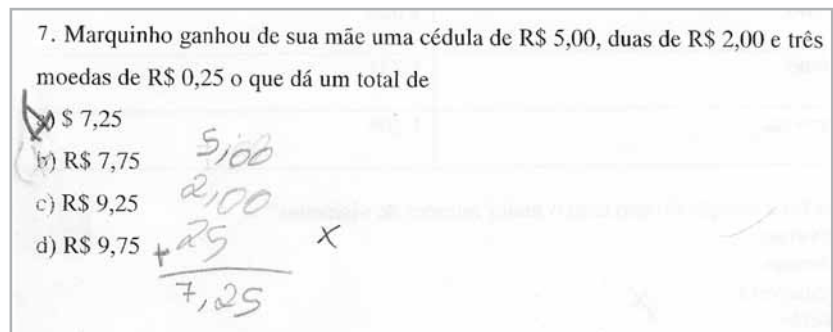


Figura 7 – Produção do Aluno 17 da Escola A, Categoria 1

Fonte: Arquivo da professora da turma.

Na produção do aluno 17 da escola A, o resultado da adição realizada está correto, se considerarmos que o algoritmo é composto pela adição dos números 5,00, 2,00 e 0,25. Porém, o aluno faz uma leitura inadequada do número 0,25 e, ao transcrevê-lo do enunciado para o algoritmo, a parte inteira de 0,25 – no caso, o 0 – não é mencionada. O aluno não percebe ainda que o problema se refere a “três” moedas de 0,25, ou seja, este valor deveria se repetir três vezes na operação; o mesmo ocorre para a cédula

de R\$ 2,00. Cabe salientar que a escrita decimal de valores monetários requer conhecimentos de números racionais na representação decimal.

A Figura 8 exemplifica uma resolução da categoria 2.

7. Marquinho ganhou de sua mãe uma cédula de R\$ 5,00, duas de R\$ 2,00 e três moedas de R\$ 0,25 o que dá um total de

a) \$ 7,25
 b) R\$ 7,75
c) R\$ 9,25
d) R\$ 9,75

$$\begin{array}{r} 5,00 \\ 2,00 \\ 2,00 \\ + 0,25 \\ + 0,25 \\ + 0,25 \\ \hline 7,75 \end{array}$$

Figura 8 – Produção do Aluno 5 da Escola A, Categoria 2

Fonte: Arquivo da professora da turma.

No protocolo do aluno 5 da escola A, ele destaca com um risco tanto a palavra “três” quanto o valor da moeda, o que leva a crer que ele reconhece a repetição do valor na leitura do enunciado, e, para representar a situação, opta por adicionar três vezes o valor 0,25 usando o algoritmo, em vez de usar uma escrita multiplicativa. Porém, ele não considerou que a cédula de R\$ 2,00 deveria ser adicionada duas vezes.

Ainda nesse protocolo, é possível observar que o aluno colocou dois zeros como parte inteira de 0,25, mesmo com esse número escrito no texto do problema e grifado pelo aluno. Nossa hipótese é de que esse aluno sabe que no nosso sistema monetário existem vírgula e “duas casas decimais”, mas não sabe se essas “duas casas” aparecem antes ou depois da vírgula.

Na Figura 9 há uma resolução da categoria 3 em que o aluno usa a quantidade de cédulas de R\$ 2,00, mas não usa a quantidade de moedas. Também esse aluno percebe que são duas cédulas de R\$ 2,00, mas não usa a multiplicação e escreve aditivamente. Posiciona corretamente os números racionais no algoritmo.

7. Marquinho ganhou de sua mãe uma cédula de R\$ 5,00, duas de R\$ 2,00 e três moedas de R\$ 0,25 o que dá um total de

a) \$ 7,25
b) R\$ 7,75
 c) R\$ 9,25
d) R\$ 9,75

$$\begin{array}{r} 5,00 \\ 2,00 \\ 2,00 \\ + 0,25 \\ \hline 9,25 \end{array}$$

Figura 9 – Produção do Aluno 12 da Escola A, Categoria 3

Fonte: Arquivo da professora da turma

Na análise realizada, chamou nossa atenção o fato de os alunos não usarem a multiplicação, que podia ser feita mentalmente, e representarem aditivamente os valores.

Considerações finais e perspectivas das novas etapas de pesquisa

A análise aqui exposta permite inferir que, no trabalho docente, não tem sido dada a devida importância ao Sistema de Numeração Decimal. Às vezes, em determinadas situações que fazem parte do cotidiano dos alunos, pode-se ter a falsa ideia de que ele é matematicamente de fácil entendimento.

Os itens “descontextualizados”, normalmente expostos em materiais didáticos, apesar de um índice de acertos que pode ser considerado bom, apresentam respostas que indicam dificuldades não esperadas em alunos de 5º ano, como a escrita por justaposição. Esse tipo de escrita ocorre, embora as crianças já tenham frequentado a escola por cerca de 4 a 5 anos.

Percebe-se que, mesmo “descontextualizados”, números de menor ordem de grandeza são mais facilmente tratados pelos alunos, o que não acontece com números de mais de uma classe, que envolvem várias ordens de grandeza. Todos os registros de respostas nos levam a crer que os alunos não se apropriaram da ordem de grandeza da unidade de milhar.

Além disso, as propostas que apresentavam números com zeros intercalados tiveram um percentual de erros significativamente maior, o que quer dizer que nem sempre a utilização do SND socialmente revela a compreensão das características desse sistema.

A análise dos resultados da questão que envolve cédulas e moedas nos permite conjecturar que, talvez, a alteração do enunciado, no que diz respeito à escrita numérica de quantidade de cédulas e moedas, possa produzir um resultado melhor, uma vez que, para realizar operações no enunciado, os alunos reconhecem, em sua maioria, apenas os valores representados numericamente.

Nesse item, em todos os protocolos analisados, os alunos usaram o algoritmo da adição para resolução, o que pode indicar que suas professoras não tenham o hábito de trabalhar com procedimentos próprios para realizar uma adição e apresentem logo o algoritmo. Temos a hipótese de que os alunos sintam a necessidade de montar o algoritmo na resolução da questão, mesmo com a dificuldade de registro dos valores monetários com centavos.

Cabe destacar que a escrita decimal de valores monetários aparece nos currículos para ser trabalhada a partir do 4º ano – considerando o ensino de nove anos –, época em que são introduzidas algumas noções dos números racionais.

As sugestões dos documentos curriculares oficiais são, inclusive, para que se inicie a abordagem dos números racionais usando como contexto situações que envolvem o sistema monetário.

Outro comentário a ser feito é que, embora a resposta desse problema pudesse ser obtida por meio de uma escrita aditiva e multiplicativa, esta

não envolve valores de posição, de base 10, o que não caracteriza o uso de características do Sistema de Numeração Decimal.

Em decorrência desta fase da pesquisa e com base nos procedimentos de resolução dos alunos em relação ao item contextualizado que envolve o sistema monetário, essa questão foi transformada pelo grupo em questão aberta, e a forma de apresentação do enunciado também foi alterada. A escrita por extenso das quantidades de cédulas e moedas foi substituída pela escrita numérica, e a questão foi proposta novamente aos alunos. A análise das respostas construídas por eles nessa questão será focalizada numa dissertação de mestrado em andamento.

As análises feitas pelo grupo de pesquisadores permitiram desenvolver um tipo de saber docente situado na ação coletiva e compartilhada, em que cada participante exerce seu papel conforme sua experiência profissional, mas todos atuam com uma finalidade comum, tendo em vista os objetivos da pesquisa, com a finalidade de melhorar a prática. Esse espaço de discussão constituiu-se, portanto, um espaço de formação em serviço e, também, de pesquisa.

Referências bibliográficas

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matemática: orientações para o professor*. Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Inep, 2009. 118 p.

CHAPIN, S. H; JOHNSON, A. *Math matters*. Sausalito (CA, EUA): Math Solutions Publications, 2006.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURI, E. *Projeto Prova Brasil de Matemática: revelações, possibilidades de avanços nos saberes de alunos de 4ª série/5º ano e indicativos para formação de professores*. São Paulo, 2010. Aprovado no âmbito do Programa Observatório da Educação. Edital 2010. Apoio Capes. Documento xerocopiado.

CURI, E. Sistema de Numeração Decimal: uso cotidiano e aprendizagens escolares. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Ciaem), 26 a 30 de junho de 2011, Recife. *Anais...*, 2011.

DOLK, M. Arqueologia educativa e congressos matemáticos: potencialidades e desafios. In: BROCARD, J; SERRAZINA, L.; ROCHA, I. *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar, 2008. p. 55-59. (Coleção Educação, 2).

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 49-78.

FIORENTINI, D; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. Os saberes da experiência docente em Matemática e a formação continuada de professores. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, n. 8, p. 33-60, 1999.

FREITAS, L. C. et al. *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C; SAIZ, I. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ACTAS do ProfMat 98. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

Edda Curi, doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é vice-coordenadora e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

edda.curi@cruzeirosul.edu.br

Cintia Aparecida Bento dos Santos, doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, é docente no curso de Licenciatura em Matemática e no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

cintia.santos@cruzeirosul.edu.br

Marcia Helena Marques Rabelo é mestranda em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul.

marciahrabelo@uol.com.br

Recebido em 20 de março de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história*

Elicio Gomes Lima

Resumo

Discute algumas dimensões acerca da pesquisa sobre o livro didático de história e recorre como ponto de partida ao processo de constituição do sujeito que aprende e sua respectiva produção do conhecimento, não simplesmente como *output* do ideário desejado pelo sistema capitalista. Utilizou-se como dimensão de tratamento do objeto a pesquisa qualitativa, enriquecida por etapas procedimentais centradas em levantamento bibliográfico de literatura especializada da área. O texto conclui que no processo ensino-aprendizagem os sujeitos (educandos, educadores) não se reduzem a meros objetos, mas se constituem uma totalidade histórico-social que se manifesta dinamicamente por meio da linguagem, do contexto social, de suas experiências, construindo e ampliando suas visões de mundo dentro dessa totalidade.

Palavras-chave: pesquisa sobre o livro didático; história; produção de conhecimentos.

* Este artigo fez parte de uma pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

The constitution of the subject and the production of knowledge: scores about the research on the history textbook

The article discusses some dimensions about the research on the history textbook, used as a starting point to the process of constitution of subject learning and its production of knowledge, not simply as output desired by the capitalist system. Used as dimension processing object to qualitative research, enriched by procedural steps focused on bibliographic specialized literature in the area. The text concludes that in teaching-learning process the subject (students, educators), does not reduce to mere objects, but if you are in a social-historical totality that manifests itself dynamically through language, social context, their experiences, building and expanding their world views within this totality.

Keywords: research on the textbook; history; production of knowledge.

Introdução

Ao longo do tempo, observou-se que a lógica da dimensão positivista para o estudo e compreensão dos fenômenos humanos, embora validada por correntes diversas, não apresentava em si uma suficiência que conta de estudar diversidades e multiplicidades, tendo em vista as distintas perspectivas do homem em ler o mundo e ressignificá-lo. Isso concorreu para entendimento de que:

Se a noção de conhecimento se diversifica e multiplica ao ser considerada, podemos supor legitimamente que contém em si diversidade e multiplicidade. Desta forma, o conhecimento já não poderia ser reduzido a uma só noção como informação, percepção, descrição, ideia ou teoria, entretanto, há a necessidade de concebê-los nos diversos modos ou níveis aos quais corresponderia cada um desses termos. (Morin, 1988, p. 19-20).

A pesquisa histórica é um processo de interpretação de fenômenos históricos, tendo como base um referencial que lhe dê sustentação; portanto, tal tarefa impõe ao pesquisador a incumbência de fundamentar seu marco teórico a partir de observações e interpretações de uma dada "realidade", além de considerar e lançar mão de teorias já construídas anteriormente. A orientar-se por esse pressuposto, o pesquisador deve fundamentar as bases epistemológicas da pesquisa eleita e explicitar a "lógica histórica", isto é, o método dialogal entre hipóteses (categorias e conceitos) de um lado e evidências (dados empíricos) de outro:

Por “lógica histórica”, entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinados, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (Thompson, 1981, p. 49).

Por meio do diálogo entre sujeito (que comporta múltiplas dimensões em sua compreensão de homem e de mundo) e objeto (que tem evidências ou não), é possível o questionamento em relação às visões, que negam ou comprovam o envolvimento do sujeito historicamente situado no ato de sua produção de conhecimento, de sua relação com o conceito de verdade, sociedade, política, educação, entre outros, e também a problematização de concepções históricas nas quais o pesquisador pode se ancorar para indagar das leituras sua validade, delimitação e atualidade ou não frente a algumas analogias que apresentam pistas distintas e novas.

Sob esse olhar, este artigo se propõe a discutir algumas dimensões que apresentam pistas e devem ser consideradas, acerca não somente do livro didático de história, mas também de como, inclusive por meio dele, a constituição do sujeito que aprende e sua respectiva produção do conhecimento podem se encaminhar. Utilizou-se como dimensão de tratamento do objeto uma pesquisa de cunho qualitativa, enriquecida por etapas procedimentais centradas em levantamento bibliográfico de literatura especializada da área (Morin, 1988; Thompson, 1981; Foucault, 2000; Freire, 1997; Elias, 1994; Vygotsky, 2000; Zamboni, 2001; Piaget, 1997, 1973, 1977, 1983; Freitag, Mota, Costa, 1997; Galzerani, 1988).

Esse texto está organizado em quatro seções: sobre a constituição dos sujeitos; as dimensões dos sujeitos e a produção de conhecimentos – escolares; a resignificação dos saberes historicamente acumulados; e aspectos ideológicos nos livros didáticos: alguns olhares.

Entende-se essa organização como uma proposta de leitura do objeto, por meio da qual o pesquisador que estuda o livro didático no Brasil pode desdobrar outras inúmeras leituras sobre a área.

Sobre a constituição dos sujeitos

À medida que o sujeito cognoscente infere e reflete sobre a construção do conhecimento, o mundo e o próprio homem se mostram resignificados em suas múltiplas manifestações, de forma específica, quando nos reportamos ao processo ensino-aprendizagem na instituição escolar. Mesmo na responsabilização de sua finalidade, a escola e seus professores, ao se debruçarem sobre a educação como ato político, devem permanentemente primar pela emancipação do sujeito, instrumentalizando-o, entre outros, com provocações sobre a

possibilidade de se enxergar as políticas explícitas, aquelas que direcionam e estabelecem os direitos e avanços sociais e também aquelas que, embora não previstas, por conta de determinados ideários, são frequentemente materializadas. Portanto, o ator social poderá ocupar uma projeção para além de uma formação perfilada ao consumismo, isto é, como sujeito leitor do mundo apresentar-se como produtor de conhecimento na relação com as “coisas” das quais fala e das quais ouve também. Nessa direção, as “palavras” ditas fazem sentido em relação às “coisas” das quais se falam.

Nas pegadas de Thompson (1981), a verdade existe (elementos objetivos), mas de forma relativa, sustentada pela visão do sujeito historicamente datado (verdade relativa). Nessa perspectiva, questões como resistências, contradições, continuidades, rupturas, conflitos e relações de poder expressam implícita e explicitamente algumas vozes, algumas ideologias presentes no livro didático, focalizando a relação texto/contexto, organizada por produtores dessas obras, entre os quais: o autor, o ilustrador e a editora.

Nesse mesmo contexto que envolve o processo de captar as especificidades da “realidade” social (educacional), coloca-se em discussão o papel da escola, a mediação do educador e o educando como sujeito envolvido na produção e socialização do conhecimento. Assim, as “realidades” solicitam um tratamento em rede para se captar e entender direções e desvios em suas múltiplas dimensões que envolvem as relações, bem como o espaço no qual se situam.

Nesse sentido, fazem parte das “realidades” nossos valores, símbolos, representações mentais, crenças, como também as práticas sociais que desenvolvemos e os condicionamentos circunscritos na ordem social que passam, em maior ou menor grau, por transformações ao longo do processo histórico-social. Embora tudo isso faça parte das práticas sociais, tal asserção pode torna-se mais compreensível para as práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem) se voltarmos o olhar a uma análise reflexiva dos livros didáticos.

Essa análise tem a potencialidade de permitir, confrontar limites e desvelar condicionamentos nas relações humanas situadas na tessitura discursiva dos livros didáticos, e, à medida que os atores sociais são provocados a indagar seus arranjos, também são possibilitadas distintas leituras, com isso pode ocorrer o fortalecimento do grau de autonomia (relativa) dos sujeitos envolvidos na busca de alternativas às reflexões acerca das produções de conhecimentos histórico-educacionais. Sob esse olhar, o empoderamento dos atores sociais é constituído não somente pelo conhecimento de um novo mundo ou de uma nova leitura que faz da realidade pontos importantes e imprescindíveis no processo de desvelamento epistemológico, mas também por sua perspectiva de intervenção no contexto social e, no caso dos que desenvolvem a pesquisa científica sobre esse quadro, as análises que compõem a visão de conjunto do objeto e concorrem para o seu estado.

De acordo com esse ponto de vista, Foucault (2000) afirma que o poder não é característico de uma classe ou de uma elite dominante, mas

permeia todos os aspectos da vida social, como uma rede, infinitamente complexa de micropoderes; o poder é tática, manobra, dispositivo de negociação, jogo de interesse, meio para atingir um fim determinado:

O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estrita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2000, p. 8).

Ao interpretar os estudos de Foucault como relação de poder, percebe-se que o poder pode ser entendido como ambíguo, ambivalente, não linear; esse conceito contribui para a construção de visão de mundo em que o sujeito (educando, educador, sociedade) poderá atuar por meio de estratégias de confronto, ou seja, dentro de uma rede dinâmica de correlação de forças. É certo que essa visão de sujeito resistente e ativo não predomina na maior parte da obra de Foucault, contudo, em suas últimas obras – *História da sexualidade I e II*, é possível detectarmos relações em que os sujeitos são capazes de alterar os rumos do vivido. Em certa medida, para Pedro Demo (2002 p. 17) já aparece com bastante clareza a imagem de que :

A história pode comprovar facilmente que os comandados, desde que possuam um mínimo de percepção crítica, lutam por espaço próprio... Nenhum poder consegue ser, na prática, absoluto. A prova mais contundente disso é que todo poder inventa ideologias de justificação, não só porque lhe parece importante fazer um discurso laudatório, mas, sobretudo, porque teme que os comandados se metam a contestar.

Dentro dessa lógica, o processo educativo e, no interior dele, o material didático utilizado (todo e qualquer tipo de material didático) e as experiências dos sujeitos (educando e educador) devem ser reconhecidos como um conjunto complexo de relações de poder que se transforma e se mantém, simultânea e concomitantemente, capaz de revelar de que modo o sistema social se ajusta e como os seus participantes percebem a si próprios e ao mundo exterior.

Por essas razões, compreende-se que existe uma conjuntura a ser lida e que, não raras vezes, é “naturalizada” por consentimentos irrefletidos, por conta de ocultamentos ou reforços de ideologias em sentido restrito. Tal compreensão exige um esforço na problematização das relações sociais que não acontecem simplesmente de forma despreziosa, ao contrário, as intencionalidades acompanham a dinâmica de suas projeções, quer explícita, quer implicitamente. A esse respeito, Thompson (1981) fornece alguns elementos para a análise das relações sociais, em que o conceito de classe social é apresentado como categoria histórica e, nela, os sujeitos

se inter-relacionam ao longo do tempo, não apenas no aspecto econômico, mas também nas dimensões político-culturais. Portanto:

Aquelas proposições do materialismo histórico que influem sobre a relação entre ser social e consciência social, sobre as relações de produção e suas determinações, sobre modos de exploração, luta de classes, ideologia, ou sobre formações capitalistas sociais e econômicas, são (num polo de seu “diálogo”) derivadas da observação do suceder histórico no tempo. Não se trata da observação de fatos isolados em série, mas de conjuntos de fatos com regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimentos; da congruência de certos tipos de comportamento em diferentes contextos – em suma, das evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum do processo. Essas teorias históricas na medida em que surgem (não por si mesma, mas, no outro polo do diálogo, por trabalhosa conceptualização) não podem ser testadas, como frequentemente se supõe, impondo-se uma interrupção ao processo, “congelando” a história, e tomando uma seção geológica estática, que mostrará o capitalismo ou as hierarquias de classe em qualquer momento dado do tempo, como uma estrutura elaborada. [...] dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes. (Thompson, 1981, p. 58).

Pode-se perceber que Thompson (1981), Demo (2002) e Foucault (2000) apresentam em comum, entre outros pontos, um método de produção de conhecimento histórico, cujo itinerário enfatiza pelo menos três dimensões:

- As relações entre sujeito e objeto no ato da produção de conhecimento.
- As relações dialéticas entre cultura e sociedade, muitas vezes deixadas de lado por um olhar metodológico economicista, reducionista.
- As relações dialéticas entre dominação e resistências.

A despeito de algumas políticas serem efetuadas por *policymakers*, ao ponto de não se fazerem objeto de discussão coletiva com a sociedade, à medida que são implementadas, os atores sociais que as implementam, bem como aqueles para quem elas se direcionam, por vezes não as aceitam em seu formato original, isto é, se encontram fecundidade em seu propósito, a sua efetivação somente se dará quando legitimada pelas intervenções das leituras sociais desenvolvidas. Na mesma correlação, as produções didáticas podem tomar contornos distintos na medida em que os atores sociais percebem sua (des)estrutura, intencionalidades, relações de poder, representações e leituras possíveis que são reforçadas e que precisariam ser repensadas numa lógica de ambiência democrática propriamente dita. Infere-se desse olhar que é necessário se trazer à luz as dimensões dos sujeitos na produção dos conhecimentos escolares que certamente podem influir sobre os rumos da leitura da história, de mundo e do próprio homem.

As dimensões dos sujeitos e a produção de conhecimentos – escolares

O conhecimento pode construir-se na pluralidade de vozes no interior de um eixo comum, em que os sujeitos estão circunscritos ao tempo e ao espaço, dialogando, construindo e resignificando suas leituras de mundo de maneira relacional (conforme propõem as reflexões de Thompson).

Assim, as escolhas, as decisões e as posições tomadas pelos sujeitos têm dimensões sociopolíticas e desempenham papéis fundamentais nos movimentos de transformações da sociedade, no âmbito tanto da dimensão individual como da social. Logo, no enfrentamento, na discussão de conflitos e na tomada de decisões (por educadores e educandos), os conhecimentos escolares são resignificados, isto é, com potencialidades de desvelar as contradições apresentadas no processo de desenvolvimento da práxis pedagógica.

Nesse sentido, a educação sistematizada não pode ser tomada como matriz única e suficiente para pensar a educação como um todo: trocas entre áreas de conhecimento, contribuições da ciência que a escola fala, mas comumente não se aproxima; experiências sociais nacionais e internacionais que vão além do saber tradicionalmente estabelecido. É necessário reconhecer a capacidade dos sujeitos em romperem com modelos preestabelecidos e a oportunidade de interação social oferecida pela escola, mas também para além dela, pois antes de ler a palavra o indivíduo lê o mundo.

Não é por outro caminho, se não pela interação desses quadros, que aprender do mundo também é aprender e fazer o mundo. Pensar numa educação que emancipa os sujeitos, que lhes confere possibilidades de ser melhores a cada dia, mais humanos, e que primem por sua vocação “ontogenética” não é o caminho que presume o arranjo do capital, presente na atualidade tão fortemente por meio do processo de reestruturação produtiva. Compreende-se, no entanto, que está aí uma direção para, pelo menos, colocar-se como desafio ao homem, ao professor diário, ao educador que se compromete não com a fabricação de homens, dada a roteirização de sua tipologia para a esteira que se quer, mas por sua capacidade de se libertar ao mesmo tempo que contribui para a libertação dos outros. Paulo Freire (1997, p. 12) nos traz subsídios para pensarmos uma educação para a decisão e para a libertação, expressa nesta citação:

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não haveria por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não haveria também por que pensar nos educadores e educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores alemães, sujeito da prática em que adestram seus filhotes, objeto daquela prática. Falta-lhes a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um e optar por outro.

Nessa assertiva, evidencia-se que o processo de formação dos sujeitos, as visões de mundo, não é construído somente ao longo do processo de escolarização, mas por um conjunto complexo de relações e de experiências que ocorrem ao longo de sua existência. Nesse sentido, no diálogo com as reflexões de Thompson, a concepção do conceito de experiência dos seres humanos, situados num sistema complexo, cercados de formas simbólicas de dominação e de resistências, baseia-se na inter-relação social, situada num dado espaço, num dado tempo:

E quanto à "experiência" somos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis da regulação social, hegemonia e diferenças, formas simbólicas de dominação e de resistências. (Thompson, 1981, p. 189).

Daí, então, afirma-se que a consciência social não é algo cristalizado, acabado, petrificado ou implantado no sujeito a bel-prazer de outrem. Assim, as visões de mundo, tanto do educando como do educador, inseridas no processo ensino-aprendizagem são construídas a partir de um movimento dialético, engendrado numa rede de relações, decorrentes das condições de vida, num dado espaço e num dado tempo. Os homens não se reduzem a seres passivos, incapazes de perceber as contradições e rupturas que permeiam seu espaço circunstancial, eles estão inseridos em uma rede social e envolvidos por um conjunto de múltiplas relações.

Como seres históricos, os sujeitos produzem e acumulam conhecimentos como também se relacionam, mobilizam-se na história e com a história, ou seja, os sujeitos são capazes de entender o mundo e nele atuar. Essa mobilidade histórico-dialética possibilita e habilita-o a compreender e a perceber (consciência) traços essencialmente contraditórios, assim como as constantes transformações que ocorrem no universo social.

Por outro lado, essa consciência opera o ser e o fazer, compromete-se com a sua existência na relação com o social, podendo operar transformações que podem ser conduzidas para fora dos limites do reducionismo, abrindo janelas para as superações das verdades cristalizadas e para ampliar as dimensões espaciais e temporais dos sujeitos. Nessa direção, pensar no educando, construído só pelo material didático, é atrelar-se a uma visão unilateral, que concebe os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem unicamente como objetos, que caminham para a homogeneização, cristalizando saberes transmitidos e valores impostos pelas classes dominantes constituídas.

Essa visão encobre os embates, as superações, as legitimações, as conquistas individuais e coletivas, bem como os limites e condicionantes das relações de poder, existentes no interior das classes e nas interações humanas historicamente dadas. Uma vez que a interação dialógica desenvolvida na dimensão de espaço e tempo escolar na relação com o livro didático pode abrir possibilidades para o desenvolvimento das

potencialidades e permitir que as experiências possam também ser compartilhadas, anuncia-se uma visão diferenciada de ser ator social, como ser produtor de conhecimentos escolares, dotado de autonomia e de criatividade.

Por meio de suas experiências, educandos, educadores e agentes das práticas do cotidiano escolar demonstram que os sujeitos, ao longo do processo de escolaridade e da própria vida, desenvolvem capacidades de analisar fatos, acontecimentos e decisões político-sociais historicamente situados.

Vygotsky (2000, p. 81) chama a atenção para o conceito de desenvolvimento proximal, ou seja, para a capacidade da criança dar saltos qualitativos, sob o ponto de vista cognitivo, com a ajuda do outro (seja o professor, o colega, os pais ou os vizinhos), inserida em um processo de interação, em que ela transforma o olhar sobre o objeto, ampliando-o e possibilitando, ao mesmo tempo, alterações nas práticas sociais. Nesse sentido, a sociedade, a escola e o livro didático são espaços de tensões, conflitos e embates, evidenciando que a produção dos saberes escolares é um processo constituído por múltiplas relações dos sujeitos com o social.

Mas não podemos esquecer que presentes nas múltiplas relações e no processo histórico estão os condicionantes, os limites, a autonomia, mesmo que relativa, e as possibilidades que interferem nas condições materiais de existência dos sujeitos.

Portanto, embora estejam ligados a situações específicas que envolvem tanto educandos como educadores, os seres humanos são capazes de pensar, refletir, agir e compreender o mundo, construindo e (re)significando sentidos na participação e nas transformações das realidades que os cercam.

Desse modo, os seres humanos reúnem a possibilidade de fazer escolhas, de fazer opções, de julgar, o que implica, necessariamente, comparar e valorar objetos e situações contextuais. Logo, essas escolhas, opções e julgamentos definem-se por um ou mais posicionamentos diante de um conjunto de valores, que não foram estabelecidos por um único indivíduo, mas no contexto das relações com outros seres humanos. Assim, nesse amálgama social, tecendo relações com grupos e classes sociais nas quais estão inseridos, os sujeitos desenvolvem potencialidades.

Por esse viés, os sujeitos desempenham papéis ativos e essenciais na construção de sua própria história e na definição de sua própria identidade cultural. Norbert Elias (1994) classifica esse movimento dialético dos sujeitos no universo social como uma rede de inter-relação. Segundo ele:

Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar

e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singular dentro dele. (Elias, 1994, p. 35).

Pode-se afirmar que os problemas enfrentados no cotidiano dos sujeitos podem provocar e estimular criatividade, na busca de soluções para resolvê-los. Assim, o pensar, o refletir a ação desenvolve gradativamente a capacidade de “autonomia”, ou seja, pode construir sujeitos que problematizam as circunstâncias pessoais e coletivas das comunidades nas quais se inserem, e na sociedade global. O sentido de sua resignificação não se dá por meio de parâmetros preestabelecidos, mas do entendimento de que a história que se conta, da qual se fala e se é condicionado a aprender é a sua própria, daí o chamamento para sua tomada de lugar como ator social.

A problematização docente pode se constituir como um rico provocador nesse âmbito, portanto, na inter-relação do processo ensino-aprendizagem, cabe ao educador problematizar o conteúdo e a forma de uso do material didático, convidando em cada momento do ato educativo o educando a interagir, a dialogar com os textos e a levantar hipóteses sobre temas, relacionando-os e comparando-os com outros pontos de vista, uma vez que o mais “[...] importante é que o professor se acostume a problematizar o conteúdo, porque cria condições para o aluno pensar sobre ele, argumentar e fundamentar suas opiniões” (Zamboni, 2001, p.10).

A resignificação dos saberes historicamente acumulados

O conhecimento é socialmente produzido, isto é, caracteriza-se como um processo marcado por diversos condicionantes sociais, tanto objetivos como subjetivos. Isso significa que, apesar das limitações de ordem social, ideológica e política que se interpõem na concretização da produção do conhecimento, essa construção ocorre como processo dialético, sempre aberto a potencialidades e possibilidades¹ dos sujeitos em busca de “autonomia”.

Autonomia aqui entendida como capacidade não só de julgar valores comprometidos com interpretações particulares e interesses de grupos sociais hegemônicos que tentam prevalecer sobre os interesses sociais, mas de saber que na própria trama do ato de conhecer existem visões além e aquém sobre o estudo do objeto.

Entende-se por conhecimento socialmente produzido aqueles derivados da transformação no modo de produção, na estrutura social, na família como instituição e na produção e difusão de significados no tempo e no espaço dos bens materiais e não materiais.

Portanto, o conhecimento não é algo situado fora dos sujeitos, como também não se constrói independente da interação com o meio social – é um processo interativo histórico-social, no qual múltiplos fatores

¹ Vale lembrar que, para Piaget, a construção do conhecimento está intrinsecamente ligada a possibilidades, em decorrência da maturação orgânica e de inferências do meio.

interferem na formulação de diretrizes orientadoras das ações dos sujeitos. Assim, os conhecimentos resultam de interações que se produzem entre sujeitos e objetos, mediante uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos a serem conhecidos (Jean Piaget), isso demanda o conhecimento sobre o real (ação), a indagação e pontuações sobre o nível de validade entre aproximações e distanciamentos (reflexão) e finalmente um encaminhamento ressignificado (ação revisitada), perfazendo a trilogia ação-reflexão-ação.

O que institui os conhecimentos, portanto, é a assimilação e acomodação cognitiva dos objetos, sucessivas percepções, associações, as ações e o pensamento reflexivo. Nesse sentido, o desenvolvimento mental é uma construção progressiva que procura compreender e explicar seu entorno em função dos interesses dos sujeitos.

Para Piaget (1997, 1973, 1977, 1983), a inteligência é um processo de sucessivas adaptações e equilíbrios entre assimilação e acomodação no qual a função simbólica pode evocar o passado, o presente e antecipar as ações do futuro. Não é propósito deste trabalho tratar sobre a gênese da inteligência, entretanto, não existe fecundidade em se pesquisar como os sujeitos ressignificam o conhecimento historicamente situado sem delimitar a base conceitual da formação da inteligência que se crê válida para sua leitura. Nessa direção, os sujeitos no estágio das operações formais podem construir o pensamento conceitual e conciliar seus próprios interesses e os dos grupos a que pertencem ou ao qual estão filiados. Nessa perspectiva, os sujeitos (educadores e educandos) são capazes de mobilizar diferentes saberes para agirem em situações de aprendizagem por eles realizadas.

Daí a necessidade de se refletir e encarar tais saberes como um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir em uma dada "realidade" são movimentos que não se dissociam, ou seja, o processo de aprendizagem vincula-se ao mundo fora da escola, e os saberes escolares perpassam as relações que as disciplinas e os conteúdos podem estabelecer entre si. No que refere à mediação escolar, no processo de busca de resultados e assimilação de conhecimentos sistematizados, a instituição deve primar por desenvolver um conjunto de condições metodológicas e organizativas que, intrínsecas as relações sociais, possam constituir elementos concretos para uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, permeadas pelas relações sociais e por jogos simbólicos, produzem significados que dão sentidos às ações pedagógicas, aos procedimentos pedagógico-didáticos, às expectativas de comportamentos e às normas, instituindo uma cultura específica na educação escolar – a cultura escolar. Os saberes escolares efetivam-se quando os sujeitos (educandos e educadores) apropriam-se desse espaço cultural e o reelaboram no seu cotidiano. É nesse contexto que emerge o termo que se utilizou – conhecimentos escolares.

De forma mais abrangente, o termo vincula-se ao conjunto das características próprias da vida escolar, e a força interpretativa do termo

advém da possibilidade de agregar, aos saberes disciplinares, outros saberes que podem ser articulados ao contexto sociopolítico no interior da escola, como situações desafiadoras que favorecem o desenvolvimento da capacidade de discernir e analisar diferentes aspectos do passado e do mundo contemporâneo.

Compreendendo a existência de vínculos interdisciplinares entre as várias facetas do processo de aprendizagem, falo de *conhecimentos histórico-escolares* enquanto instrumento de aprendizagem, matriz que embasa os elementos da disciplina de história, nos seus conteúdos, nos recursos metodológicos, na relação aluno-professor e na relação com o meio social no qual educandos e educadores estão inseridos – processo este que não se esgota em si mesmo.

Portanto, são saberes organizados e dispostos especificamente para fins de ensino-aprendizagem, não como mera transposição didática (Chevallard, 1991) do saber/fazer de referência para a sala de aula apenas, mas como elementos culturais em que a matéria de ensino se vincula aos saberes escolares como um todo e deve ser entendida como um processo que envolve múltiplas relações (o múltiplo-disciplinar e social). Em outras palavras, os conhecimentos histórico-escolares, aqui compreendidos, são marcos referenciais didaticamente assimiláveis no âmbito do ambiente escolar enquanto instrumentos teóricos que vão além da organização da matéria, ligando-se às práticas da vida cotidiana de educandos e educadores, ou seja, constituem domínio de conhecimentos básicos, os quais passam do “senso comum” aos conhecimentos “científicos”, que podem possibilitar ao aluno refletir sobre as conexões das matérias e conteúdos escolares com os problemas do meio social, produzindo dimensões mais abrangentes. Portanto, conceber conhecimento histórico-escolar num processo dialógico, com múltiplas relações, transcende os limites de uma disciplina escolar e possibilita analisar os problemas, os fatos, os acontecimentos e as situações dentro de um contexto de relações socioculturais historicamente mais amplo.

Aspectos ideológicos nos livros didáticos: alguns olhares

De acordo com informações do catálogo analítico “O que sabemos sobre o livro didático”, publicado pelo Serviço de Informação sobre o Livro Didático da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1989, e da obra “O livro didático em questão” (Freitag, Motta, Costa, 1987), tem-se um número considerável de estudos no Brasil sobre o livro didático que tratam do processo de assimilação e percepção do seu conteúdo pelo educando.

Freitag, Mota e Costa (1997, p. 65) observam que praticamente “todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise o seu conteúdo com as mais variadas ênfases” e que “esses trabalhos são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia das classes dominantes e com ela as relações de produção” (p. 86).

Tais análises foram produzidas no Brasil nos anos de 1970 e 1980, como fruto da incorporação da metodologia de análise materialista histórico-dialética. Tiveram o mérito de relacionar os textos didáticos ao sistema no qual foram produzidos, ou seja, ao sistema capitalista. Nesse sentido, trazem a contribuição da problematização dos conteúdos didáticos como instrumento ideológico, a serviço dos interesses de perpetuação das visões das classes dominantes no Brasil. De múltiplas leituras, entende-se que outras questões poderiam ser acrescentadas, as quais podem trazer, ao estudante e ao professor, o entendimento de que o processo de construção do conhecimento não se dá na contemporaneidade somente por uma mão, entre elas destacamos:

- Até que ponto alguns desses livros didáticos focalizam as relações sociais e as lutas de classes como sendo determinadas somente pela relação capital e trabalho (relações econômicas)?
- Em que medida, em algumas dessas obras, a escola é visualizada como transmissora dos valores da elite dominante, o educando como um ser submetido passivamente às intempéries ideológicas da classe dominante e o educador como um instrumento que reforça e reproduz o poder dos dominadores?
- Até que ponto, em tais obras, o Estado é apontado como um mecanismo que defende os interesses exclusivamente da classe dominante (o interesse da elite é o da nação)?

Tal perspectiva acima problematizada, em nossa visão, oblitera a dinâmica dialética do movimento entre a escola, o professor, o educando, os textos didáticos, assim como o papel do Estado, negando a ambiguidade e a ambivalência que penetram essas relações sociais. Além disso, essa perspectiva não considera e não vê o professor como sujeito, capaz de ressignificar o conteúdo apresentado no livro didático, de forma que sua análise crítica possa dar outro sentido ao texto trabalhado em sala de aula.

Outro agravante pertinente a essa perspectiva analítica é a de desprezar a capacidade cognitiva do educando, como também sua experiência de vida. Logo, nessa ótica, não são levadas em conta as relações entre professores, textos, alunos e “realidades” vivenciadas no processo ensino-aprendizagem. Cremos que o processo educativo não pode ser apresentado de maneira mecânica, uma vez que o Estado, a escola, o educador, os materiais didáticos, a família, a religião e muitos outros meios são instrumentos que podem instigar e promover no aluno sua capacidade de estabelecer “novas” relações, a partir das experiências vividas.

Portanto, concordamos com Galzerani quando em um de seus artigos “Belas mentiras? Ideologia sobre o livro didático,” produzido no final dos anos 80 no Brasil, chama a atenção para uma análise dos livros didáticos, capaz de trazer à tona não uma visão unidimensional, mas as contradições sociais.

Se consideramos o livro didático em sua relação dialética com a sociedade, e se concebemos a sociedade em conflito, plena de contradições, mesmo admitindo e até reforçando a tese da manutenção do "ethos capitalista" que seu conteúdo muitas vezes tem por objetivo, perguntamos até que ponto podemos afirmar que o livro didático contém apenas "mentiras", que correspondem diretamente à reprodução das relações de produção. Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia como também expressaria os conflitos da sociedade? (Galzerani, 1988, p. 107).

No assentimento dessa proposição, enfocamos que no processo ensino-aprendizagem os sujeitos (educandos, educadores) não se reduzem a meros objetos, mas se constituem em uma totalidade histórico-social que se manifesta dinamicamente por meio da linguagem, do contexto social, de suas experiências, construindo e ampliando suas visões de mundo dentro dessa totalidade.

Nesse sentido, apontamos para outros caminhos à luz de Thompson, Vygotsky, Foucault, entre outros, que conceituam as relações sociais como frutos de movimentos contraditórios que coexistem numa totalidade histórico-cultural, em que os condicionamentos podem ser vistos como limites sempre abertos à contestação e à superação.

Tais autores potencializam visões sobre o livro didático,² em que a dimensão das relações dialéticas constitui a base fundante da reflexão, ponto central de nossas considerações em próximo estudo.

Considerações finais

As relações dos sujeitos com objetos, com ideias, com o presente, com as vivências e com experiências individuais e coletivas estabelecem nexos na construção da sua visão de mundo. Portanto, essa lógica relacional os potencializa enquanto seres em formação na construção de seus próprios conhecimentos, à medida que desenvolvem sua individualidade e a visão das contribuições coletivas a partir não somente da aquisição de informações históricas sistematizadas e intermediadas pelos professores em sala de aula e das totalidades percebidas em seu contexto sociocultural, mas de suas leituras e intervenções próprias de sujeitos sócio-históricos.

Assim, a partir de uma concepção dialética (que relaciona a leitura dos textos históricos às experiências socioculturais dos educandos), pode-se compreender o processo ensino-aprendizagem como um caminho que possibilita a "formação" da consciência dos sujeitos enquanto educandos, enquanto seres humanos, capazes de pensarem, agirem e interpretarem o mundo segundo suas convicções e crenças, mediado pelas interações dos professores e em dimensões mais abrangentes que interligam todos os conhecimentos com a cultura escolar.

² Entre os estudiosos do livro didático no Brasil que se beneficiaram dessas contribuições metodológicas, destacam-se Circe M. Bittencourt (1993) e Kazumi Munakata (1997).

Nessa confluência, percebe-se que os livros didáticos em suas múltiplas relações e nas mais variadas dimensões podem ser instrumentos capazes de desencadear o desenvolvimento da autonomia (relativa) dos educandos como sujeitos que têm possibilidades históricas de compreenderem e atuarem no mundo, desde que os educadores em seu trabalho desenvolvam e tenham consciência que precisam “formar” sujeitos politicamente situados, capazes de compreenderem a dinâmica social e atuarem politicamente rumo às transformações sociais, se necessário para além da própria escola.

Ao mesmo tempo, a complexidade das relações humanas, nas mais variadas circunstâncias e situações, evidencia que os sujeitos em um mesmo contexto sociocultural podem ter diferentes posicionamentos e percepções das formas de encaminhamentos das práticas sociais, das atitudes, do modo de agir, de pensar e de avaliar os fatos e acontecimentos da vida cotidiana e até mesmo o papel das relações em enfoque globalizador.

São essas evidências que podem ajudar a explicar e a compreender as relações de poder e as ideologias nos mais diversos seguimentos sociais (escola/livro didático) e na sociedade como totalidade. É nesse processo que configuram as tensões e conflitos que têm uma representação e pretensão de mudanças e comprometimento, que implicam adesão, escolhas e estabelecimentos de novos ou outros caminhos.

Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *O livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHOPIN, Alain. *Le manuel scolaire in cent references*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- DEMO, Pedro. *Politicidade: razão humana*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ELIAS, Nibert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaio*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAG, B.; MOTA, V. R.; COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.
- LIMA, Paulo Gomes. *A formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2010.
- LIMA, Paulo Gomes. *Possibilidades ou potencialidades: qual a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência?* Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografia e dissertação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. *O método: as ideias: habitat, vida, costumes, organização* (Tomo IV). Porto Alegre: Sulina, 1998.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1977.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PIAGET, Jean. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). *Teoria da linguagem/teoria da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky* [ocorrido em 1975]. São Paulo: Cultrix, 1997.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (Unicamp). Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o Livro Didático. *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. 221 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superior*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. História integrada é um eufemismo. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) – Área de conhecimento: História*, v. 1, n. 1, p. 8-11, mar. 2001.

Elício Gomes Lima, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor na rede pública (Estadual e Municipal) de ensino oficial do Estado de São Paulo. Desenvolve atividades docentes e pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Superior no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Campus Engenheiro Coelho) com imersão em Políticas e Gestão Educacional, Formação de Professores, Planejamento e Projetos Educativos, Administração Escolar e Métodos e Prática de Ensino.

elicio.lima@bol.com.br

Recebido em 7 de outubro de julho de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Políticas socioculturais brasileiras e os interesses formativos do Programa Cultura Viva

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Resumo

Visa compreender a emergência e a operatividade de políticas formativas de natureza sociocultural cujo objetivo parece situar-se na dinamização de novos ordenamentos sociais, econômicos e políticos, mas, concomitantemente, associados a ações centradas na formação dos atores sociais. Tomou-se o Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, como experiência analítica privilegiada, a partir de duas estratégias metodológicas: a revisão de seus pressupostos políticos e o acompanhamento desta política em um município brasileiro. Por fim, interpretou-se que estas ações são orientadas por um desejo pedagógico de mobilizar experiências de educação patrimonial, onde a cultura local torna-se conteúdo e prática escolar, ao mesmo tempo que se visibilizou a circulação de pedagogias voltadas à reconstrução de narrativas de sentido social e ao reconhecimento político das produções identitárias locais.

Palavras-chave: políticas culturais; formação cultural; identidade; educação patrimonial.

Abstract**Brazilian sociocultural politics and the formative interests of the Programa Cultura Viva**

The present article aims at to understand the emergency and the operativity of formative politics of cultural nature whose objective seems to place it self enters the dynamic of new social, economic orders and politics, but, concomitantly, associates the action centered in the formation of the social actors. The Programa Cultura Viva, of the Ministry of the Culture, as privileged analytical experience, from two methodological strategies: the revision of its political assumptions and the accompaniment of this politics in a Brazilian city. Finally, it was interpreted that these actions are guided by a pedagogical desire to mobilize experiences of heritage education, where the local culture becomes content and practical pertaining to school, at the same time where it was showed circulation of pedagogies come back to the reconstruction of narratives of social direction and to the recognition of the local identities productions.

Keywords: cultural politics; cultural formation; identity; heritage education.

Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar a situação das políticas socioculturais brasileiras, a partir de algumas experiências recentemente implementadas, que articulam interesses na formação dos atores sociais e na reconstrução de narrativas de sentido social (Silva, 2012). De certo modo, estas políticas acompanham uma tendência contemporânea de produzir intervenções culturais, ou político-culturais, nas condições de vida dos habitantes das cidades brasileiras, em alguns casos de sentido estrutural, estas atinentes ou resultantes de direitos e disputas materiais ou valorativas ajustadas a interesses de melhoria nas condições de vida coletiva, ou, em outros, situadas em intervenções educativo-culturais focalizadas na formação cultural dos indivíduos.

A recente percepção do declínio da institucionalidade moderna da escola (Dubet, 2004, 2007) e a ambígua ampliação de suas funções sociais (Cavaliere, 2002) oportunizam a construção de condições de possibilidade para a circulação de múltiplas políticas e narrativas identitárias pelo interior destas instituições de ensino. O ensejo desta situação parece responder ao objetivo de preencher de novos significados ou sentidos o vazio deixado pelo potencial regulatório da modernidade pedagógica.

Deste modo, inúmeras formas de ação política passam a circular pelo interior das instituições, tal como pelas cidades que as circundam, revelando novas possibilidades de intervenção nos cotidianos escolares, igualmente pela circulação de múltiplas pedagogias que educam os sujeitos para a vida nas cidades. Consoantes a esta perspectiva sociológica, visibilizam-se novas políticas de escolarização que produzem nexos de sentido entre a educação, a cultura, o esporte, o lazer, usados convenientemente para atingir objetivos civilizacionais mais amplos (Yúdice, 2004). A maior parte destas políticas é elaborada tendo por princípios basilares a intersetorialidade, enquanto ação multifocal do Estado, e a interdisciplinaridade, enquanto princípio de racionalização.

No recente período, há uma intensificação das referidas ações que chegam às escolas brasileiras de educação básica, consolidadas por iniciativas intersetoriais e interdisciplinares entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, cabendo destacar como exemplares dessa tendência o “Programa Arte, Cultura e Cidadania – Cultura Viva”, promovido pela Secretaria de Cidadania Cultural vinculada ao Ministério da Cultura, e o “Programa Mais Educação”, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural vinculada ao Ministério da Educação, ou, ainda, o “Programa Segundo Tempo”, oriundo do Ministério do Esporte.

Observamos que estas políticas de natureza sociocultural partilham um objetivo, qual seja, a formação cultural dos estudantes. Multiplicam-se, nestes programas, metodologias de trabalho que se alicerçam em oficinas de dança, teatro, musicalidade, expressão gráfica, leitura e produção de textos, cultura e comunicação ou uso de tecnologias na produção e difusão cultural, tanto quanto seus objetivos se comprometem com a construção da cidadania em duas distintas nuances.

Assim, os interesses formativos mobilizam-se para além das prerrogativas específicas dos setores educativos vinculados à ação estatal, uma vez que operam em situações políticas advindas de diversos flancos do Estado (Dewey, 2008), o que nos parece ser o caso do Programa Cultura Viva. O presente artigo interessa-se em compreender a emergência e a operatividade de políticas formativas de natureza sociocultural cujo objetivo parece situar-se na dinamização de novos ordenamentos sociais, econômicos e políticos, mas, concomitantemente, associados a ações centradas na formação dos atores sociais. Para tal, tomaremos o Programa Cultura Viva como experiência analítica privilegiada.

Para uma exposição mais didática da presente análise, organizaremos a sequência do artigo em três seções textuais. Na primeira, produziremos um diagnóstico sociológico sobre a tendência política contemporânea em investir-se em intervenções socioculturais nas cidades brasileiras, consubstanciada pelo crescente imperativo de uso conveniente da cultura para a solução de problemas sociais (Yúdice, 2004). Em seguida, interessa-nos identificar como estes princípios políticos de intervenção nas cidades engendram políticas socioculturais objetivadas em projetos formativos, onde trataremos de expor alguns princípios e pressupostos do

Programa Cultura Viva. Na última seção, derivada de pesquisa etnográfica recentemente realizada, exporemos como estas transições políticas e os reordenamentos nas ações culturais são visibilizados em uma situação política em específico; para tal, iremos relatar os modos de construção do projeto de um Ponto de Cultura na cidade de São Luiz do Paraitinga, São Paulo.

Intervenções socioculturais nas cidades brasileiras: um diagnóstico

Na transição histórica entre os séculos 19 e 20, a principal questão posta aos primeiros especialistas do mundo urbano ante a ascensão do capitalismo era elaborar soluções para recriar ou reconstruir as cidades que haviam sido estruturadas segundo outras modalidades e outras percepções de tempo, espaço e modos de viver, transformando-as em cidades modernas que pulsavam no ritmo imposto pela industrialização, que trazia em si novas exigências à urbanização (Cury, 2002). Havia, portanto, o interesse na adequação das vidas dos indivíduos aos processos de industrialização e urbanização, o que, no caso brasileiro, se deu através de intervenções públicas entre as décadas de 1930 e 1970. No entanto, o advento de transformações sociais associado à necessidade de formulação e implementação de políticas culturais apropriadas à situação definida potencializou novos arranjos à relação entre as políticas culturais e as cidades, sobretudo se considerarmos suas ambivalências, tensões e determinantes.

É nas cidades que observamos o surgimento de políticas e projetos culturais dirigidos para fins específicos (Yúdice, 2004), interessados em produzir, sob matizes diversos, sua imagem singular (Jacques, 2004).¹ A produção dessa imagem singular efetua-se por alguns processos sociais, operacionalizados desde projetos culturais específicos que conduzem a modos de conceber e habitar a cidade; ou seja, estes projetos tornam-se determinantes aos modos de vida dos indivíduos na cidade.

Os processos urbanos contemporâneos, em especial sob narrativas de globalização (Canclini, 2003), atribuem à cultura um lugar de destaque, tomando-a como estratégia principal de revitalização urbana. De acordo com Jacques (2004), os particularismos culturais de uma cidade geram *slogans* que podem permitir a marcação de um lugar singular no competitivo mercado internacional, onde turistas e investimentos estrangeiros são objetos de disputa. Tal circunstância produz uma contradição, qual seja: as próprias imagens das cidades, de início derivadas de suas particularidades culturais ou suas excepcionalidades, acabam cada vez mais assemelhadas entre si com a finalidade de tornarem-se competitivas no mercado global. Essa característica pode ser assim descrita:

[...] cada vez mais essas cidades precisam seguir um modelo internacional extremamente homogeneizador, imposto pelos financiadores multinacionais dos grandes projetos de revitalização urbana. Esse modelo visa basicamente o turista internacional – e não

¹ Segundo Borja e Castells (1997), é também neste contexto que entra em cena o "City Marketing", o que potencializou a presença ativa das cidades em eventos internacionais, tendo sua consolidação nos anos seguintes.

o habitante local – e exige certo padrão mundial, um espaço urbano tipo, padronizado. Como já ocorre com os espaços padronizados das cadeias de grandes hotéis internacionais, ou ainda dos aeroportos, das redes de *fast-food*, dos *shopping centers*, dos parques temáticos ou condomínios fechados, que também fazem com que as grandes cidades mundiais se pareçam cada vez mais, como se formassem uma única imagem. (Jacques, 2004, p. 24).

Segundo a autora, esta lógica contemporânea é própria inclusive às cidades históricas, localizando-a em “um modelo de gestão patrimonial mundial” pautado por sentidos de homogeneização, porque a preservação de áreas históricas patrimonializadas ocorre através de normas internacionais de intervenção e faz com que todas estas áreas se tornem semelhantes entre si, produzindo efeitos de um processo de museificação urbana, mas em escala global, no qual turistas de todo o mundo se sentem visitando um grande (e único) museu (Jacques, 2004). A memória cultural, cujas discursividades revelam interesse de conservação, no caso brasileiro iniciado com o Programa Cidades Históricas (Calabre, 2009), faz-se secundária quando são construídos cenários urbanos para projetos turísticos.

Esta produção de cenários urbanos é consequência de um processo contemporâneo de espetacularização das cidades (Jacques, 2004), atrelado às estratégias de *marketing* cultural e *marketing* urbano, consubstanciado pelas políticas de financiamento cultural voltadas para a construção de novas imagens para as cidades. Assim,

As maiores vedetes são os equipamentos culturais, franquias de museus e suas arquiteturas monumentais – cada vez mais espetaculares e visando a indústria do turismo – que passam a ser as principais âncoras de megaprojetos urbanos. Na nova lógica de consumo cultural urbano, a cultura passou a ser concebida como uma “cultura-econômica”, não mais um produto industrializado como no início da indústria cultural, mas sim como uma simples imagem de marca, ou grife de entretenimento, a ser consumida rapidamente. Com relação às cidades, o que ocorre não é muito diferente. A competição é acirrada e as municipalidades se empenham para melhor vender a imagem da marca, ou logotipo, da sua cidade, privilegiando basicamente o *marketing* e o turismo [...]. (Jacques, 2004, p. 25).

Os interesses pela revitalização de áreas urbanas são engendrados por dispositivos de culturalização do planejamento das intervenções urbanísticas. São projetos para intervenções nos espaços urbanos realizando usos estratégicos dos recursos culturais (Vaz, 2004). A gramática destas intervenções político-culturais na cidade é marcada pelo recorrente uso de novas denominações, desde o início do século 20, geralmente iniciadas pelo prefixo “re”: renovação, reestruturação, revitalização, reabilitação, requalificação, regeneração, etc. (Vaz, 2004). Aliás, a “reparação cultural” tem se tornado o modelo privilegiado de planejamento das intervenções na cidade. Tal premissa, muitas vezes, esteve associada à exacerbação de relações entre a ética e a estética, notadamente na visão de artistas e arquitetos (Jeudy, 2006). Ética e

estética se tornavam precondições para a produção de mecanismos de integração ou acomodação de elementos na urbanidade, tornando cada intervenção um elo entre o passado e o tempo presente, sob alegações celebrativas, monumentalistas ou memorialistas. Hoje, entretanto, conhecemos e experimentamos fenômenos de degradação e destruição, como nos acontecimentos de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, que projetam novos desafios às políticas públicas e culturais, pois estas “se veem agora confrontadas com a necessidade de tratar, de um modo ativo, vivo, estético, o que está destinado a desaparecer, o que está aniquilado” (Jeudy, 2006, p. 23). Talvez o primeiro indício deste modelo, observado nas políticas culturais brasileiras, tenham sido as intervenções executadas em áreas centrais e sítios históricos de várias cidades do Nordeste, cujo ícone foi o projeto de recuperação do Pelourinho, em Salvador.

Estas iniciativas eram concebidas e financiadas por administrações municipais e estaduais. No entanto, se considerarmos a boa aceitação de público e os usos político-eleitorais destas iniciativas, identificamos também alguns desses projetos na esfera federal de gestão, os quais trouxeram novas fontes de financiamento para ações de preservação e permitiram a inserção de novos atores nestas lógicas (Sant’anna, 2004). Baseados em fomentos derivados de renúncia fiscal, empréstimo externo ou recursos orçamentários, esses projetos tornam-se *locus* privilegiado para intervenções culturais na urbanidade; dentre eles, podem ser destacados o Programa Monumenta, gerido pelo Ministério da Cultura, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, e o Programa de Revitalização de Sítios Históricos, da Caixa Econômica Federal, além do Programa Urbis, do Ministério da Cultura e do Iphan. Outros projetos têm sido desenvolvidos nesta direção, porém trazem alguns desdobramentos que precisam ser analisados. Nas palavras de Cláudia Cury (2002, p. 97):

Esses projetos, que estão sendo implementados em diversas capitais brasileiras, como Recife, Salvador, Rio de Janeiro, João Pessoa e São Paulo, certamente nos agrada sob o ponto de vista da recuperação arquitetônica e do valor cultural que apresentam, bem como a possibilidade das áreas de lazer e convivência que estes centros antigos têm possibilitado. As memórias e identidades destas áreas centrais das cidades brasileiras foram transformadas ao longo dos séculos, perdendo qualquer identidade com outros tempos históricos.

As intervenções públicas realizadas na cidade de São Paulo entre 1995 e 2001 permitem a visualização ilustrativa de uns destes traços, mesmo que não possam ser generalizados. Embora já existissem ações de revitalização do Centro desde os anos de 1930, foi na segunda metade da década de 1990 que novas diretrizes estratégicas na gestão das áreas centrais passaram a ser implementadas, época em que vigorava a reformulação de políticas federais para a cultura. Deste modo, algumas intervenções culturais entraram na agenda das políticas públicas “para a requalificação física e simbólica do Centro de São Paulo” (Kara-José, 2007, p. 177), principalmente as políticas estaduais.

O interesse empresarial pelo *marketing* cultural contribuiu para o uso da cultura como viés destas implementações, desencadeando o aumento de recursos públicos a elas destinados. A atuação mais evidente no centro de São Paulo foi a mobilizada pela Secretaria Estadual da Cultura, onde o uso atribuído à cultura ao longo desta gestão ficou declarado na fala do secretário Marcos Mendonça, o qual mencionara: “trabalhamos para usar a cultura como instrumento para a revitalização do centro de São Paulo e como instrumento de transformação social” (Kara-José, 2007, p. 178). As leis de incentivo fizeram-se necessárias e complementares aos projetos culturais de intervenção urbana, cujo mapeamento reconheceria os distritos da Sé e República, seguidos pelos bairros da Luz e Campos Elíseos. Em todas essas regiões ocorreram projetos de requalificação urbana, porém foi na região da Luz que os interesses projetados estavam voltados para a criação de um polo cultural.

A política cultural implantada por Mendonça na Secretaria Estadual da Cultura teve por consequência a multiplicação de projetos culturais na região da Luz, os quais aliavam recuperação urbana e restauração de patrimônio arquitetônico, fundamentados, por um lado, no conjunto monumental de excepcionalidade cultural e, por outro, por tratar-se de uma região da cidade constituída por contradições socioespaciais. A ênfase destes múltiplos projetos, além de atrair turismo, estava na criação de equipamentos culturais de maior porte como condição para captação de recursos e investimentos privados dirigidos à transformação da área.

As áreas urbanas da Lapa, no Rio de Janeiro, também passaram por processos de revitalização de conteúdo semelhante. Nessa experiência, as políticas culturais incentivaram, promoveram e realizaram diversas atividades localizadas na cidade, de variado alcance, duração e agrado ao público (Vaz, 2004; Vaz, Jacques, 2006). O projeto de intervenção cultural na Lapa teve natureza pública, a cargo da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, com manifesto objetivo de implementar atividades culturais em edificações antigas selecionadas para restauração de suas estruturas físicas em ambientes urbanos considerados relevantes no contexto histórico da cidade (Silveira, 2006). Associado às iniciativas públicas, ações da iniciativa privada possibilitaram a restauração de diversos sobrados e sua utilização para diversos fins comerciais, culturais, de lazer e mesmo social. As dinâmicas desenvolvidas preconizavam a implantação de atividades culturais para uso da coletividade, relacionadas em parte com a identidade do lugar (Silveira, 2006), o que, de certo modo, não expressou o território cultural rico e contraditório ali presente, marcado por inúmeros tensionamentos. Carmen Beatriz Silveira (2006, p. 102-103) assim descreve essa situação:

Verificamos, nesse espaço que congrega distintos grupos de uma sociedade de profundos contrastes sociais, uma possibilidade de convivência num lugar com relativa, mas importante diversidade social. Um lugar onde os focos de resistência poderiam restringir processos de espetacularização e gentrificação, por que se instalam num “ambiente cultural” que tem uma força de criação artística e de desenvolvimento

urbano local, tornando-se também atraente para grupos de investidores culturais voltados para ações sociais transformadoras.

As experiências narradas acima evidenciam traços significados das políticas socioculturais contemporâneas nas interfaces entre os projetos culturais e a cidade, o que permite constatar a dinamicidade das relações em jogo e os múltiplos usos da cultura nestes contextos. Como observa Martinell (2003), “a cidade é o espaço público onde se dá a cultura ao vivo”.

Estes traços trouxeram, a nosso ver, duas consequências analíticas, que, nos termos de Schutz (1974), são desdobramentos dos “novos fundamentos de praticabilidade” às referidas políticas no tempo em que vivemos:

1. Estes projetos culturais brasileiros de intervenção nos espaços urbanos iniciados no final do século 20, em muitos casos, desencadearam estratégias de planejamento e gestão das cidades que nem sempre demonstraram preocupação que não fosse o mercado. As intervenções culturais na Lapa, no Rio de Janeiro, e no bairro da Luz, em São Paulo, do mesmo modo que revelaram tendências destas políticas urbano-culturais, revelaram igualmente suas consequências para as populações locais. No entanto, outra situação carioca ilustra estas circunstâncias: o processo de mudança urbana realizado na Praça Tiradentes. O projeto de revitalização da Praça Tiradentes, em oito anos de implementação, efetivou pouco de suas pretensões de revitalização do lugar, marcado por um conjunto de desconexões entre as ações do poder público e os problemas a priorizar, como descreve Silveira (2006, p. 97):

Em diversos momentos verificamos que, ao impor a implementação do projeto de Revitalização da Praça Tiradentes, o poder público ignorou as práticas espaciais existentes na praça e seu entorno. Ao observarmos o interesse primordial na restauração de alguns prédios eleitos como espaços simbólicos para a cidade, constatamos que o Projeto Social não logrou resultados substantivos.

Nas etapas iniciais do projeto de intervenção, a questão social estava sendo tratada como indesejável, tratando-se de obstáculos aos objetivos da restauração física e da alteração dos usos das edificações recuperadas. Órgãos municipais de assistência social foram chamados a negociar com as prostitutas que trabalhavam no entorno da praça, chegando a propor-lhes mudança de profissão, através de cursos de artesanato e alternativas profissionais. Assim, as entidades envolvidas mobilizadas não atentavam para as realidades dinâmicas em jogo. Afirma Silveira (2006, p. 98):

Observamos aqui a recorrência da higienização e da limpeza urbana, exprimindo um imperativo dessas propostas. O projeto tinha como um dos seus pressupostos transformar a opção de vida e de trabalho das prostitutas locais, que, no entanto, revelaram-se atentas aos chamados projetos de “revitalização”, potenciais projetos de expulsão dos usuários indesejados. No caso da Praça Tiradentes, houve uma reversão da ideia inicial do poder público, e as prostitutas passaram a participar ou a se mobilizar para participar de eventos, quando não eram convidadas.

A literatura crítica destas relações entre políticas culturais e territórios urbanos nos mostra que os resultados destas intervenções contemporâneas, em muitos casos, revelam apenas espaços comerciais enobrecidos pelo consumo cultural (Vaz, 2004; Vaz, Jacques, 2006). Quanto a esta observação, Otília Arantes reitera que o consumo cultural, quando alcança um refinamento artístico ostensivo, torna-se garantia para o clima de negócios (Arantes, 2009, p. 29), no cenário em que as populações locais passam por processos de gentrificação, onde a cultura, através de uma “estratégia fatal” (Arantes, 2009), passa a ser o principal negócio das cidades. Além da repulsão das populações, outra consequência das aproximações entre políticas culturais e negócios urbanos é a especulação imobiliária (Kara-José, 2007).

2. As políticas culturais contemporâneas, por outro lado, associando-se a um conjunto de ações que recuperam as identidades e reconstróem narrativas de sentido social (Silva, 2012), também podem ser interpretadas ao oportunizarem proposições sociais e, mesmo, a geração de empregos e renda, contribuindo na contenção das dinâmicas desiguais da sociedade brasileira, como se destacam, por exemplo, as ações de “museificação” (Anico, 2005; Corrêa, 2007). Outras maneiras já analisadas na bibliografia apontam para a formulação de projetos envolvendo o artesanato (Rotman, 2007), o turismo (Farias, 2001) e suas possibilidades de modernização turística, assim como a proposição de eventos (Xavier, 2007).

Quando a cultura assume estas novas prerrogativas nas discursividades políticas e nas práticas sociais, em distintos âmbitos, repercute de maneira significativa no contexto nacional. Em nosso país, isso ficou explícito no Plano Nacional de Cultura. As diretrizes políticas da Unesco no Brasil, por sua vez, acompanharam esta tendência, ao apontar que “o Brasil é campo fértil para o desenvolvimento de projetos em que a cultura tenha papel central, devido a sua notável diversidade criativa” (Unesco, 2006, p. 43).

Nas diretrizes gerais do Plano Nacional de Cultura, encontramos, além de outras dimensões, os sentidos de valor econômico vinculados às práticas culturais brasileiras, tal como já assinalara Farias (2001). Nos termos do documento produzido pelo Ministério da Cultura:

Nesse contexto, reconhece-se hoje a existência de uma economia da cultura que, bem regulada e incentivada, pode ser vista como um vetor de desenvolvimento essencial para a inclusão social através da geração de ocupação e renda. (Brasil. MinC, PNC, 2008, p. 30).

Em todo caso, cumpre reiterarmos que as relações entre cidades e as culturas se redefinem, na contemporaneidade, intensificando um conjunto de dinâmicas societárias catalisadoras de projetos culturais de intervenção urbana, além de um conjunto de outras iniciativas públicas.

Cabe, ainda, interrogarmos sobre outros interesses em jogo nestas posições políticas. Embora descontínuas (Rubim, 2011), estas intervenções não visaram exclusivamente às dimensões materiais das culturas presentes nas cidades brasileiras, muitas vezes voltadas a seus potenciais econômicos. Em alguma medida, torna-se possível visualizarmos que

estes princípios políticos de intervenção nas cidades engendraram políticas socioculturais objetivadas em projetos de formação de atores sociais, sobretudo quando as políticas culturais brasileiras recuperaram a pertinência social quando da presença de Gilberto Gil no Ministério da Cultura. A transição de um modelo político de estreitamento das questões culturais, caso das gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, para uma retomada dos objetivos socioculturais para o setor, ainda que insuficientes, nos períodos administrativos de Lula, é o cenário da argumentação da seção textual a seguir.

O Programa Cultura Viva e os interesses formativos

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República, e, em seu auxílio, Gilberto Gil assume o Ministério da Cultura. O setor foi reformulado, e foram criadas novas secretarias: de Políticas Culturais, de Fomento e Incentivo à Cultura, de Programa e Projetos Culturais, do Audiovisual e de Identidade e Diversidade Cultural, com ênfase na produção de uma postura ativa do Estado no segmento. Associada ao manifesto e efetivo interesse ministerial em democratização cultural, uma nova lógica de distribuição de recursos e implementação de políticas passava então a ser efetuada:

Ao longo da primeira gestão do ministro Gil, algumas medidas foram tomadas para buscar diminuir o processo de concentração regional e setorial. Uma delas foi investir no processo de seleção de projetos por meio de editais, tanto internos, quanto por intermédio dos maiores investidores na lei, como é o caso da Petrobrás. (Calabre, 2009, p. 122).

As mais consistentes críticas da equipe ministerial aos governos anteriores referiam-se aos mecanismos de financiamento através das leis de incentivo. Segundo estes, “os incentivos fiscais não direcionariam recursos segundo prioridades políticas, deixando às empresas a decisão sobre a alocação final dos recursos públicos” (Barbosa, 2008, p. 78), o que fragilizava a ação do Estado. Outra limitação observada dizia respeito a sua reduzida abrangência territorial, sobretudo se considerarmos a concentração dos recursos na Região Sudeste do Brasil (Barbosa, 2008).

Estava na agenda do Ministério uma reestruturação mais ampla das políticas culturais, baseada, fundamentalmente, em dois procedimentos: a formulação de um Plano Nacional de Cultura e a produção de um Sistema Nacional de Cultura. Desde o início de 2005, as ações ministeriais estavam voltadas para um Plano Nacional; mediante este interesse, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Cultura, cujas reuniões preliminares seriam municipais, estaduais e interestaduais, com a finalidade de colher subsídios para o plano (Calabre, 2009). Consoante ao processo, encontrava-se o Sistema Nacional de Cultura, com o objetivo de voltar-se para ações integradas no setor, evitando distorções e sobreposições de iniciativas e legislações, o que vinha ocorrendo com as leis de patrimônio histórico e cultural, por exemplo.

Não obstante inúmeras ações dirigidas para a cultura no período administrativo do presidente Lula, uma delas, a nosso ver, tornou-se exemplo das novas estratégias postas em operação pelo Ministério da Cultura: o Programa Cultura Viva. Criado pelas Portarias Ministeriais nº 156/2004 e nº 82/2005, o programa visava a articulação de cinco ações: Pontos de Cultura, Agentes Cultura Viva, Cultura Digital, Escola Viva e Griôs-Mestres dos Saberes, com o objetivo de promover o acesso à fruição, produção e difusão cultural, através de mecanismos de cooperação social. As seleções de projetos davam-se através de editais, como a citação abaixo ilustra:

As seleções seriam feitas por meio de editais públicos, e cada projeto de Ponto de Cultura selecionado receberia recursos da ordem de R\$ 150 mil ao longo de cinco semestres e também passaria a ser beneficiado por ações e parcerias formalizadas pelo MinC, visando à ampliação das atividades realizadas. (Calabre, 2009, p. 124).

Embora o financiamento das políticas governamentais ainda estivesse dependente das leis de incentivo (Rubim, 2011) e seguramente insuficiente (Barbosa, 2008), estas ações realizaram uma aproximação e um diálogo com setores da sociedade que antes não estavam presentes na agenda de discussões públicas, além de contemplar financiamento e interesse político a agentes culturais que não receberiam, em circunstâncias anteriores, como mestres da cultura popular, interiorizando geograficamente estas políticas, como explicita Silva (2011). Embora o quadro de redução orçamentária não tenha sido alterado com consistência, o Programa Cultura Viva ampliou as possibilidades de obtenção de recursos e permitiu que inúmeros projetos recebessem fomento estatal, constituindo um campo concorrencial mais ampliado. Em nossa análise, este campo concorrencial, observado nos projetos de Pontos de Cultura, reforça a tendência à responsabilização individual por seus projetos e pela obtenção de financiamento público ou privado para sua implementação. Mesmo com a nova atitude ministerial, a escassez de financiamento, associada aos dispositivos concorrenciais através de editais, conforma e acentua estes campos de disputa por recursos.

Além disso, o Programa Cultura Viva incorporou uma segunda mudança fundamental no período administrativo de Lula: a pluralização da questão identitária (Barbalho, 2007). A própria identidade nacional, tema prioritário das políticas culturais desde a Era Vargas, torna-se pluralizada, como diagnostica Alexandre Barbalho (2007, p. 52):

A diversidade não se torna uma síntese, como no recurso à mestiçagem durante a era Vargas e na lógica integradora dos governos militares, nem se reduz à diversidade de ofertas em um mercado globalizado. A preocupação da gestão Gilberto Gil está em revelar os brasis, trabalhar com as múltiplas manifestações culturais, em suas variadas matrizes étnicas, religiosas, de gênero, regionais, etc.

Essa percepção revela-nos o interesse do Estado em contemplar, em seus campos de intervenções, atores e grupos antes não reconhecidos

pelas ações ministeriais, caso é o caso das culturas populares. Na visão de Célio Turino, então coordenador do programa, essa visão implicaria um Estado ampliado, promotor de acesso aos meios de formação, criação e fruição de experiências culturais, mediante vínculos de parceria com agentes culturais, artistas, professores e militantes sociais, atento às mudanças culturais de nosso tempo. Mas, objetivamente, qual o público prioritário do Programa Cultura Viva?

- Populações de baixa renda, habitantes de áreas com precária oferta de serviços públicos, tanto nos grandes centros urbanos como nos pequenos municípios;
- Adolescentes e jovens adultos em situação de vulnerabilidade social;
- Estudantes da rede básica de ensino público;
- Professores e coordenadores pedagógicos da educação básica;
- Habitantes de regiões e municípios com grande relevância para a preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental brasileiro;
- Comunidades indígenas, rurais e remanescentes de quilombos;
- Agentes culturais, artistas e produtores, pesquisadores, acadêmicos e militantes sociais que desenvolvem ações de combate à exclusão social e cultural. (Brasil. MinC, Programa... [2013]).

A informação do público-alvo do programa permite-nos analisar uma terceira mudança importante, esta no foco das políticas de natureza sociocultural, qual seja, a mútua implicação ou recíproca determinação entre as políticas educacionais e as de ação cultural. O Programa Cultura Viva toma as escolas públicas como *locus* privilegiado para suas mais diversas iniciativas e prevê iniciativas pedagógicas para seus docentes e discentes. Ao mesmo tempo, expõe interesse em muitas expressões formativas voltadas às diversificadas manifestações sociais e culturais brasileiras, ora com interesse em conservação patrimonial, ora em aprendizados da cultura local em estratégias de educação patrimonial ou mesmo em uso destas manifestações como conteúdo para projetos sociais (Yúdice, 2004).

Então, se observamos uma fragilização dos dispositivos ordenadores das instituições de ensino (Dubet, 2004; 2007), as políticas socioculturais de nosso tempo são desafiadas pela irradiação de múltiplos agenciamentos culturais (Silva, 2012), uma vez que, paradoxalmente, por um lado, constroem um campo concorrencial entre projetos e atores culturais em busca de diversos recursos (Yúdice, 2004) e, por outro, permitem a reconfiguração de modelos valorativos voltados para a reconstrução dos sentidos sociais (Dewey, 1970). Neste sentido, implica pensarmos que a racionalização dos agenciamentos culturais, através de editais de concorrência como técnica de vida contemporânea, consolida um campo identificável de experiências competitivas entre atores, mas contribui na formação de um modelo valorativo de democratização destas políticas, uma vez que atua na promoção de uma disputa mais justa e criteriosa por recursos públicos, o que pretende evitar o clientelismo e o patrimonialismo típico das relações entre os atores e o Estado.

Na próxima seção, pretendemos expor a implementação do programa em uma cidade brasileira, a partir de pesquisa etnográfica que desenvolvemos no lugar entre 2010 e 2011 associada a entrevistas semiestruturadas realizadas com seus agentes públicos. Os dados analisados, em sua maioria, referem-se à situação pedagógica de planejamento das ações culturais de um Ponto de Cultura em São Luiz do Paraitinga, São Paulo, onde nosso interesse consistirá em identificar suas tensões, objetivos e interesses em jogo nesse plano.

As intervenções culturais na reconstrução de São Luiz do Paraitinga, SP

São Luiz do Paraitinga é um município localizado no interior do Estado de São Paulo, no Vale do Paraíba Paulista, distante 170 quilômetros da capital do Estado, situado no alto da Serra do Mar e tendo como municípios limítrofes Taubaté (ao Norte), Ubatuba (ao Sul), Lagoinha (a Leste) e Redenção da Serra e Natividade da Serra (a Oeste). Sua área é de 617 km², atravessada por vários cursos de água: Rio Paraitinga, Rio Paraíba, Rio Claro, Ribeirão Prata, Ribeirão Turvo e Ribeirão Chapéu. Do ponto de vista histórico, uma pequena povoação começou a constituir-se no lugar em meados de 1769, vindo a constituir-se em vila no ano de 1773, quando seu padroeiro passou a ser São Luís, bispo de Tolosa. No ano de 1857 elevou-se a cidade e, em 1873, à denominação "Imperial Cidade de São Luiz do Paraitinga". Data deste período um conjunto de edificações que urbanizaram a pequena cidade, que chegou a ter quinze mil habitantes nos anos de 1930, quando a produção da rapadura e outros derivados de cana tiveram seu apogeu nos circuitos econômicos regionais. No século 19, sua economia assentava-se no setor cafeeiro, o qual promoveu o desenvolvimento de toda a região, e isto desencadeou a produção de uma variedade de gêneros agrícolas, tornando-se lugar de abastecimento das tropas que transportavam café do Vale do Paraíba para o litoral paulista. O entorno da cidade é marcado por belas paisagens naturais, especialmente a floresta remanescente da Mata Atlântica, hoje protegida pela Floresta Nacional da Serra do Mar, criada em 1977 (Lopes, Silva, Silva, 2011).

O desenvolvimento urbano acompanhou um conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas dadas em âmbitos regionais; é o caso da inauguração, em 1927, da rodovia Rio de Janeiro-São Paulo, a qual passava pela nucleação urbana de Taubaté, uma das principais cidades do Vale do Paraíba, ou, ainda, o do declínio da produção cafeeira na região e a crescente potencialização da indústria como principal estratégia econômica (Lopes, 2006). No entanto, a localização geográfica de São Luiz do Paraitinga a tornou relativamente isolada dos fluxos de modernização desenvolvidos às margens da Rodovia Presidente Dutra, o que permitiu a manutenção de certos traços tradicionais de formação da cultura caipira (Lopes, Silva, Silva, 2011).

Além do desenvolvimento urbano-industrial observado em todo o País entre as décadas de 1930 e 1970, destacam-se ainda outros ciclos de desenvolvimento econômico vividos no município, que podem ser associados a festividades religiosas e culturais. Como observa Lopes (2006, p. 202):

Cidades como São Luiz do Paraitinga, vivendo ciclos determinados pela produção agrícola, desenvolveram um calendário rico de festas religiosas que culminavam na realização de um grande evento anual, como a festa do Divino, na própria São Luiz. Outras cidades da região desenvolveram um calendário fragmentado ou vinculado a um padrão de relações mais especificamente direcionado, como Aparecida, com sua Festa de São Benedito, que reunia congadas e moçambiques pelas ruas da cidade.

Muitas de suas edificações históricas foram patrimonializadas através de processo de tombamento, em 1982, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat), entidade vinculada à Secretaria Estadual da Cultura. A partir de então, São Luiz do Paraitinga passou a ser a cidade paulista com o maior número de imóveis tombados como patrimônio histórico e cultural, tendo mais de 400 imóveis. Porém, o caso deste município difere de outros que também possuem imóveis em semelhantes situações, o fato de a maioria destes serem ainda utilizados como residência. Esse patrimônio arquitetônico tombado, associado a práticas culturais, festivas ou religiosas, fez de São Luiz interessante lugar de visitas turísticas. Então, desde 2002, a cidade se tornou uma das estâncias turísticas do Estado de São Paulo (aprovado pela Lei Estadual nº 11.197, de 5 de julho de 2002).

Em entrevista, Eduardo de Oliveira Coelho, responsável pelo Departamento de Turismo no município, mencionou as potencialidades culturais de São Luiz, que, conhecidas regionalmente, se tornam evidentes:

Nós temos a cultura tradicional caipira aqui em São Luiz do Paraitinga, um dos últimos redutos de caipiras do Estado de São Paulo. Temos o maior conjunto arquitetônico do Estado também, de casas tombadas pelo Condephaat e, recentemente, pelo Iphan, totalizando 433 casas tombadas. Aqui nós temos a questão da musicalidade, que é muito forte, terra de Elpídio dos Santos – grande músico aqui, influenciou muitas gerações, fazia as trilhas sonoras dos filmes do Mazaropi na década de 40, e até hoje tem música dele sendo tocada aqui. Inclusive as marchinhas de carnaval, que é de forma inédita que acontece aqui em São Luiz. (Eduardo, 38 anos, secretário municipal).

Como observou João Rafael dos Santos (2008), embora indicadores apontem para a existência de êxodo e empobrecimento da população, tornar-se estância turística estadual ampliou com intensidade a arrecadação municipal, pois do valor de R\$ 6.314.100,00 em 2001, ampliou-se para R\$ 15.757.400,00 em 2007 (Santos, 2008). A ampliação deste índice de arrecadação expressa a relevância do turismo na economia municipal, visto na presença de pousadas, hotéis, restaurantes e lojas de artesanato. Tornar-se estância turística trouxe ainda desafios aos modos de organização das políticas culturais na cidade.

A política de cultura em São Luiz, tradicionalmente, foi pautada por três traços fundamentais: a patrimonialização, através de processos de tombamento (caso do Condephaat, em 1982, e do Iphan, em 2010); a conformação de calendários regionais festivo-religiosos (Festa do Divino Espírito Santo, por exemplo); o tangenciamento das ações sociais às condições instituídas, como a Prefeitura e a Igreja Católica, como sinaliza Santos (2008). *A priori*, os traços acima apontados permitem uma interpretação destas políticas como incrementalistas, porém as condições turísticas recentes trouxeram novas situações à cidade: novos eventos foram promovidos e outros atores passaram a agenciar projetos, entre estes os eventos contemporâneos de Carnaval, a Sociedade de Observadores de Sacis (Santos, 2008) e o Festival da Música Brasileira. Estas ações, além de uma ênfase nos objetivos econômicos próprios de atrativos turísticos, posicionaram elementos tradicionais da cultura luizense, redimensionando os interesses em jogo diante da atualização midiática observada, por exemplo, a repercussão na mídia regional dos recentes festivais de marchinhas e do próprio carnaval da cidade.

No entanto, algumas modificações significativas em São Luiz ainda estavam por acontecer, por fatores inesperados: no primeiro dia do ano de 2010, parte da cidade foi destruída por uma enchente, e, quando o Rio Paraitinga transbordou, grande contingente da população urbana e rural foi atingida, com perdas e avarias em suas residências e bens móveis, entre muitas outras perdas sentimentais e simbólicas. O fato é veiculado pela imprensa brasileira em todos os dias da primeira semana do ano e causa comoção geral. Muitos prédios de valor histórico foram destruídos (18 foram destruídos e 65 tiveram algum tipo de avaria). Iniciam movimentos de solidariedade em favor da cidade por toda a região, uma vez que foram instalados postos de recolhimento de doações em Taubaté, São José dos Campos e São Paulo, além de campanhas pela mídia solicitando quaisquer doações.

Desde as semanas subsequentes ao alagamento, além das campanhas para arrecadação de dinheiro, colchões, cobertores, materiais de higiene e limpeza, água e alimentos não perecíveis, observaram-se inúmeros eventos culturais que foram sendo divulgados e promovidos pelo *site* do município e em outros espaços da imprensa regional e nacional. Os iniciais processos de reconstrução da cidade e das vidas das pessoas dependiam de recursos, e inúmeras iniciativas foram mobilizadas: promoção e realização de partidas de futebol com jogadores ou ex-jogadores de futebol profissional, cujos lucros dos ingressos seriam remetidos às "vítimas da enchente", como era definido; cervejarias, bares e boates da cidade de São Paulo e do Vale do Paraíba promoviam *shows* beneficentes, ao mesmo tempo que espetáculos teatrais eram produzidos e encenados com a mesma finalidade, além de espetáculos de dança e canto; e instrumentistas de diversos estilos trabalharam em arrecadações em prol do município, fossem artistas sem vínculo com a cidade ou outros que já circulavam por São Luiz do Paraitinga, normalmente bastante frequentada por muitos músicos e artistas.

Um caso específico destas dinâmicas de reconstrução da cidade de São Luiz do Paraitinga parece-nos sinalizar a conformação de um modelo de agenciamento de recursos às políticas culturais contemporâneas, que passaremos a delinear na sequência do texto.

Como sabemos, a gestão Gilberto Gil no Ministério da Cultura potencializou novos projetos e propósitos para as políticas de cultura nacionais, muito embora suas lógicas fundamentais não trouxessem ruptura substancial com a gestão que lhe antecedeu. Uma destas novas políticas foi o Programa Cultura Viva.

Como observamos na seção anterior, o Programa Cultura Viva incorporou uma mudança importante no período administrativo de Lula: a pluralização da questão identitária (Barbalho, 2007). Daí decorre sua principal ênfase:

O Programa Arte Cultura e Cidadania – Cultura Viva contribui para o enfrentamento de problemas relativos às carências de instrumentos e estímulos para a produção e circulação da expressão cultural local, e também pode contornar o problema do isolamento das comunidades em relação às novas tecnologias e aos instrumentos de produção e educação artístico-culturais disponíveis em outros meios. (Silva, Araújo, 2010, p. 38).

Essa dimensão do programa parece ter sido usada convenientemente (Yúdice, 2004) no auxílio do município de São Luiz do Paraitinga após a enchente. Segundo nossos informantes na cidade, no edital de 2009, no qual projetos do município foram submetidos, nenhum havia ficado entre os selecionados para Pontões de Cultura (pontos especiais encarregados de estabelecer articulações entre diversos outros) nem entre Pontos de Cultura (em edital estadual). Porém, dias depois da enchente, quando se normalizou o acesso ao lugar, a presença de Célio Turino, então coordenador do programa em São Luiz, consubstanciada ao processo de tombamento das edificações de seu núcleo urbano pelo Iphan, produziu expectativas em torno da seleção de pontos de cultura e ações emergenciais dirigidos à contribuição nas dinâmicas de reconstrução urbana, o que veio, na sequência, a ocorrer. O próprio Ministério notificou em seu site, um mês após o incidente, suas iniciativas na reconstrução da cidade:

Arrasada pelas chuvas do começo do ano – a cidade sofreu inundações e teve grande parte de suas construções históricas destruídas –, São Luiz do Paraitinga vê ameaçado o turismo que garante suas receitas. Os artistas e artesãos luizenses, que já perderam grande parte de seu acervo com a enchente, também se veem ameaçados pelo cancelamento das atividades culturais no município. Diante disso, diversas pessoas e organizações ligadas à cidade estão promovendo ações de apoio às suas atividades culturais. O Ministério da Cultura, reconhecendo a importância da garantia do patrimônio imaterial de São Luiz do Paraitinga, do resgate da autoestima do povo luizense, e da economia da cultura que move a cidade, apoia tais ações e realiza uma série de projetos junto aos artistas, artesãos e produtores culturais. (Brasil. MinC, São Luiz..., 2010).

Essa situação promoveu um campo de agenciamentos de recursos aos atores voltados à produção de projetos qualificados e à consolidação de parcerias para sua efetuação, num cenário marcado por processos concorrenciais individualizados, embora a prerrogativa da seleção fosse institucional. Porém, além das concorrências, estas disputas revelam-nos outra característica de um modelo específico de agenciamento, qual seja, o interesse na formação cultural. Para ilustrar tal tendência, relataremos a experiência de planejamento/construção de um projeto de Ponto de Cultura no município: o Pontão Cultura Caipira.

Pontão Cultura Caipira

Pedro, 45 anos, comerciante natural de Catuçaba, distrito de São Luiz do Paraitinga, exerceu, além de sua experiência profissional, atividades na política municipal, tendo sido coordenador de cultura e, também, por dez anos, coordenador de esporte. Relatou, em entrevista exposta a seguir, suas inserções na vida cultural luizense, em música, grupos folclóricos, banda fanfarra, composições artísticas e nos festejos carnavalescos. Sua atuação no Pontão Cultura Caipira explicita objetivos formativos que pautam seus agenciamentos culturais.

Segundo nosso interlocutor, no ano de 2009, na Festa do Divino Espírito Santo, o município recebeu a visita de Célio Turino, então atuando no Ministério da Cultura, o qual apresentou aspectos sobre a importância do Programa Cultura Viva para o Brasil e para São Luiz do Paraitinga, explicando o funcionamento do sistema. Ficou dois dias na cidade, quando se reuniu com toda a população, chamou os interessados e falou da possibilidade de São Luiz obter um Ponto de Cultura. Na ocasião, enalteceu o município – que, entre as cidades paulistas, detinha um experimento cultural criativo –, ao citar e caracterizar o carnaval, as marchinhas, a identidade musical de São Luiz, a Festa do Divino e, principalmente, ao referir-se à ausência histórica de apoio do governo estadual ou do federal. Disse ainda que a cidade possuía condições de manter um Ponto de Cultura, ou mais de um, e havia interesse governamental neste tipo de ação.

Após o entendimento de que se tratava de um edital, de uma concorrência pública, Pedro e sua esposa, formada pela Unesp e com experiência em ação social, decidiram chamar os interessados para uma reunião e realizaram o Primeiro Congresso de Cultura de São Luiz do Paraitinga. O interesse fundamental era reunir pessoas para discussão, formulação e redação de um projeto, além de selecionar uma entidade proponente necessária a sua submissão. A discussão coletiva caminhava no sentido de obter um Pontão de Cultura, com recursos do Ministério da Cultura, visando o máximo do valor financeiro, cerca de um milhão de reais, outro projeto voltado a assumir um Ponto de Cultura, de cerca de 500 mil reais, e, ainda, a pretensão de pleitear um Ponto Estadual, no valor de 180 mil reais. No entanto, essa situação desencadeou um campo

conflitivo de disputas por propostas e recursos. Em meio às disputas, nosso informante optou pela proposição individual, vejamos:

Todo mundo junto, ficou complicado. Chegou no meio do caminho, um saiu para lá, outro para cá e ocorreu o seguinte: eu tinha já um projeto. Quando eu trabalhava na prefeitura, durante dois anos eu fiquei ali no museu, me colocaram ali para gerenciar a cultura e, como local de trabalho, era o Museu Oswaldo Cruz, o Museu Histórico e Pedagógico Oswaldo Cruz, sob a direção do Departamento de Museus e Arquivos da Secretaria da Cultura. Lá nunca teve um acervo do Oswaldo Cruz direito, vinham e voltavam objetos, montaram com alguns móveis antigos que vieram de doações, mas um acervo mesmo não tinha. Então aquela casa enorme, aquele jardim lindo, e eu criei um projeto lá, por coincidência eu coloquei o nome do projeto lá de Cultura Viva, que é o nome do projeto do governo federal. Quando cada um foi para um canto, pensei em mandar o projeto, mas todos os outros foram concorrer no edital estadual. Eu não quis concorrer no edital estadual, porque o projeto que eu tinha era grande para poucos recursos, então tentei no edital do governo federal. (Pedro, 45 anos).

Ao reconhecer que se forjava um campo conflitivo mais intenso em torno do edital estadual, Pedro decidiu ampliar suas projeções, desde experiências prévias (Schutz, 1974), e formular um projeto mais amplo para concorrer ao edital federal. Ele ainda esclareceu como se deu a redefinição e busca por entidades e indivíduos que apoiassem o projeto:

Remanejei o projeto que era para a Casa Oswaldo Cruz e conversei com o padre, na época, isso era em junho, e tem um centro de pastoral que está sendo usado hoje como igreja provisória. Fui lá, conversei com o padre, mostrei o projeto a ele, e ele concordou em ser um parceiro. A gente ia executar o projeto nas dependências do centro pastoral. Encaminhamos o projeto e a proponente nossa foi a Casa da Amizade, das mulheres dos rotarianos. Aí, de 1.200 projetos, o meu ficou entre os 800, depois entre os 200, foi ficando e aí quando ficou entre os 80, não foi selecionado. Foram contemplados 40 projetos, e o meu ficou para trás. (Pedro, 45 anos).

A notícia da desclassificação do projeto entristecera seus proponentes. No entanto, ainda guardavam esperanças de ampliação do programa no Estado de São Paulo, e, nesta situação ideal, seu projeto poderia ser contemplado. Realizou contatos telefônicos com o Ministério, e aguardava para abrir a possibilidade de recebimento de novos recursos. Mas, com o evento da enchente, algumas mudanças nos cursos de ação ocorreriam, e Célio Turino voltaria à cidade antes do esperado. Pedro narra este episódio:

No dia que baixou o rio, o Célio Turino esteve aqui. Esteve aqui olhando o restaurante, conversamos, ele viu as coisas como estavam, tudo virado de ponta cabeça. Falou que o ministério estaria apoiando São Luiz do Paraitinga, que não iria desamparar a cidade, disse que era para nós ficarmos calmos que as coisas voltariam aos seus lugares. Aí surgiu a história do Ponto de Cultura na conversa e ele me falou que o meu estaria dentro do esquema. Acho que foi meio em caráter especial ou emergencial, ele veio em caráter especial, eu recebi a informação de Brasília e tive que remodelar de novo o projeto para a realidade que já

tinha ocorrido, direcionar o projeto para as pessoas que perderam os seus pertences, digamos assim as pessoas mais excluídas, que realmente trabalham com cultura e estavam passando por este aperto. Então, o projeto está nesse sentido. (Pedro, 45 anos).

O advento deste e de outros Pontos de Cultura reinstalou os conflitos no campo cultural de São Luiz do Paraitinga. Crises nas relações entre os agentes, falta de apoio institucional, dificuldade de encontrar proponente voltam à gramática da política cultural da cidade. Neste modelo de agenciamentos culturais individuais, as relações pessoais e familiares são fundamentais na modulação de alianças e apoios aos projetos propostos. No caso de Pedro, ocorre algo semelhante: estava com o projeto em fase final de redação, mas não encontrava entidade proponente que operacionalizasse sua submissão. Na experiência de nosso informante, sua esposa teve dupla importância:

- 1) realizou a redação do projeto e a organização burocrática da documentação a encaminhar a Brasília; e
- 2) para ser o proponente do Ponto de Cultura precisava ter dois anos de atividade em organização não-governamental ou associação, com pessoa jurídica. Pedro havia ficado sem proponente, pensava em encontrar um de fora de São Luiz, mas a Casa da Amizade, cuja presidente é tia de sua esposa, aceitou.

A entidade entendera a parceria como vantajosa, pois todos os equipamentos adquiridos ficariam sob guarda e uso da instituição.

Após o desafio da parceria com uma organização, a necessidade tornou-se a atualização do projeto e uma nova racionalização das atividades previstas, isto é, o planejamento político e pedagógico das ações culturais fazia-se fundamental, como destaca seu coordenador:

O projeto mantém a mesma essência que tinha antes, como eu pensei antes. Nós aqui em São Luiz estamos vivendo, e eu digo isso particularmente, a gente vive muito o passado. Não se tem mais grupos folclóricos como se tinha há 20 ou 30 anos atrás. São Luiz chegou a ter 22 congadas, somando com a zona rural, eram 22, hoje a cidade tem uma congada. Agora que nós montamos outra, tem duas. O projeto está voltado para isso mesmo, tentar resgatar um pouco desta história, não é nem para preservar, é resgatar, por isso que eu montei uma congada, por isso que eu trabalho com isso. Na nossa congada a minha filha que tem onze anos canta, tenho uma filha de quatro anos que também canta na congada, a gente está trazendo as crianças, tem professores que participam da congada, tem intelectual, pessoas da imprensa, jornalista, são pessoas de telejornais que estão aqui com a gente, professores aposentados, enfim todas as classes sociais estão na congada. (Pedro, 45 anos).

O projeto revelava a necessidade de associar as atividades do Ponto de Cultura às escolas, professores e alunos do município, reposicionando a formação cultural como conteúdo expressivo da atividade. Tal objetivo exigiu a seleção de uma série de manifestações da cultura local ou regional

cujo sentido fosse compartilhado nestes horizontes possíveis de ação, o que exigiu uma “reconstrução de manifestações expressivas” (Martins, 2009). Por exemplo, ao constatar a redução significativa de grupos de congada no município, projetou uma ação cultural com a maioria de seus participantes residentes fora da cidade, sendo intelectuais, jornalistas e pessoas da imprensa, entre outros, o que conforma uma técnica de vida observável nas políticas culturais contemporâneas: a reconstrução de manifestações expressivas, com foco na identidade regional, mas sob uma atualização comercial ou midiática.

Essa atualização chegou a provocar tensionamentos e ser contestada entre os agentes culturais de São Luiz:

Montamos essa congada, algumas pessoas até estão falando que nós estamos fugindo das origens, nós somos um grupo de artistas, nós estamos representando o que é, com composições nossas e no intuito de fortalecer o que existe, no intuito de que volte às origens, para que as pessoas se animem e voltem a fazer aquilo que se fazia. O Ponto de Cultura entra nisso. (Pedro, 45 anos).

A referência feita por Pedro a “uma volta às origens” torna-se interessante na produção pedagógica de suas ações, uma vez que explicita uma ambivalência própria a outros grupos de congada e moçambique já estudados (Lopes, 1995). Seu intuito de voltar à origem, por um lado, explicita-nos o objetivo de patrimonializar uma prática cultural em declínio naquele contexto e, por outro, indica-nos o uso de estratégia tradicional de legitimidade destes grupos, qual seja, a composição familiar. Os grupos familiares constituem unidades endógenas ao grupo folclórico, sendo que compõem “grupos dentro do grupo” (Lopes, 1995), onde, em circunstâncias específicas, famílias mais numerosas são beneficiadas em disputas materiais ou simbólicas no interior do agrupamento.

O projeto, além da reconstrução de um grupo de congada, possuiu outras frentes de trabalho que pretendem resgatar a identidade cultural caipira presente na cidade, através de dispositivos pedagógicos que ora se situam no interior das práticas formativas, ora se projetam nas relações entre os atores sociais e a cidade, em sentido mais amplo. Uma destas projeções foi a dimensão rítmica da cultura caipira, definida entre os ritmos do Congo e as marchinhas de carnaval. Foram previstas oficinas de construção de instrumentos musicais, mediante contratação de mestre especialista nesses fazeres, e o ensino da arte às pessoas, especificamente na confecção de instrumentos de madeira, corda e couro.

Outro segmento tratado no projeto foram os bonecos, estes considerados ícones das festas locais de carnaval. Vários bonecos da cidade se perderam com a enchente, então pretendiam ajudar a refazer os bonecos, a criar novos, inclusive fornecer uma melhor estrutura para a presença deles nas festas religiosas e nos blocos de carnaval das comunidades. Associada a esta intenção, planejaram oficinas de corte e costura para as mulheres, especialmente aquelas que trabalham como artesãs no Mercado Municipal e que perderam todos os seus retalhos

com a enchente. Visavam, pois, a confecção de roupas para os bonecos e para os grupos folclóricos da cidade, além de utilizarem as máquinas de costura para refazer os estoques artesanais perdidos.

Outra perspectiva do planejamento do Pontão foi a produção de uma orquestra de cordas. A intenção de Pedro, quando da projeção desta ação institucionalizada, era a seguinte:

Nós vamos ter um instrutor de viola caipira, o mesmo vai dar aulas de violão, também vamos ter um instrutor de violino, que vai dar aula de rabeca e rabecão. Vamos montar uma orquestra com 40 pessoas inicialmente, utilizando as oficinas de ritmo também. A ideia inicial era que esses alunos tivessem uma bolsa, cada aluno tivesse seu ganho de 150 ou 100 reais todo mês para estudar música, mas como o valor do projeto não atingiu para a gente fazer isso, não deu. Mas a gente pretende ainda construir a orquestra e encaminhar essa proposta para outra empresa, como a Petrobrás, para tentar conseguir outro financiamento. (Pedro, 45 anos).

Além disso, a última ênfase do projeto foi a valorização da cozinha caipira. Quando criou a primeira versão do projeto no período em que trabalhou no museu, viu, na época, a possibilidade de montar uma cozinha tradicional, de pau a pique, com fogão a lenha – nos termos de Pedro, “bem cabocla mesmo!” Os interesses desta etapa do planejamento foram, além da cozinha propriamente dita, a criação de um evento de divulgação das ações do próprio Ponto de Cultura, como expressa o fragmento que segue:

E criei esse projeto pensando mais ou menos isso, uma vez a cada bimestre ou trimestre você apresenta as atividades do ponto para a comunidade, chama os grupos folclóricos envolvidos, aos poucos, e preparava um banquete para todos, com o compromisso de apresentarem o que fazem a todos. Poderiam ser vendidos alguns ingressos, e o dinheiro recolhido seria dos grupos. Teriam oficinas também, a cada período convidávamos um cozinheiro acostumado a preparar comida para grande quantidade de pessoas e ele cozinharía nesse encontro, o que já é comum aqui. A comida seria catalogada e estaria à disposição da rede de pontos do Brasil. (Pedro, 45 anos).

A experiência pedagógica do Ponto de Cultura revelou um duplo interesse formativo. Primeiro, a formação de estudantes das escolas públicas municipais na recuperação de práticas culturais tradicionais e valorização dos saberes, fazeres e valores próprios de uma cultura rural ou caipira, reconstruindo-os seletiva e expressivamente. As atividades planejadas orientaram-se por um desejo pedagógico de mobilizar experiências de educação patrimonial, onde a cultura local (em suas múltiplas manifestações identitárias: dança, culinária, música, artesanato, etc.) se tornava conteúdo e prática de uma aprendizagem ocorrida na escola, mas projetada para além de seus muros.

Segundo, os interesses formativos situados no planejamento político e pedagógico do Ponto de Cultura ora analisado, além dos fazeres escolares, estiveram centrados na valorização dos modos de viver em São Luiz do Paraitinga, cidade recentemente abalada por incidente natural. Ao

tratar das questões culturais próprias do lugar, o objetivo foi recuperar a autoestima dos habitantes, restabelecendo vínculos e pertencimentos dos atores à cidade. Observamos, mediante ações culturais de educação patrimonial, a circulação de pedagogias voltadas à reconstrução de narrativas de sentido social (Silva, 2012) e reconhecimento das produções identitárias locais.

Considerações finais

O modelo de agenciamento cultural explicitado neste texto configura uma técnica de vida (Simmel, 1979), ao constituir-se em determinante que estabelece limites específicos que condicionam a ação dos indivíduos nas políticas culturais contemporâneas. Desde a análise que realizamos, identificamos pesos e influências distintas entre fatores econômicos, políticos e sociais que tangenciam os projetos culturais, algumas vezes mais próximos de políticas nacionais de cultura, como o imperativo da lógica de editais na seleção de programas ou as leis de incentivo em suas faces específicas, outras vezes mais aproximados das práticas sociais dos atores participantes deste campo, como os agenciamentos pessoais ou os interesses locais em jogo. Porém, duas características são recorrentes nesta interpretação: o interesse na institucionalização do projeto cultural e a conformação de um novo arranjo das “forças plurais” (Simmel, 1946) em dinâmicas competitivas ou concorrenciais em escala local.

Assim, de certo modo, este artigo explicitou um modelo de agenciamento individual, identificado nas disputas por Pontos de Cultura em São Luiz do Paraitinga, SP. A institucionalização do projeto se deu através de dispositivos de racionalização das ações (planos, estratégias, objetivos político-organizacionais). Contudo, esses projetos exigem agenciamentos em um campo de disputas individuais e forças postas no âmbito local, os quais são realizados desde relações pessoais, familiares, profissionais e políticas de seus proponentes. Estas disputas e concorrências reorganizam as “forças plurais” na cidade, personalizando a identificação entre o projeto e seu idealizador.

Desta maneira, forma campos concorrenciais endógenos ao município, entre projetos e agentes portadores de experiências prévias (Schutz, 1974) voltados à efetuação de iniciativas que reformulem ou ampliem ações em curso. Os projetos são desenvolvidos segundo as experiências e “conhecimentos que seus atores dispõem à mão” (Schutz, 1974) no momento, o que correlaciona projeto cultural e suas experiências sociais com maior autonomia dos atores à formulação de projeções, como se explicita na situação de Pedro.

No entanto, uma observação sociológica mais ampla pode ser deduzida do relato empírico da cidade valeparaibana, o qual acompanha uma característica própria das políticas socioculturais de nosso tempo. Atualmente, as políticas socioculturais são construídas na condição de ambivalência entre a emergência de campos concorrenciais entre projetos

e atores culturais em busca de diversos recursos e a reconfiguração de modelos valorativos voltados para a reconstrução dos sentidos sociais. Assim, experiências políticas como a do Programa Cultura Viva contribuem na democratização destas ações, pois visam disputas menos desiguais por recursos políticos, sociais e econômicos. Portanto, estas políticas formativas de natureza sociocultural situam-se na dinamização de novos ordenamentos sociais, econômicos e políticos, mas, concomitantemente, associados a ações centradas na formação dos atores sociais.

Por um registro educativo, observamos na situação investigada, mediante ações culturais de educação patrimonial, a circulação de pedagogias voltadas à reconstrução de narrativas de sentido social (Silva, 2012) e o reconhecimento político das produções identitárias em escalas locais.

Referências bibliográficas

ANICO, M. A pós-modernização da cultura: património e museus na contemporaneidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 71-86, jan./jun. 2005.

ARANTES, O. B. F. Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas. In: ARANTES, O. B. F.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Org.). *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 11-73.

BARBALHO, A. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007. p. 37-60.

BARBOSA, F. Ministério da Cultura no governo Luiz Inácio Lula da Silva: um primeiro balanço. In: CALABRE, L. (Org.). *Políticas culturais: um campo de estudo*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008. p. 59-86.

BORJA, J.; CASTELLS, M. *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Buenos Aires: Taurus, 1997.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). *Plano Nacional de Cultura: diretrizes gerais*. 2. ed. Brasília: Minc, Comissão Permanente de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <www.cultura.gov.br/pnc>.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). *Programa Cultura Viva: objetivos e público* [on line]. 28 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/cultura-viva/objetivos-e-publico/>>.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). *São Luiz do Paraitinga*: Ministério da Cultura promove série de ações em apoio à cidade histórica do interior paulista. 2 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/02/02/sao-luiz-do-paraitinga/>>.

CALABRE, L. *Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CAVALIERE, A. M. V. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CORRÊA, A. F. Desafios à política cultural e a nova museologia: patrimônio, memória e desenvolvimento. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL (RAM), 7., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: RAM, 2007. [CD-ROM].

CURY, C. E. *Políticas culturais no Brasil: subsídios para a construção da brasilidade*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2002.

DEWEY, J. Em busca do público. In: FRANCO, A.; POGREBINSCHI, T. *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey*. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2008.

DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Ed. Nacional/USP, 1970.

DUBET, F. Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, México, DF, v. 22, n. 1, p. 3-24, enero/abr. 2004.

DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Madrid, v. 16, p. 39-66, 2007.

FARIAS, E. *Ócio e negócio: festas populares e entretenimento-turismo no Brasil*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

JACQUES, P. B. Espetacularização urbana contemporânea. *Cadernos PPG-AU*, FAUFBA, Salvador, v. 2, n. 2 [número especial], p. 23-29, 2004.

JEUDY, H. P. Reparar: uma nova ideologia cultural e política? In: JEUDY, H. P.; JACQUES, P. B. (Org.). *Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais*. Salvador: Edufba, 2006. p. 13-24.

KARA-JOSÉ, B. *Políticas culturais e negócios urbanos: a instrumentalização da cultura na revitalização do Centro de São Paulo 1975-2000*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

LOPES, J. R. *A cultura como crença: estratégias modernas de reprodução da vida popular*. Taubaté: Cabral, Robe Editorial, 1995.

LOPES, J. R. Industrialização e mudanças culturais no Vale do Paraíba, SP. In: CHAMON, E. M. Q. O.; SOUSA, C. M. (Org.) *Estudos interdisciplinares em Ciências Sociais*. Taubaté: Cabral, 2006.

LOPES, J. R.; SILVA, A. L.; SILVA, R. M. D. O Divino, o patrimônio e a cidade: uma análise de modulações culturais provocadas por eventos críticos. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 47, n. 3, p. 208-217, set./dez. 2011.

MARTINELL, A. Cultura e cidade: uma aliança para o desenvolvimento – a experiência da Espanha. In: _____. *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: Unesco Brasil, 2003.

MARTINS, P. Cabo-verdianos em Lisboa: manifestações expressivas e reconstrução identitária. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 241-269, jan./jun. 2009.

ROTMAN, M. Patrimônio e producciones artesanales de comunidades Mapuche de Neunquén: Estado, mercado y tradición como “fuentes” de legitimidad. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL (RAM), 7., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: RAM, 2007. [CD-ROM].

RUBIM, A. A. C. *As políticas culturais e o governo Lula*. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SANT’ANNA, M. A cidade-atração: patrimônio e valorização de áreas centrais no Brasil dos anos 90. *Cadernos PPG-AU*, FAUFBA, Salvador, v. 2, n. 2 [número especial], p. 43-58, 2004.

SANTOS, J. R. C. C. *A Festa do Divino de São Luiz do Paraitinga: o desafio da cultura popular na contemporaneidade*. Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, 2008.

SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SILVA, F. B.; ARAÚJO, H. E. (Org.) *Cultura viva: avaliação do programa Arte, Educação e Cidadania*. Brasília: Ipea, 2010.

SILVA, A. L. *A conveniência da cultura popular: um estudo sobre a pluralidade de domínios, danças devocionais e a ação dos mestres no Vale do Paraíba*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, R. M. D. *Políticas culturais em cidades turísticas brasileiras: um estudo sobre as técnicas de vida contemporâneas*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

SILVEIRA, C. B. Projetos urbanos culturais na cidade do Rio de Janeiro. In: JEUDY, H. P.; JACQUES, P. B. (Org.). *Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais*. Salvador: Edufba, 2006. p. 93-104.

SIMMEL, G. *Cultura femenina y otros ensayos*. 5. ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1946.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (Org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

UNESCO. *Marco estratégico para a Unesco no Brasil*. Brasília, 2006.

VAZ, L. F. A "culturalização" do planejamento e da cidade: novos modelos. *Cadernos PPG-AU, FAUFBA, Salvador, v. 2, n. 2 [número especial]*, p. 31-42, 2004.

VAZ, Lilian Fessler; JACQUES, Paola Berenstein. Territórios culturais na cidade do Rio de Janeiro. In: JEUDY, Henri-Pierre; JACQUES, Paola Berenstein. *Corpos e cenários urbanos*. Salvador, Edufba, 2006. p. 75-91. Disponível em: <www.laboratoriourbano.ufba.br/download.php?idArquivo=12>.

XAVIER, L. P. "Aqui... a gente não vende cerâmica, a gente vende é cultura" – patrimônio material e estratégias regionais de desenvolvimento. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL (RAM), 7., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: RAM, 2007. [CD-ROM].

YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

Rodrigo Manoel Dias da Silva, doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professor de Sociologia e Política na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim.

rodrigoddsilva@hotmail.com

Recebido em 11 de maio de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Percursos de um grupo de pesquisa- formação: tensões e (re)construções

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Flavinês Rebolo

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Eliane Greice Davanço Nogueira

Resumo

Apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma pesquisa-formação que investigou professores da educação básica e seus processos de aprendizagem da docência. Examinam-se as tensões e reconstruções da pesquisa e os principais conceitos que balizaram o trabalho do grupo: formação docente, pesquisa-formação, metarreflexão e narrativas de vida. Discutem-se as dificuldades desse tipo de pesquisa e as possibilidades de mudanças paradigmáticas que propiciem um processo de construção de um caminho possível para uma nova escola e um novo professor.

Palavras-chave: formação docente; pesquisa-formação; narrativas de vida.

Abstract

Pathways of a group of research-training: tensions and (re) construction

This article presents reflections about the challenges faced in developing a research-training that investigated teachers of elementary school and their learning processes of teaching. It examines the tensions and reconstruction of research and key concepts that guided the work of the group: teacher training, research training, narratives of life. It discusses the difficulties of such research and the possibilities for paradigmatic changes that facilitate a process of building new paths to a new school and a new teacher.

Keywords: research; training; life narratives; teacher training.

Introdução

O “*homo academicus*” gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]. Muitas vezes estragam obras julgando dar-lhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho bem feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era a expressão (Bourdieu, 1989, p. 19).

A epígrafe traduz o que se evidencia comumente nos trabalhos publicados por cientistas: não é usual que exponham em seus textos os esboços e traços hesitantes das pesquisas realizadas.

Entre outras razões, tal atitude pode ser explicada com base nas ideias de Bourdieu (2008), o qual assinala que os pesquisadores, em geral, são formados para a “ciência normal” cujo modelo lhes é apresentado como se a prática científica pudesse ser levada a cabo sem reflexão, nem controle crítico. Assim formados, publicam os resultados de suas investigações somente após um trabalho de depuração que as expurga dos erros cometidos e as isenta de interrogações que possam colocar em xeque a sua respeitabilidade como cientistas e, ademais, a da própria ciência. Essa prática deixa de prestar uma grande contribuição à ciência, pois, ao se abster do exercício da vigilância epistemológica, o pesquisador deixa

de produzir conhecimento reflexivo da própria atividade de pesquisar, e é justamente esta a condição necessária para que a ciência se coloque em discussão e caminhe no sentido da superação dos seus próprios obstáculos.

Afinado com a perspectiva bourdiana, nosso grupo de pesquisa tem procurado produzir conhecimentos não apenas a respeito de outrem (pessoas ou fenômenos), mas também sobre nós mesmos e a ciência que praticamos. A postura questionadora e mais reflexiva sobre as nossas ações tem colocado as pesquisas que realizamos em um lugar privilegiado da nossa formação.

A produção deste texto resulta desse processo formador especialmente propiciado pela pesquisa. Tratamos aqui de partilhar com os pares as (des)venturas de um percurso investigativo que exigiu de nós a apropriação de novas perspectivas teórico-metodológicas e um permanente exercício reflexivo. Atentos ao que nos adverte Bourdieu, esperamos que a exposição das marcas das aprendizagens que a pesquisa deixou em nós possa contribuir, de algum modo, para a compreensão do tipo de pesquisa que realizamos e, por extensão, para a superação de obstáculos próprios da ciência que o *homo academicus* pratica.

Primeiras apresentações

Há alguns anos nosso grupo de pesquisa vem se dedicando a investigar a formação e profissionalização dos docentes. O grupo é constituído por professores pesquisadores, oriundos de distintas áreas de conhecimento e situados em diferentes momentos da sua carreira profissional. Tal condição muito contribui para o enriquecimento das nossas discussões. Às diferenças somam-se, como fator de crescimento do grupo, os elementos que temos em comum: a área de formação no nível da pós-graduação (Educação ou afins), o interesse pelo tema de pesquisa (as práticas dos professores, seus saberes e os diferentes processos e fatores que contribuem para a aprendizagem da profissão), além das ideias centrais que orientam nossos trabalhos atuais. Estas dizem respeito à formação do professor (compreendida como processo permanente, inconcluso, situado nas suas histórias de vida, nos cursos de formação inicial e continuada e também na reflexão exigida pelos desafios da experiência), ao desenvolvimento desse profissional (compreendido como resultante dessa formação e também influenciado pelo contexto social e histórico que organiza as situações profissionais e que pode facilitar, dificultar, delimitar ou incrementar esse processo) e, mais recentemente, ao compromisso com o exercício metarreflexivo a fim de compreender melhor a nossa própria formação propiciada pela pesquisa.

Trazemos para este texto uma mostra do trabalho que realizamos nas condições e contextos acima mencionados. Mais precisamente, enfocaremos o percurso de uma pesquisa que desenvolvemos com o propósito de conhecer um pouco mais sobre como os professores da educação básica (EB) se constituem como tal, bem como propiciar a formação destes no decorrer da investigação.

O trabalho iniciou-se no ano de 2008, na forma de pesquisa participativa, tendo como sujeitos 35 professores que atenderam ao convite que fizemos em escolas públicas e privadas locais. No decorrer da pesquisa, esse quantitativo foi diminuindo e apenas 10 professores seguiram conosco até o final do primeiro ano. As reflexões que fizemos sobre o ocorrido exigiram revisões do nosso percurso e, desta feita, reiniciamos o trabalho com um novo grupo de 20 professores da EB que participaram da pesquisa, em sua maioria, até a conclusão, no ano de 2010.

A agenda das atividades realizadas incluía uma reunião mensal com todos os participantes, além de reuniões semanais restritas aos pesquisadores acadêmicos. Estas últimas tinham por objetivo aprofundar estudos teóricos, analisar os achados da pesquisa, avaliar o percurso do grupo e planejar as pautas das reuniões com os professores da EB. Já as reuniões mensais com esses professores caracterizavam-se como espaços de produção de narrativas autobiográficas, além de discussões e reflexões sobre as histórias de vida pessoal e profissional de cada um dos participantes (professores e pesquisadores). Agindo dessa forma, esperávamos não só obter dados a respeito dos condicionantes das aprendizagens da docência, mas também tornar a pesquisa um lugar e tempo de formação dos professores, na medida em que buscávamos auxiliá-los a refletir sobre o processo formativo de cada um.

A construção do caminho metodológico da pesquisa acabou aproximando o nosso lugar de pesquisador para junto dos professores, isto é, deslocamo-nos do “lado de fora” a que estávamos habituados para a posição central da investigação. Tornávamos, assim, pesquisadores e pesquisados.

O desafio de aprender a transitar nesse duplo lugar acrescentou, então, mais um objetivo à investigação pretendida: a nossa própria formação. Por termos assumido o compromisso de tornar a pesquisa lugar privilegiado de formação, tanto dos pesquisadores como dos professores, consideramos pertinente nos autodenominarmos “Grupo de Pesquisa-Formação”.

A experiência de ser pesquisador-pesquisado não foi isenta de percalços, ao contrário, desafiou-nos a desconstruir, a rever e a construir novos saberes acerca de nós mesmos, da nossa formação (como docentes e pesquisadores), das pesquisas que realizamos, enfim, da ciência que praticamos na academia. Mais ainda, a pesquisa-formação, conforme a compreendíamos, exigia de nós o compromisso ético de nos avaliarmos e o de tornar público os “esboços da obra” (como designa Bourdieu), isto é, os (des)caminhos da pesquisa e as aprendizagens que esta nos proporcionou.

O esforço de escrever um texto que deixasse à mostra o processo formativo proporcionado pela pesquisa foi algo que não se deu sem conflitos. Logo nos primeiros rabiscos, constatamos que o peso da herança de nossa formação positivista foi suficientemente forte para não nos libertar da escrita fragmentada. Apesar das tentativas (e não foram poucas), não conseguimos produzir algo diferente do que nos foi impingido pela lógica cartesiana que forjou o nosso pensamento e a expressão deste na forma escrita.

Mesmo com essas limitações, continuamos trabalhando na redação deste texto que, ao final, tomou a forma de um cenário que se abre em três atos. O primeiro – *Tempos de iniciação* – apresenta uma síntese dos elementos teóricos dos quais nos aproximamos e que nos fizeram acreditar nas possibilidades de a pesquisa-formação e as narrativas de vida dos professores tornarem-se dispositivos de reflexão e formação. O segundo – *Tempos de tensão criadora* – expõe alguns desafios que emergiram na constituição do Grupo de Pesquisa-Formação, bem como as reflexões suscitadas durante seu enfrentamento. O terceiro – *Tempos de (re)construção* – pontua alguns dos caminhos que percorremos e que estamos pretendendo trilhar após as experiências e aprendizagens vivenciadas no grupo.

Antes de abrir o cenário, convém ressaltar que, na prática, esses três momentos não ocorreram de forma linear e sequencial, ao contrário, foram componentes inseparáveis e interpenetrantes de um mesmo processo, sempre inacabado, da nossa (trans)formação na e pela pesquisa que assumiu, entre outros compromissos, o de investigar e deixar à mostra o que aconteceu com os pesquisadores que a conduziram.

Tempos de iniciação

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem; o tempo respondeu ao tempo que não tinha tempo pra falar pro tempo quanto tempo o tempo tem.

As escolhas teóricas que fazemos são frutos de nossa história como pesquisadores e também nascem das exigências internas do problema de investigação. A construção do nosso Grupo de Pesquisa-Formação exigiu que buscássemos, no compósito teórico disponível, elementos provenientes das especificidades das nossas linhas de estudo e também outros que nos foram apresentados no decorrer do processo.

Apresentamos, a seguir, três dos principais conceitos que buscamos a fim de balizar nosso trabalho: pesquisa-formação, metarreflexão e narrativas de vida.

Pesquisa-formação: deslocando o pesquisador para o centro da investigação

A aventura de experienciar uma pesquisa participativa impõe, entre outros esforços, lidar com a problemática do envolvimento do pesquisador no processo da investigação e, mais ainda, refletir sobre o que ele passou a conhecer a respeito de si mesmo e da pesquisa, durante a ação de investigar. Tal problemática está situada, como se sabe, na tensão entre a pretensa visão da neutralidade do trabalho científico (e a isenção do sujeito pesquisador) e o evidente jogo de subjetividades e interesses que orientam a pesquisa.

Diversas modalidades de pesquisas que pretendem intervir na formação e ação de seus participantes (pesquisa-ação, intervenção, participante, participativa, colaborativa, crítico-colaborativa, entre outras denominações) estão atreladas à ideia de uma deliberada aproximação, e não de distanciamento, entre o pesquisador e o sujeito-alvo da pesquisa. Tal ideia assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita).

De acordo com Gonsalves (2004, p. 59), essa nova forma de compreender a pesquisa (que não separa rigidamente pesquisador/pesquisado) privilegia a formação. Nesse caso, “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”.

Antonio Nóvoa (2004, p. 16) também defende a ideia da dimensão formadora da pesquisa. Para o autor, isso se concretiza quando o formador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Alinhado com esse pensamento, nosso grupo procurou conduzir seus trabalhos atentando para a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela aprendizagem conjunta e reflexiva.

Encontramos em Josso (2004) a concepção de “pesquisa-formação” cujos princípios epistemológicos se afinam com esse nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos. De acordo com a autora, na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na

experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação (Josso, 1991).

Metarreflexão e (auto)formação

A formação está intimamente relacionada com a tomada de consciência que, por sua vez, implica um exercício de metarreflexão, um mergulho nos motivos de nossas ações, a fim de compreendê-las e repensá-las.

O processo de metarreflexão, como mecanismo cognitivo (metacognição), é fundamental na construção de condutas autônomas e cooperativas. Para Piaget (1977), esse processo se dá em três etapas: na primeira, a ação é completamente autônoma em relação à compreensão; na segunda, a ação e a compreensão progridem simultaneamente; e, na última, a compreensão se libera da ação e passa a dirigi-la. Em outras palavras, a metacognição é o processo de pensar sobre as ações ou tornar explícitas as regulações implícitas no processo cognitivo.

O processo metacognitivo é também explicado na perspectiva sócio-histórica. Segundo Vygotsky (1989), a metacognição depende de um processo de interiorização cujas regulações, ativadas inicialmente pela mediação do outro, são aos poucos integradas ao seu funcionamento autônomo. Por outro lado, ocorre a exteriorização das trocas realizadas, suas representações e tentativas de regulação, possibilitando um maior controle e consciência dos processos cognitivos.

De acordo com Contreras (2002), a reflexão, como processo interno, está ligada à independência de juízo, é baseada nas próprias convicções e, portanto, é aparentemente autossuficiente. No entanto, contraditoriamente, uma reflexão crítica ou emancipadora precisa de uma referência externa, de uma visão crítica que possibilite a compreensão mais ampla, plural e sem dogmatismos. Assim, a autonomia cognitiva não está desvinculada da autonomia social e política. A autonomia não se efetiva sem uma postura reflexiva frente a si mesmo e aos outros.

Assim sendo, consideramos os conceitos de reflexão, metarreflexão e metacognição condizentes com o que pretendíamos no Grupo de Pesquisa-Formação, pois continham em si a ideia de formação (dos professores e pesquisadores) como um processo permanente que requer aprender a pensar criticamente sobre si mesmo e é dependente de referências externas que o favorecem e enriquecem.

Narrativas de vida como instrumentos de pesquisa, metarreflexão e formação

Reconhecer a investigação na sua dimensão formadora exige, entre outras disposições, “aprender a viver sem garantias ou seguranças herdadas da verdade [...] e com o pluralismo de narrativas, de racionalidade e de valor” (Gadamer, 1997, citado por Gonsalves, 2004, p. 62).

No âmbito da pesquisa, para que esse aprendizado ocorra, é necessário que o pesquisador vá ao encontro dos “acontecimentos” (conforme Larrosa, 2006) na sua singularidade e profundidade. Esse movimento exige que o pesquisador aguçe a sua capacidade de escuta, afine seu olhar, preste atenção, deixe-se interpelar pelo acontecimento, aproxime-se dele com delicadeza e respeito, apagando tudo o que poderia levar a perder a [sua] infinita riqueza [...], todas essas respostas arrogantes, mecânicas e repetitivas, que o anulam enquanto acontecimento ao convertê-lo num mero pretexto para que ponha em marcha uma série de esquemas convencionais de interpretação (Larrosa, 2006, p. 84).

Nessa perspectiva, Larrosa (2002, p. 137) faz a seguinte consideração: “uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação”. Sendo assim, pode-se dizer que o pesquisador se (trans)forma na e pela pesquisa somente quando se avalia em processo, isto é, quando tem uma atitude investigativa sobre si mesmo, põe-se à escuta de si e ouve o que as coisas têm a lhe dizer.

Na busca por um instrumento metodológico que estivesse afinado com as ideias aqui apresentadas (o favorecimento da partilha, da participação, reflexão, conscientização e metacognição, do exercício de escuta com vistas à formação, a valorização do acontecimento singular), nosso grupo encontrou nas narrativas de vida dos professores um dispositivo com potencial de propiciar a escuta de si – a reflexão sobre os percursos de formação e vida profissional – pela mobilização da memória.

A nossa opção pelas narrativas ancorou-se em Josso (2008, p. 27), para quem

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

A mesma autora assinala que o autor da narrativa, mediante esforços de reflexividade sobre o material produzido, pode responder a questões como: Sobre o que me apoio para pensar como penso? Como me constituí como sou? Como me transformei? De onde vêm as ideias que creio serem minhas? Com quem e como aprendi meu “saber fazer”? De onde vem meu linguajar, minha inspiração, meus desejos? (Josso, 2006).

Vimos também em Pineau (2006, p. 338) que as narrativas estão localizadas “na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido” e, desse modo, possibilita a escuta e, portanto, a formação.

Nessa mesma direção, Cunha (1997, p. 4) afirma que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, pois, “ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ‘ler’ seu escrito”, ao tomar “distância do momento de sua produção [...], o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência”.

Dominicé (2006) esclarece que as narrativas de formação e vida profissional propiciam a explicitação de elementos importantes e fundamentais para que se possa compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas das vidas dos seus autores e se combinaram a ponto de produzirem determinados modos de ser e estar na profissão (de realizar o trabalho docente, de estabelecer vínculos com o trabalho e com a instituição escolar).

Com base nessas ideias, nosso grupo envidou esforços no sentido de proporcionar condições para que os participantes da pesquisa explorassem a fecundidade das narrativas de vida. Nem tudo que fizemos, porém, saiu a contento.

Tempos de tensão criadora

Os estudos que seguiam embasando os trabalhos do grupo foram nos convencendo de que poderíamos construir uma experiência ambiciosa, que poderia ser adjetivada como cooperativa, plural e participativa, multirreferenciada, multimetodológica, auto-organizativa, interdependente e não hierarquizada, capaz de produzir conhecimento científico não só sobre os professores da EB, mas também sobre nós mesmos e a nossa prática como pesquisadores.

No trabalho de dar vida aos textos estudados e materializar as aprendizagens construídas durante a constituição do nosso grupo, algo escapou às nossas intenções ou compreensões, bem como aos desejos dos professores que participaram do Grupo de Pesquisa-Formação. Todo o cuidado e o rigor com que nos conduzimos não foram suficientes para afastar os atropelos, os conflitos e as tensões; ao contrário, não minimizaram os efeitos das nossas lacunas teóricas e experienciais, bem como os embates dos nossos diferentes modos de pensar e lidar com as questões que nos eram postas.

Relendo os papéis nos quais registramos nossas próprias memórias da pesquisa, saltam-nos aos olhos as adversidades e os esforços que fizemos para enfrentá-las. A escuta sensível do que fizemos nos mostrou que, nessas circunstâncias, nossas ações expressavam, acima de tudo, a nossa crença de que o crescimento se dá na busca de resolução das crises, por meio da reflexão, da análise e do aprimoramento dos nossos fazeres. Os tempos de tensão, apesar de angustiantes e sofridos, guardavam em si um potencial criador. Convém que apresentemos alguns dos momentos vividos nesses tempos tensos, porém ricos de aprendizados.

A (não)permanência dos sujeitos no Grupo de Pesquisa-Formação: vincular é preciso

Participar do Grupo de Pesquisa-Formação e permanecer nele até o final da execução da proposta demandou, entre outros ajustes, a existência

de condições favoráveis à conciliação de limites e possibilidades dos seus participantes.

Logo no primeiro ano de trabalho do grupo, percebemos que, do lado dos professores, fatores relacionados às condições econômicas e jornadas de trabalho, entre outros de âmbito pessoal e profissional, dificultaram sua participação e permanência durante o tempo integral da pesquisa. Do nosso lado, um peso importante na desistência dos professores foi o fato de não termos conseguido fazer com que compreendessem (e se envolvessem, como consequência) a especificidade do trabalho desenvolvido. Um dos obstáculos a essa compreensão (além das nossas próprias limitações) foi-nos revelado por eles: a proposta apresentada – de formação na e pela pesquisa – não se enquadrava no modelo conhecido e consolidado entre os professores da EB; ao contrário do que esperavam, não recebiam modelos prontos, nem receitas de como e do que fazer em sala de aula.

Essa não correspondência entre as nossas expectativas e a dos professores (ou vice-versa) acabou por gerar conflitos e frustrações. Tínhamos (nós e eles) a sensação de que nossas realidades e objetivos tendiam a não se encontrar em um lugar comum. Um sentimento de insegurança e estranheza nos acompanhava. Não foram raras as vezes em que ouvimos indagações do tipo: “Onde isso vai acabar?”.

Nas reuniões de estudo semanais, dedicávamos grande parte do nosso tempo nas reflexões sobre a desistência dos participantes. Buscávamos outras razões para além daquelas que nos eram evidentes.

Chamou-nos a atenção o fato de não termos conseguido romper, tanto quanto gostaríamos, com o distanciamento entre pesquisadores-pesquisados ou formadores-professores. Com algum apoio teórico, pudemos perceber que algo obstruía o processo de construção de relações mais simétricas e dialógicas entre nós: não havíamos investido suficientemente no estabelecimento de determinadas classes de vínculos que, por sua vez, possibilitariam a resolução dos conflitos e o enfrentamento das frustrações.

Auxiliou-nos nessa compreensão a concepção de Pichon-Riviére (1998), para quem “o ato de vincular-se” refere-se às relações, aos laços estabelecidos com algo ou alguém, em um determinado contexto e de determinada forma, que inclui o sujeito e o objeto, o campo de interação e a conduta.

Com Mauss (2001), vimos que a possibilidade de falar de si e a capacidade de ouvir os demais falarem de si são aspectos que contribuem para o estabelecimento e fortalecimento dos vínculos, pois, segundo o autor, estes são estabelecidos em um grupo somente quando é vivenciada a experiência de troca, de abertura para o outro, a partir da confiança e da incondicionalidade que se estabelece entre os seus membros.

Para Bohoslavsky (1977, p. 29), os vínculos atuais “condensam e expressam vínculos passados (da história do sujeito) e potenciais (com objetos do futuro, em termos de projetos)”. Pode-se assim pensar que os vínculos passados, criados a partir de relacionamentos, identificações e interiorizações, e os vínculos potenciais, que dizem respeito àquilo

que falta ao professor e o impele a realizar o que ele pode ou deseja, determinam os vínculos atuais e as formas de relacionar e agir de modo peculiar em certas situações.

Admitindo que tivemos dificuldade em estabelecer vínculos duradouros entre os participantes do grupo, propusemo-nos a rever o nosso trabalho, com intuito de construir o que Pichón-Rivière (1998, p.14) chama de “uma firme articulação com a realidade e com o grupo humano a que pertence”. Imbuídos desse propósito, experimentamos, com relativo sucesso, algumas estratégias de vinculação, desta vez com o novo grupo de professores no segundo ano do nosso trabalho. Apresentaremos algumas dessas experiências mais adiante.

A escrita de si: um imenso desafio

A elaboração de situações favoráveis à escrita de si parece ser uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores que desenvolvem estudos com base na abordagem biográfica. Sabe-se que narrar a si mesmo não é uma tarefa fácil, uma vez que o pensar em si, falar e escrever sobre si não se reduzem a uma mera tarefa técnica ou mecânica (Souza, 2006). Trata-se, antes, de um processo que não se dá espontaneamente. É preciso que as pessoas sejam provocadas e estimuladas a escrever e refletir sobre suas memórias e também socializar suas produções. Ao pesquisador-formador cabe a tarefa de mediar, de exercer a escuta sensível a fim de perceber e selecionar componentes e dimensões relevantes na narrativa de vida dos sujeitos e lançar luzes sobre as reflexões que pretende instigar.

Entendemos que a reflexão e a metarreflexão que nos fazem crescer a partir da nossa própria experiência requerem o apoio teórico para que possamos contextualizar as nossas histórias de vida e, dessa forma, compreendê-las e explicitá-las nas suas diferentes dimensões (sociais, econômicas, históricas, epistemológicas, políticas, etc.).

Com base nesse pressuposto, e com o intuito de desencadear situações favoráveis à escrita de si e de provocar reflexões sobre como cada um dos professores se constituiu como profissional, elaboramos os planejamentos das pautas dos encontros mensais dos participantes do grupo.

Um dos dispositivos de que lançamos mão foi o uso de metáforas, na forma de imagens, filmes, fotos e textos. Tal opção baseou-se no que afirmam, entre outros autores, Guedes-Pinto *et al.* (2008, p. 43): “a rememoração é disparada pelas situações atuais, pelos objetos e lembranças concretas que temos à disposição e que são ativados pelas relações com o outro”. Nessa mesma direção, Rosa e Ramos (2008, p. 567) assinalam que “através da memória [...] nos tornamos sujeitos da experiência coletiva – por ser sempre vivenciada na relação com os outros –, mas também individual – pois cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que vivenciam”.

As metáforas foram utilizadas como estratégia mnemônica e como forma de instigar a reflexão e metarreflexão. Com esse propósito

realizamos, entre outras atividades, a exposição e discussão de filmes que relatavam o cotidiano do professor na instituição escolar.¹ Além de filmes, exibimos imagens de janelas (abertas, fechadas, semiabertas, quebradas, etc.) com objetivo de instigar os professores a correlacionarem tais imagens à sua vida escolar e profissional.² Também foram discutidos textos que relatavam experiências de professores em diferentes fases da carreira, tendo como intuito levantar possíveis convergências e/ou divergências destas com a vida profissional dos integrantes do nosso grupo. Outro recurso mnemônico e reflexivo foram as sessões de recordação da vida escolar: cada professor trouxe lembranças do período em que eram alunos (fotos, livros, merenda, objetos, cartilhas, etc.) e, instigados por nós, procurou refletir sobre o contexto em que estavam inseridas e incidiam sobre a sua formação.

Com o uso desses recursos, atingimos, de certa forma (porém menos do que esperávamos), o objetivo de mobilizar as lembranças, estimular a produção de narrativas de vida e fomentar reflexões e discussões. Por meio da utilização de metáforas, vieram à tona alguns aspectos relacionados à formação dos professores, por exemplo, como que a vida escolar lhes imprimiu, de modo contundente, marcas negativas em relação aos colegas de classe (desrespeito, *bullying*), à própria escola (repressora), às matérias escolares (os traumas com a matemática) e até mesmo à família (com as cobranças das boas notas). Marcas positivas, quando citadas, estavam restritas às festas, aos entretempos, sabores e odores da merenda; raramente referiam-se às aulas e aos professores. Percebemos que as marcas produzidas tendem a ser revividas na prática do professor, seja como exemplo a dar continuidade, seja como contraexemplo a ser evitado.

O que não saiu a contento, mesmo com o uso das metáforas? No nosso modo de ver, as narrativas fluíam com certa facilidade quando se restringiam ao plano oral. Porém, o mesmo não ocorria quando os professores eram convidados a produzir textos escritos. Essa produção quase sempre se restringia a textos sucintos, que pontuavam temporalmente fatos marcantes e experiências de natureza existencial. Os textos eram centrados na dimensão individual e despregados do contexto social, histórico e político no qual a experiência se deu. Alguns autores com quem dialogávamos haviam mencionado algo nessa direção.

Josso (2007) analisou os tipos de aprendizagens, ou formas de aquisição de conhecimentos, que contribuem para o movimento de constituição da identidade das pessoas, expressas nas narrativas dos professores. A autora cita aprendizagens dos seguintes tipos: existenciais ou experienciais – relativas ao conhecimento de si, reveladoras das nossas maneiras de ser e estar no mundo; instrumentais – relativas aos procedimentos e processos manifestos na vida prática; relacionais – referentes ao uso de estratégias de comunicação, o saber ser e saber estar em relação a si e ao outro; e reflexivas – relacionadas ao saber pensar, usar explicações baseadas em referenciais compreensivos. As duas primeiras são as mais comuns nos relatos dos professores.

Tardif (2009) esclarece que o saber dos docentes, além de teórico e conceitual, é também narrativo e experiencial. O autor afirma que, quando

¹ Os filmes exibidos foram *Pro dia nascer feliz*, *Nenhum a menos*, *Mentes perigosas* e *Escritores da liberdade*.

² Imagens de janelas obtidas do trabalho de Cunha (2006).

interrogados sobre o seu saber profissional, os professores não elaboram uma teoria a respeito da atividade que exercem, ou seja, não apresentam uma visão abstrata e distanciada do seu trabalho. Eles constroem um discurso composto de ideias, imagens, metáforas e relatos de situações vividas. Não se limitam a falar de um ofício especializado, circunscrito, mas se referem a uma atividade de conhecimentos múltiplos na qual estão envolvidos atitudes, valores, aptidões, competências, habilidades, etc. Em síntese, o professor vê a profissão muito mais como arte, o que explica porque ele considera os talentos pessoais tão importantes, sobretudo os relacionais. Nesse sentido, é a experiência que serve de filtro ou, conforme o autor, de “tribunal crítico” em relação aos conhecimentos que vêm da formação.

Se assim é, Dominicé (2006, p. 351) indaga:

A que conduz a exigência reflexiva do procedimento de biografia educativa, se a narração oral e escrita se restringe ao aspecto descritivo? Para que serve a perspectiva de pesquisa se a narração perde seu vigor de relato de formação e não conduz mais o investigador, para além do tempo acadêmico do procedimento biográfico, a uma leitura que se confronta com uma intertextualidade ou uma “interculturalidade” biográfica, esclarecendo o próprio objeto de pesquisa que constitui a formação?

Tomando por base o que afirmam esses autores, perguntamos: como proporcionar aos professores condições para a produção de narrativas mais críticas e reflexivas, que contemplem os elementos que condicionam social, histórica e politicamente as suas experiências de vida pessoal e profissional?

Centramos nossos esforços nessa direção no segundo ano de trabalho do grupo. Relataremos algumas de nossas tentativas na seção “Tempos de (re)construção”. Por ora, ainda temos algo a contar sobre os nossos tempos de tensão.

Tempos da pesquisa e dos órgãos de fomento: exigências e descompassos

Não tem sido uma tarefa fácil para nós, pesquisadores, conciliarmos as exigências do trabalho de pesquisa com o tempo exigido pelos órgãos de fomento para a sua conclusão. Isto é particularmente percebido quando buscamos desenvolver pesquisas de abordagens qualitativas, menos estruturadas e mais sintonizadas com o movimento real dos fenômenos investigados.

Nosso Grupo de Pesquisa-Formação buscou construir experiências investigativas que não se preocupassem em delimitar, mas em ampliar a discussão sobre os fenômenos, redirecionando o olhar do pesquisador para a captura do não visto e não ouvido, do considerado insignificante. Levamos para o campo da investigação sujeitos concebidos como produtores de conhecimento. Propusemos uma mudança de sentido do

conhecimento produzido – pretendido como mais abrangente, plural, integrador, com vistas a aproximações mais complexas da realidade pesquisada. Acrescentamos a dimensão formadora na condição intrínseca do ato de pesquisar.

Todas essas dimensões presentes na nossa pesquisa não cabem na ideia de formação atrelada aos modelos controlados, baseados na razão instrumental. A proposta de formação proporcionada pela pesquisa tem o sentido apresentado por Larrosa (2006, p. 52-53): uma “viagem aberta”, uma experiência que implica um “voltar para si mesmo” e da qual “não se define antecipadamente o resultado”. Nessa experiência formativa “pode acontecer qualquer coisa [...], não se sabe se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (Larrosa, 2006, p. 52-53).

Dado o caráter eminentemente processual presente nessa ideia, a formação propiciada na ação de pesquisar não se deixa controlar pelos agentes do lado “de fora” e, por essa razão, não cabe (ou não se finaliza) nos curtos prazos que, em geral, circunscrevem os financiamentos das pesquisas. Nesse sentido, a pesquisa-formação, que valoriza a travessia e reflete sobre o que se aprende por meio dela, trava uma luta contra o método rígido definido a *priori* e encontra no fator “tempo legal”, estabelecido pelos órgãos de fomento, um entrave para a sua execução.

Desenvolver uma investigação deliberadamente formadora exige, portanto, uma tomada de posição frente às concepções limitantes de pesquisa. Temos clareza, entretanto, de que isso não é uma tarefa simples. Sabemos que nós, pesquisadores – *homo academicus* –, estamos situados num campo de poder. Como agentes desse campo, podemos construir alternativas que nos possibilitem jogar o jogo que o sustenta, mas também construir espaços de transgressão, de luta, para que ocorram mudanças nas regras que o orientam.

A transição do paradigma de pesquisa: tensões de início e no decorrer do caminho

Guardamos para o final deste segundo ato um espaço para imprimir maior relevo à questão da transição de paradigma como fator de tensão na pesquisa. Acreditamos, mesmo, que todas as tensões que abordamos até aqui decorreram, em grande medida, senão principalmente, das dificuldades que experimentamos ao tentar operar na linha divisória na qual nos encontrávamos: o velho paradigma (controlador) e o novo (mais aberto e multirreferenciado).

Como já dissemos, a pesquisa-formação nos colocou na condição de pesquisadores e pesquisados. Exigiu, portanto, que nos conduzíssemos segundo o paradigma inovador. Para tanto, foi necessário que nos abrísssemos a mudanças profundas, e estas não vieram a passos largos. Apesar de todos os nossos esforços, percebemos que, para a mudança, não basta que estejamos convencidos teoricamente da validade das novas propostas que nos são apresentadas. O paradigma conservador,

muitas vezes, falou mais alto e nos fez sentir desconfortáveis quando não tínhamos sob controle todas as variáveis da pesquisa. Também nos fez sentir receio de prosseguir uma “viagem aberta” (de que nos falava Larrosa), sem placas de sinalização.

Convém que relatemos um fato que ilustra nosso dilema. No início do nosso trabalho, solicitamos aos professores que produzissem livremente narrativas sobre determinadas fases de suas vidas. Ao analisarmos com o olhar de fora o que produziram, consideramos que os textos continham mensagens dispersas, relatos pontuais e pouco reflexivos. Ansiosos para que produzissem textos mais densos e reveladores, procuramos “guiar” suas narrativas colocando como uma espécie de roteiro questões mais diretas sobre aquilo que gostaríamos que nos relatassem. Acreditávamos que, dessa forma, obteríamos, mais rapidamente, relatos menos dispersos e com maior densidade em relação aos dados que precisávamos “coletar” (e publicar, obviamente, no tempo exigido pela academia e pelos financiadores). Essa ação, mais diretiva, resultou na emersão de alguns dados (que foram por nós avidamente analisados e publicados). As reflexões que fizemos no decorrer da pesquisa, porém, mostraram-nos que ao dirigir as narrativas reduzimos os espaços para que os professores deixassem aflorar temas de seu interesse (e não nosso, apenas) para discussão, o que, certamente, muito contribuiriam para a sua formação.

Morin (1992, p. 218, tradução nossa) nos auxiliou a compreender as razões de nossa conduta, dos nossos recuos e resistências: “os indivíduos conhecem, pensam e atuam em conformidade com paradigmas neles inscritos culturalmente [...]; o paradigma orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de ideias que lhe obedecem”.

Com base no que disse o autor, percebemos que iniciamos a nossa trajetória profissional influenciados por um paradigma conservador, herdeiro da tradição positivista, que preconiza a racionalização, a fragmentação, a objetividade, a ideia de ordem, de repetibilidade dos fenômenos, de estabilidade do mundo, de visão linear da ciência. A pesquisa-formação não encontra respaldo nessa visão e estaria mais bem situada no paradigma nomeado de inovador, emergente ou da complexidade, que propõe uma prática mais integradora, aberta e inclusiva, apoiada em leituras multifacetadas da natureza e da experiência humana. Essa nova forma de racionalidade, segundo Morin (1992), propõe o diálogo com o irracionalizável, a incerteza, o imprevisível, a desordem, em vez de os anular.

Assim sendo, a transição da visão conservadora (que julgávamos não ser tão forte, mas que se mostrou pungente, posto que foi forjada e referendada por anos e anos de prática) para uma visão inovadora de pesquisa não seria, para nós, algo tão simples, ao contrário, demandaria esforços e estaria sujeita a avanços e recuos. Nosso *habitus* conservador funciona como “obstáculo epistemológico” (na concepção bachelardiana) e resiste à mudança. Bachelard (1996, p. 18) já advertia: “é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real,

aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”.

Compreender que o paradigma conservador teimava em guiar as nossas ações foi, afinal, um passo importante para nos colocarmos em estado de vigilância epistemológica, sempre em busca de ampliar e mudar nossas concepções e ações na pesquisa.

Tempos de (re)construção

Já dissemos do nosso desejo, mas também das nossas dificuldades concretas de conceber a totalidade e a interconexão como eixos articuladores de um novo modo de pensar a pesquisa e a formação dos professores.

Deliberadamente, e de forma crítica, abrimo-nos à experiência arriscada de pesquisar, aprendendo (e errando), na prática, as bases operatórias de um paradigma de produção do conhecimento científico calcado na valorização do incerto, das tensões, do mutante, do integrador, do aberto e do inconcluso.

Após o primeiro ano de trabalho, e buscando superar os obstáculos do percurso, o grupo se renovou com a entrada de mais pesquisadores e de outros professores da educação básica. Em meio a reflexões sobre as tensões criadoras decorrentes da travessia desse período, retomamos o trabalho realizado, imprimindo nele algumas modificações, em especial nos processos de mediação com os quais pretendíamos favorecer as reflexões do grupo. Experimentamos sucessos e insucessos, alguns dos quais são relatados a seguir.

Das narrativas existenciais descritivas às reflexivas: novas tentativas e antigos limites

Já dissemos que os professores narravam e interpretavam suas ações com ênfase na prática, nas razões pessoais que motivaram a escolha da profissão, nas suas concepções sobre o papel da escola e sobre a identidade do professor. Dessa forma, produziam narrativas do tipo descritivo que expressavam basicamente aprendizagens do tipo existencial.

Duas questões nos incomodavam diante desse quadro: Por que as narrativas dos professores diferiam das nossas narrativas que, segundo avaliamos, eram mais inclinadas ao tipo reflexivo? Como fornecer aos professores mais condições para que pudessem realizar, como assinala Alarcão (2002, p. 22), a travessia do nível descritivo “ao nível da compreensão do que aconteceu e depois [...] ao nível crítico, ao nível ético, ao nível de intervenção, inclusive política”?

Quanto à primeira indagação, pensamos que uma das razões para a diferença entre as nossas narrativas e as dos professores do nosso grupo pode estar relacionada, em grande parte, ao estatuto dos nossos enunciados.

Cada um dos participantes – os professores da EB e os pesquisadores – produz enunciados de acordo com as exigências que orientam a sua formação, as especificidades de suas trajetórias e os papéis que exercem na sociedade. Segundo relataram os professores, os cursos que os prepararam para o exercício profissional não contemplavam a prática da discussão e o apoio teórico necessário para auxiliar a compreensão dos processos que os fizeram se constituir como tal. Já a nossa preparação para a prática investigativa nos proporcionou, em alguma medida, o acesso aos teóricos, o exercício reflexivo e metarreflexivo (ainda que não seja suficientemente estimulado, como assinala Bourdieu), a habilidade de registro, entre outros requisitos necessários a produção de um texto narrativo reflexivo.

Admitindo que as nossas histórias de formação e desenvolvimento profissional condicionam o tipo de narrativas que produzimos, consideramos que faz sentido proporcionar aos professores condições de apropriação de fundamentos teóricos e de maior aproximação com espaços de discussão acadêmica. Por essa via, poderíamos auxiliá-los a contextualizar histórica e socialmente as suas histórias de vida.

Com essa convicção, investimos:

- Na preparação de um simpósio voltado ao grupo de pesquisadores, aos professores e à comunidade acadêmica, com objetivo de aprofundar estudos e trocar experiências com pesquisadores externos que trabalham com a modalidade de pesquisa-formação.
- Na participação de pesquisadores externos, convidados para o grupo, na condução de colóquios e discussões, com os professores, sobre aspectos sócio-históricos da educação brasileira.
- Em estudos teóricos coletivos – pesquisadores e professores – em especial sobre temas relacionados à formação do adulto professor e à metarreflexão como componente desse processo.

Ao final desse esforço, foi possível observar mudanças nos professores. As reuniões tornaram-se mais dialogadas, as discussões mais aprofundadas e algumas narrativas de vida já davam sinais de passagem do nível da descrição experiencial para o reflexivo. Uma das razões desse progresso estaria relacionada, segundo acreditamos, ao fato de os professores terem começado a aprender a utilizar as lentes dos elementos teóricos para ampliar o olhar sobre a sua prática.

Entretanto, apesar das mudanças observadas, ainda era forte a persistência do nível experiencial nos relatos dos professores. Isso reforçava a ideia de que narrar a si mesmo, dialetizando as variáveis de diferentes dimensões, era mesmo uma tarefa bem mais complexa e que requer outros componentes, para além do apoio teórico que oferecemos. Quais seriam? Ainda estamos buscando respostas para essa questão.

Sabemos, por ora, que não se resolvem, num curto espaço de tempo, problemas cujas origens se situam em tempos remotos, da história pessoal, da vida escolar, da formação inicial dos professores. Na escola básica, assim como nos cursos superiores de formação de professores, ao que se sabe,

ainda são raras as oportunidades de se constituírem grupos colaborativos de estudo e pesquisa com vistas a exercer a pesquisa reflexiva sobre o outro e sobre a própria prática. Isso reforça a ideia de que temos de investir, no grupo, na construção de espaços de aprendizado da pesquisa e da reflexão.

A vinculação ao grupo: ponto de partida para a escrita de si

Em quaisquer que sejam os espaços criados para reflexão, a vinculação efetiva entre os componentes do grupo parece se configurar como um componente essencial para desencadear a produção de narrativas sobre si mesmos, menos censuradas e mais reflexivas.

A construção do vínculo, entretanto, como já foi discutido, não se dá sem esforços nessa direção. Além dos autores que já referenciamos quando tratamos dessa questão, pareceu-nos pertinente seguir algumas pistas e alertas dos quais nos fala Pineau (2006, p. 339): “procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político”.

Ouvindo Pineau, pudemos perceber que, para os participantes da pesquisa, a passagem do relato oral para o texto escrito foi, de fato, um momento delicado, atravessado por relações de poder *situadas* em diversas instâncias (pessoal, familiar, profissional, interpessoal, etc.). Essas relações não podem ser desconsideradas ou sequer minimizadas, visto que influenciam diretamente a criação de vínculos entre as pessoas, determinando maior ou menor abertura, no ambiente do grupo, para a explicitação de ideias e ocorrência de negociações.

Uma atividade que desenvolvemos no segundo ano do projeto a fim de caminhar nessa direção foi a apresentação oral das autobiografias, tanto dos pesquisadores como dos professores da EB. Cada reunião dava início com as biografias contadas pelos seus protagonistas, sempre acompanhadas de material ricamente ilustrado e documentado. Em seguida, todos eram convidados a destacar os elementos considerados singulares, confluentes ou divergentes entre as histórias de vida de cada um. Procurava-se, também, compreender as narrativas no contexto histórico e social em que se inscreviam.

Na medida em que os professores conseguiam perceber as similaridades em meio a singularidades de suas histórias de vida, a atividade foi promovendo, gradativamente, uma aproximação entre todos os participantes. Pode-se dizer, assim, que o contexto favorável à escuta, à negociação e à partilha tornou-se bastante propício à construção de relações de confiança e de vinculação.

O resultado disso? A permanência dos professores da EB até o final da pesquisa, algo bem diferente do que ocorrera na edição anterior. Além de permanecerem no grupo, vários professores manifestaram o desejo de ali continuarem, mesmo após o tempo previsto para a sua finalização. Isso nos incentivou a colocar em prática uma ideia que já nos parecia distante, dados os desafios que vínhamos enfrentando: a produção

coletiva de um livro a respeito da nossa trajetória no Grupo de Pesquisa-Formação. Vale dizer que temos bons indicadores da possibilidade de concretização dessa ideia. Os professores já nos enviaram seus textos especialmente produzidos para a composição do livro, contendo narrativas de suas histórias de vida, de formação e de participação no Grupo de Pesquisa-Formação.

Inquietações com a dispersão conceitual: narrativas, (auto) biografias, histórias de vida e outras revisões semânticas

A releitura deste texto nos colocou mais algumas inquietações, além das que já nos incomodavam desde antes da sua redação. Entre estas, a utilização de certos termos com os quais nomeamos as narrativas escritas dos professores.

Temos discutido no grupo sobre a necessidade de imprimirmos maior clareza aos termos que utilizamos para descrever esse dispositivo quando utilizado como instrumento de formação. Em nossos textos, ora designamos como relatos ou histórias de vida, ora autobiografias, memórias ou simplesmente narrativas, entre outras expressões. Faremos aqui uma primeira aproximação com os teóricos, com vistas ao ajuste dos termos que utilizaremos em nossos trabalhos futuros.

Traremos como referência para iniciarmos nossas revisões semânticas um artigo de Pineau (2006), que se propõe a compreender historicamente as diferenciações terminológicas das distintas abordagens investigativas que envolvem a vida das pessoas. Nessa obra, Pineau cita um texto de sua própria autoria, publicado em 2002, que recenseou mais de 20 termos utilizados nessas abordagens. O autor os distribuiu em três grupos, conforme o tipo de entrada na literatura: pessoal (diários, cartas, confissões, etc.), temporal (genealogia, memórias, lembranças, efemérides, etc.) e de vida (biografias, relatos e histórias de vida, etc.).

Interessaram-nos, particularmente, as diferenciações terminológicas propostas para este último grupo (relacionado às 'bio'-vidas), pois julgamos que é nesse tipo de entrada, na literatura, que se inscreve o nosso trabalho. Desse grupo, Pineau (2006) faz uma diferenciação entre autobiografia, relato de vida e história de vida.

A "autobiografia" refere-se à "escrita de sua própria vida" e "constitui-se um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito" [...]. Há, portanto, um investimento pessoal do autor que pode ser exclusivo. Já o "relato de vida" dá importância à "expressão do vivido pelo 'desdobrar narrativo', quer essa enunciação seja oral ou escrita". Citando Bertaux (1997), o autor assinala que "há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida". Diferenciam-se das "histórias de vida" pelo que estas significam, "primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios" (Pineau, 2006, p. 340-341).

Diferenciações semânticas também encontram razões na etimologia, nos objetivos e meios de pesquisa. Outro elemento que, segundo o autor, deve ser incluído como fator de diferenciação é o “lugar que o profissional do sentido (pesquisadores-formadores) pode ocupar em relação à utilização da abordagem, com a eclosão de um sujeito social aprendiz.” Nesse caso, três modelos podem ser apresentados: o “modelo biográfico” que separa “nitidamente o profissional do sujeito”, este é “um fornecedor de informações, mas o seu tratamento objetivo é obra quase exclusiva do profissional”; o “modelo autobiográfico” que “elimina, no limite, o profissional”, este deve “mostrar-se bom ouvinte”, eliminando o outro como interlocutor; o “modelo interativo ou dialógico” que “trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma coconstrução de sentido”. Na formação de adultos, este último modelo parece ser o que “mais desenvolve os processos de formação do sujeito que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas” (Pineau, 2006, p. 341).

Com base nessas contribuições de Pineau, julgamos que o ajuste terminológico que mais se adequa às escritas de si produzidas pelos professores no decorrer das atividades do nosso Grupo de Pesquisa-Formação é o de “relatos de vida”. Isso porque estes apresentam como características o fato de terem sido produzidas com a mediação dos pesquisadores e por se tratarem de fragmentos do vivido.

Tomando por base a tipologia dos modelos de pesquisa classificados por Pineau, julgamos que a pesquisa que realizamos (orientada pelos princípios epistemológicos da pesquisa-formação) se aproxima do tipo “interativo-dialógico”, caracterizado pelo fato de os pesquisadores intencionarem se deslocar da posição de observador externo para o lugar junto dos sujeitos, tendo em vista a construção coletiva da formação de todos os participantes.

Seria a pesquisa-formação uma modalidade a ser incluída nesse modelo? Se sim, onde residiria a sua singularidade, no conjunto de pesquisas que apresentam as características descritas nessa tipologia? Essas e outras questões ainda nos instigam e nos exigirão o refinamento conceitual necessário para o termo “pesquisa-formação”, tarefa a que estamos nos dedicando no momento.

A título de (in)conclusão

O relato aqui apresentado deixa entrever parte da trajetória de um grupo de pesquisa-formação que, segundo acreditamos, promoveu aprendizagens e mudanças tanto nos pesquisadores quanto nos professores.

O esforço que fizemos para discorrer sobre essas mudanças e no que incidiram na nossa formação não pode ser compreendido como uma tentativa de tipificação, classificação e mensuração, na perspectiva teórica da racionalidade instrumental (com todas as variáveis da pesquisa e da formação pretendidas sob controle). Embora nem sempre de modo exitoso,

quisemos apoiar nosso trabalho na ideia da complexidade. Procuramos aprender a construir conhecimentos na prática da pesquisa reflexiva, formativa, plural, abrangente, aberta.

Nesse processo, passamos a compreender que a pesquisa com intenção formadora só será levada a cabo se puder produzir uma espécie de estorvo no *habitus* de todos aqueles que com ela se envolvem. Essa perturbação, mutuamente aceita, é capaz de engendrar o desenvolvimento de novas e melhores práticas; é capaz, portanto, de (trans)formar pesquisadores e pesquisados.

Entre outras coisas, aprendemos também, por meio de sessões de estudo, de reflexões sistemáticas na e sobre as nossas andanças e, principalmente, pelo diálogo com os professores da EB, que a criação de uma pesquisa que pretende ser igualmente um projeto de formação é, antes de tudo, uma criação de possibilidades. Como tal, algumas se realizam e outras não. A esse respeito, Prigogine e Stengers (1991) já afirmavam: o universo e, por conseguinte, a história humana – como acontecimento particular da história do universo – e o modo pelo qual pensamos poder conhecê-la são também uma criação de possibilidades e, por isso mesmo, uma obra sempre inacabada, cheia de desvios, flutuações, bifurcações.

Assim sendo, o trabalho do nosso grupo, como parte dessa história do universo, não tem no ponto final deste texto a sua conclusão. Os objetivos da pesquisa, em especial a pretendida formação de seus atores, estarão sempre em acontecimento. Alguns serão percebidos mais rapidamente, outros demorarão a se manifestar. Importa que permaneçamos atentos para que possamos identificar, em algum momento, o que nos aconteceu, em que nos modificamos e que marcas imprimimos naqueles com quem dialogamos.

Vale pontuar, por fim, que muito embora reconheçamos a existência de um propósito comum na pesquisa – a formação de todos os seus participantes –, as responsabilidades de cada um estão atreladas aos tempos e lugares de onde falam, e, portanto, são de naturezas distintas. Nesse momento, nós, autores deste texto, falamos do lugar e tempo de pesquisadores acadêmicos, regidos por regulamentos e regras do campo científico. É nossa a responsabilidade e atribuição de nos colocarmos em suspensão e dedicarmos parte do nosso tempo ao exercício de vigilância epistemológica, a fim de construirmos novos saberes acerca de nós mesmos, dos sujeitos da nossa pesquisa, do potencial da pesquisa-formação e dos aportes teórico-metodológicos com os quais operamos durante a sua realização.

O nosso lugar de pesquisadores e a concepção de pesquisa que orientou o nosso trabalho requerem, ainda, que partilhemos com os pares a nossa experiência inacabada, sem encobrir os esboços, os desafios e os percalços da sua construção. Muitos não saberes ainda nos acompanham, contudo, acompanha-nos igualmente o desejo de continuar a aprender a pesquisar-formar em contextos nos quais a incerteza seja o fermento da produção de novos conhecimentos *sobre, com e para* o professor e o pesquisador.

Com Bourdieu, acreditamos que a condição primeira da mudança da prática é o conhecimento das suas origens, das razões que a estruturam. Foi precisamente este o objetivo maior das reflexões que deixamos aqui – desvelar o *habitus* que engendrou e ainda engendra o *homo academicus* que há por trás das nossas ações.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Entrevista com Isabel Alarcão concedida à Maria Lúcia Badejo. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 6, n. 23, p. 20-23, set./out. 2002.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Nathan; Coll. 128, 1997.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CONTRERAS, Jose. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação [on line]*, São Paulo. v. 23, n.1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Da ciência e outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-164.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 2001.

MORIN, Edgar. *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra, 1992.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da USP, 1977.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Ed. UnB, 1991.

ROSA, Maria Inês Petrucchi; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

TARDIF, Maurice. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A.(Org.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Ed. PUC-PR, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Maria Aparecida de Souza Perrelli, doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Bauru, é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
cidaperrelli@yahoo.com.br

Flavinês Rebolo, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
flavines.rebolo@uol.com.br

Leny Rodrigues Martins Teixeira, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).
leny@ucdb.br

Eliane Greice Davanço Nogueira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande e no programa de mestrado em Educação na unidade de Paranaíba.
eg.nogueira@uol.com.br

Recebido em 18 de setembro de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Sergio Ozella

Resumo

Pretende aprimorar uma proposta de análise dos sentidos presentes no discurso, já publicada em 2006 pelos mesmos autores. Na primeira parte, é destacada a importância do referencial teórico e metodológico, no caso o da Psicologia Sócio-Histórica, e suas implicações para a apreensão dos sentidos. Para isso, discute algumas categorias, como mediação, historicidade, sentido e significado. Na segunda parte, é retomada a proposta já feita dos núcleos de significação como meio de se apreender os sentidos, mas à luz de novas reflexões e teorizações. Para ilustrar a forma de proceder à análise, um novo exemplo é apresentado, sendo que, nesse processo, foi possível avançar tanto no que se refere aos procedimentos de análise de material discursivo quanto na teorização essencial a todo o processo.

Palavras-chave: sentidos; núcleos de significação; Psicologia Sócio-Histórica.

Abstract

The senses apprehension: improving the core of meaning proposal

This article aims to improve a proposal for analysis of senses present in the speech, already published in 2006, by these same authors. In the first part it has been highlighted the importance of theoretical and methodological framework, in the case of Historical Social Psychology and its implications for the apprehension of the senses. For this we discussed some categories, for example, mediation, historicity, sense and meaning. In the second part we take the proposal already made of the "core of meaning" as a means of apprehending the senses, but in the light of new reflections and theorizing. To illustrate the form of carrying out the analysis, we bring a new example, being that, in this case, it was possible to move forward, both as regards procedures for discursive material analysis and in theorizing essential throughout the process.

Keywords: senses; core of meaning; Historical Social Psychology.

Para iniciarmos nossa discussão sobre a categoria sentido e suas implicações metodológicas, torna-se necessário inicialmente que se destaque, mesmo que brevemente, alguns aspectos teórico metodológicos desenvolvidos especialmente por Vigotski, como a importância de um método materialista dialético, as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido.

Desde 1927, quando escreveu *O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica*, Vigotski (1991) destaca a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Fica evidente que a psicologia seria impotente para superar as tarefas práticas que se lhe apresentavam se não contasse com uma infraestrutura lógico-metodológica própria. Revela-se, dessa forma, nas reflexões do autor, a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos.

Assim, concordamos com Vigotski (1991a, p. 471) que a tarefa daqueles que pretendem aplicar o marxismo à ciência deve ser a de elaborar um método, "um sistema de procedimentos mediadores concretos de organização dos conhecimentos que podem ser aplicados precisamente à escala desta ciência". Método é aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição

do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Sem a intenção de nos determos na análise dos aspectos que definem tal método, destacamos como decorrência da adoção dessa perspectiva metodológica a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas,¹ a discussão sobre a relação aparência/essência, parte/todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação.²

Desse modo, frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico. No entanto, ao nos referirmos aos pontos essenciais a serem considerados sobre o método, não podemos deixar de mencionar a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem. Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Indivíduo e sociedade vivem numa relação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo. Quando afirmamos que se incluem, lembramos Vigotski (2001) quando afirma que o indivíduo é “quase o social”; para ele, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todas existe sempre alguma colaboração anônima. E, quando afirmamos que se excluem, se diferenciam, destacamos a singularidade do sujeito. Dessa forma, indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro. Concordamos quando Vigotski (1991, v. 3) afirma que o “processo de internalização” deveria ser chamado de “processo de revolução”, pressupondo uma radical reestruturação da atividade psíquica neste movimento chamado de internalização.

Destacando algumas categorias

Ainda nos detendo na questão metodológica, vemos a necessidade de apresentarmos algumas categorias importantes para a perspectiva adotada. Iniciamos com uma breve discussão sobre a categoria mediação. O uso desta categoria nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

¹ Ver mais sobre esta questão em: Vigotski (1991a).

² Ver mais sobre a questão em Vigotski (1994, cap. 5) e Rey (1999).

A apreensão do homem, como nos lembra Vigotski (2001), se dará pela compreensão da gênese social do individual, “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2001, p. 1). Estamos entendendo, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas).³

Assim, ao falarmos em mediação, nos referimos, como afirma Severino (2002, p. 44), “a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”. A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Logo, como já colocamos acima, subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação. A utilização desta categoria, claro que articulada às outras que ainda serão explicitadas, nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “unidade dos contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos. Como nos lembra Meszáros (2006, p. 81), “Nenhum sistema filosófico pode ser monista sem dominar conceitualmente, de uma forma ou de outra, a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade”. Importante destacar que totalidade aqui, segundo o materialismo histórico-dialético, deve ser entendida “como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e de auto-criação” (Kosik, 2002, p. 43) e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável. Para que esse raciocínio seja possível, é necessário termos em conta a noção de totalidade concreta, jamais de modo apriorístico, sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz.

Outra importante categoria constitutiva deste método é a historicidade. Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento. Ela é aqui

³ Ver mais sobre tais questões em Lukács (1967).

alçada a princípio fundamental deste pensamento metodológico, pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos.

“O que é” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”. Consideramos muito interessante uma passagem de Lukács (1979, p. 79), na qual ressalta que a história não é um simples movimento, ou seja, não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado, mas de um movimento determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico:

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos. (Lukács, 1979, p. 79).

Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido.

Colocadas essas questões metodológicas, indicamos como um tema preliminar para a discussão dos sentidos e significados a relação pensamento/linguagem.

Muitos autores têm debatido este tema, assim, faremos uma breve retomada de alguns pontos essenciais para a discussão em questão.

Retomando nossas reflexões sobre a constituição dialética do homem, podemos afirmar que o plano individual não constitui mera transposição do social. O indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do homem. “Os Signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (Aguiar 2000, p. 129).⁴

Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

Como afirma Vigotski (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”, não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento.

Temos assim que a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não de uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo que um

⁴ Smolka (2004) discute mais profundamente a questão do signo no capítulo “Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significados”.

elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro.

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido. Assim, destacamos a necessidade da discussão das categorias significado e sentido.

Apesar de optarmos por iniciar pela discussão da categoria significado, faz-se necessário explicitar que essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discutí-las separadamente), não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra.

Segundo Vigotski (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Na verdade, o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que este processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. Como diz Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem

o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.

Fica evidenciada, desse modo, a complexidade de tal categoria, fato que sem dúvida gera grande dificuldade nas formas de apreendê-la. No entanto, é este o caminho que nos propomos a seguir: apreender o processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram este processo. Queremos nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explicita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Portanto, como afirmam Aguiar *et al.* (2009, p. 65), “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”.

Subjetividade é aqui entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva. Temos assim a possibilidade de um processo específico, marcado por uma dinâmica em que os sentidos “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas [...], é acionada e mobilizada” (Aguiar *et al.*, 2009, p. 63).

No entanto, dada a sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade nos aproximarmos de algumas zonas de sentido.

Concordamos com Rey (2003) ao afirmar que o pensamento é um processo psicológico não só por seu caráter cognitivo, mas por ser sentido subjetivo, pelas significações e emoções que nele articulam.⁵

Como afirma Heller (1986, p. 74), “não pode haver um rosto completamente desprovido de expressão”. Segundo a autora, o sentir – seja positiva ou negativamente – sempre significa estar implicado em algo, a implicação vai assim ser vista como um fator constitutivo e inerente do atuar e do pensar. As emoções não podem, assim, serem vistas como passivas, como epifenômenos. Em *Teoria das emoções*, Vigotski (2004, p. 16), citando Spinoza, destaca o aspecto fundamental e constitutivo dos afetos, “afetos são estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, a favorecem ou limitam, assim como as idéias que se tem sobre estes estados”.

Na perspectiva adotada, portanto, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. Desse modo, além de apontarmos a relação dialética entre o aspecto afetivo e o simbólico, destacamos a importância de agregarmos a noção de necessidade e os motivos para a compreensão do sujeito e, assim,

⁵ Rey (2003) faz uma discussão aprofundada sobre a questão das emoções, necessidades e motivos.

dos sentidos. Concordamos com Aguiar *et al.* (2009) ao afirmarem que tais categorias são fundamentais na tarefa de apreensão dos sentidos, nos permitindo a criação de zonas de inteligibilidade no processo de constituição dos sentidos. A seguir, apresentamos as categorias necessidades e motivos.

As necessidades estão sendo entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência. Temos, assim, que as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo. Além disso, é fundamental ressaltar que, pelas características do processo de configuração, o sujeito não necessariamente tem o controle e muitas vezes a consciência do movimento de constituição das suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental. Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não necessariamente são provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas. Como coloca Rey (2003, p. 245), "se a emoção diz não, os meios não estão disponíveis [...], a emoção é que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar".

Evidencia-se, desse modo, a complexidade desse processo, marcado especialmente pela força dos registros emocionais geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador.

Este estado emocional que mobiliza deve ser analisado para chegarmos aos sentidos. Mas ainda falta um elo. Estas necessidades vividas como estado dinâmico ainda não dão uma direção ao comportamento. Este processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Ai sim, este objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade completa sua função quando "descobre" na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos. Com isso estamos dizendo que os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito, no momento que o sujeito o configurar como possível de satisfazer as suas necessidades.

Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao

mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o que é a atividade para o sujeito e assim algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Sabemos quão difícil é sua apreensão, ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula.

Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, não é algo pronto, acabado. É interessante quando Vigotski (2001) afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. O autor, em *A tragédia de Hamlet – o príncipe da Dinamarca*, já anunciava sua compreensão sobre a complexidade do humano ao afirmar que, “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores”. (Vigotski, 1999, p. 4). Entender nosso sujeito, o professor, implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido, no caso, os sentidos da atividade. Então, como apreendê-los? Que caminho nos conduziria a tal tarefa?

Apresentadas tais categorias centrais, torna-se mais fácil, quase uma decorrência, a compreensão de que objeto e método de investigação estão estreitamente articulados e que se constituem mutuamente. Ao afirmarmos uma determinada concepção de humano e as categorias essenciais de sua organização subjetiva, assim como o objetivo que se apresenta em estudo, somos “empurrados” para a construção de alternativas metodológicas. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de análise do discurso.

Como afirma Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Temos que, nesse processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade e compreender que a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada pelo sujeito, podendo tal configuração ocorrer sem a desconstrução de velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas etc. Mas, este é nosso rumo.

Procedimentos para análise através dos núcleos de significação

Antes de entrarmos no tema da análise, consideramos adequada a apresentação de alguns apontamentos sobre a “coleta” de material a ser analisado, isto é, os procedimentos e instrumentos recomendados para uma investigação dentro da abordagem sócio-histórica.

Neste artigo trabalharemos com entrevistas, entendidas como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados. Sem a pretensão de ampliar uma discussão sobre este procedimento de coleta, gostaríamos de atentar para algumas características que marcam este instrumento e que, sem dúvida, interferem no seu potencial de captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados.

- As entrevistas devem ser *consistentes* e suficientemente *amplas*, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
- Elas devem ser *recorrentes*, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma *quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados*.
- Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um *plano de observação*, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.

Outros instrumentos úteis e possíveis de utilização são: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas.

Leitura flutuante e organização do material

Os pré-indicadores

Consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca. Partimos dela sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui.

O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo-interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Os indicadores e conteúdos temáticos

Seguindo o processo de análise, o movimento empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores. Estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc.

Recorremos a Kosik (2002, p. 57), quando afirma, “Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo”. Porém, o avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando essas partes/recortes forem integradas novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição. O processo de análise, dessa forma, continua com a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um novo movimento de articulação. Entendemos, desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores.

Este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização.

Construção e análise dos núcleos de significação

A construção dos núcleos de significação

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um *processo de articulação* que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir.

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

Espera-se, nesta etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

Uma sugestão para a nomeação dos núcleos é extrair da própria fala do informante uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito, considerando os objetivos do estudo, ou o próprio pesquisador construir uma frase que contenha as características apontadas.

A análise dos núcleos

A análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento

do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador. Como nos lembra Lefebvre (1975, p. 21), o método dialético nos possibilita “a captação das transições, dos desenvolvimentos, da ligação interna e necessária das partes do todo”. Desse modo, este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria.

Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa avançarmos do empírico para o interpretativo. Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos.

Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito, e, para isso, é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito.

Um exemplo de análise

Para deixarmos mais claro o processo de análise por nós utilizado, por intermédio dos núcleos de significação, faremos uso, como exemplo, de trechos retirados da análise da dissertação de mestrado de Soares (2006), intitulada *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação de professores em serviço*. Tal pesquisa foi realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos produzidos por professores acerca da sua formação acadêmica e em serviço.

Para a obtenção das informações (constituídas por relatos verbais), foram realizadas entrevistas, apoiadas nos memoriais produzidos pelos professores. Das três professoras entrevistadas, somente uma foi escolhida como sujeito da pesquisa, sendo que, a título de exemplo, utilizaremos parte da análise realizada.

Partindo do pressuposto de que a análise é construtiva e interpretativa e tem a finalidade de ultrapassar o fenômeno na sua aparência e

assim atingir novas zonas de inteligibilidade, o procedimento para a organização dos núcleos de significação deu-se da seguinte forma: após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas e, a seguir, um levantamento dos temas/conteúdos que se destacaram na fala de Raquel (nome fictício da informante da pesquisa), sendo que tais temas se revelam/expressam em palavras; dessas palavras, que são sempre significadas em seu contexto, emergem os pré-indicadores, que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito.

Apresentamos, abaixo, os pré-indicadores inferidos por Soares (2006), a partir da fala de Raquel. 1) Capacitação; 2) Formação superior; 3) Satisfação; 4) Pedagogia; 5) Professora pesquisadora; 6) Professora reflexiva; 7) Convivência com pessoas diferentes; 8) Conhecimentos prévios; 9) Realidade dos alunos; 10) Cidadania; 11) Vontade de conhecer; 12) Interesse; 13) Planejamento flexível; 14) Inovação da prática pedagógica; 15) Motivação para aprender; 16) Ingresso na universidade; 17) Aperfeiçoamento da prática pedagógica; 18) Formação eficaz; 19) Objetivo dos alunos; 20) Objetivo da professora; 21) Professora flexível; 22) Qualidade dos professores formadores; 23) Atividades pedagógicas; 24) Eficiência; 25) Atividades de pesquisa; 26) Frequência às aulas; 27) Mediação docente; 28) Atividades vivenciais; 29) Teoria e prática; 30) Prática de ensino; 31) Conhecimentos prévios; 32) Formação reflexiva; 33) Leitura; 34) Atividades de pesquisa; 35) Sala de aula; 36) Alunos com dificuldades; 37) Interesse dos alunos; 38) Consciência; 39) Autonomia; 40) Expectativas de aprendizagem; 41) Compromisso com o curso; 42) Oportunidade de trabalhar numa escola privada; 43) Dificuldade para lecionar; 44) Apoio pedagógico; 45) Psicologia da Educação; 46) Métodos de ensino; 47) Reprovação escolar; 48) Concepção de aluno; 49) Ensino e aprendizagem; 50) Concepção acerca do curso; 51) Crescimento pessoal; 52) Crescimento profissional; 53) Dificuldades; 54) Enfrentamento das dificuldades; 55) Estudo em grupo.

Apesar de no momento somente apresentarmos as palavras que denominam/expressam os pré-indicadores, no texto da análise realizada por Soares (2006), são apresentados os trechos do discurso de Raquel onde os pré-indicadores estão contidos/constituídos, por exemplo:

Capacitação: no decorrer dos estudos [dos cursos de capacitação], eu vi que existia muita coisa que eu precisava conhecer, não só na teoria, mas também desenvolver na prática, para melhorar a aprendizagem dos meus alunos, como também a minha própria profissão, o meu desenvolvimento como educadora. [...] Eu via que eu não estava totalmente capacitada para assumir uma sala de aula. Como eu iria desenvolver uma aprendizagem satisfatória nos meus alunos se eu estava precisando dessa [...] aprendizagem para mim mesma?

Este procedimento foi adotado com o objetivo de que os pré-indicadores não fossem descolados do conjunto do discurso, garantindo-se, assim, a compreensão dos significados e, no decorrer da análise, dos sentidos atribuídos por Raquel às palavras denominadas de pré-indicadores.

Concluída a primeira fase, passou-se para a aglutinação dos pré-indicadores, ou seja, dos diversos temas revelados na fala de Raquel, de acordo com os critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”. Tal procedimento permitiu a inferência e sistematização de alguns indicadores, como os que seguem no Quadro 1.

Este processo de aglutinação de pré-indicadores em indicadores ocorreu com base nos critérios já apresentados. Cada indicador do Quadro 1 traz consigo sentidos e significados que só podem ser compreendidos a partir da leitura e interpretação das palavras de Raquel em seu contexto sócio-historicamente determinado.

Concluída a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, passou-se para a terceira fase, que consistiu na inferência e sistematização dos núcleos de significação, conforme Quadro 2. Para que Soares chegasse a esta fase, procedeu à articulação dos indicadores, considerando os conteúdos temáticos que apresentavam semelhança, tinham aspectos complementares e/ou continham alguma contradição. Além disso, como um critério central para organização dos núcleos, esses indicadores devem, além de expor aspectos importantes e reveladores do sujeito, contribuir para que se atinja o objetivo da pesquisa.

Quadro 1 – Organização dos Indicadores e Pré-Indicadores

(continua)

| Pré-indicadores | Indicadores |
|---|---|
| 1) Capacitação. 2) Formação superior. 3) Satisfação. 4) Pedagogia. | 1) Necessidade e oportunidade de aperfeiçoamento. |
| 5) Professora pesquisadora. 6) Professora reflexiva. 7) Convivência com pessoas diferentes. 8) Conhecimentos prévios. 9) Realidade dos alunos. 10) Cidadania. | 2) Uma nova concepção do papel de professora e educadora. |
| 11) Vontade de conhecer. 12) Interesse. 13) Planejamento flexível. | 3) A construção de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem. |
| 14) Inovação da prática pedagógica. 15) Motivação para aprender. | 4) Prática pedagógica e motivação para aprender. |
| 16) Ingresso na universidade. 17) Aperfeiçoamento da prática pedagógica. 18) Formação eficaz. 19) Objetivo dos alunos. 20) Objetivo da professora. 21) Professora flexiva. | 5) A construção de um novo modo de ser professora. |
| 22) Qualidade dos professores formadores. 23) Atividades pedagógicas. 24) Eficiência. 25) Atividades de pesquisa. 26) Frequência às aulas. 27) Mediação docente. | 6) Postura ética, técnica, estética e política dos professores formadores. |

Quadro 1 – Organização dos Indicadores e Pré-Indicadores

(conclusão)

| Pré-indicadores | Indicadores |
|---|--|
| 28) Atividades vivenciais. 29) Teoria e prática. 30) Prática de ensino. | 7) A relação teoria e prática. |
| 31) Conhecimentos prévios. 32) Formação reflexiva. | 8) Os conhecimentos prévios no processo de formação do professor. |
| 33) Leitura. 34) Atividades de pesquisa. 35) Sala de aula. 36) Alunos com dificuldades. | 9) A realidade multifacetada da sala de aula. |
| 37) Interesse dos alunos. 38) Consciência. 39) Autonomia. | 10) A construção da autonomia pedagógica do professor-cursista. |
| 40) Expectativas de aprendizagem. 41) Compromisso com o curso. 42) Oportunidade de trabalhar numa escola privada. 43) Dificuldade para lecionar. 44) Apoio pedagógico. 45) Psicologia da Educação. | 11) Apropriação/objetivação do processo histórico do ser professora. |
| 46) Métodos de ensino. 47) Reprovação escolar. 48) Concepção de aluno. 49) Ensino e aprendizagem. | 12) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. |
| 50) Concepção acerca do curso. 51) Crescimento pessoal. 52) Crescimento profissional. | 13) A formação como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional. |
| 53) Dificuldades. 54) Enfrentamento das dificuldades. 55) Estudo em grupo. | 14) Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades. |

Fonte: Soares, 2006.

Quadro 2 – Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação

| Indicadores | Núcleos de significação |
|---|--|
| 1) Necessidade e oportunidade de aperfeiçoamento. 2) Uma nova concepção do papel de professora e educadora. 3) A construção de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem. 4) Prática pedagógica e motivação para aprender. 5) A construção de um novo modo de ser professora. 7) A relação teoria e prática. 13) A formação como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional. | 1) A atuação pedagógica docente como atividade vital humana. |
| 6) Postura ética, técnica, estética e política dos professores formadores. 7) A relação teoria e prática. 8) Os conhecimentos prévios no processo de formação do professor. 9) A realidade multifacetada da sala de aula. | 2) A postura pedagógica dos professores formadores. |
| 5) A construção de um novo modo de ser professora. 7) A relação teoria e prática. 9) A realidade multifacetada da sala de aula. 13) A formação como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional. | 3) A relação teoria e prática no processo de formação acadêmica. |
| 2) Uma nova concepção do papel de professora e educadora. 3) A construção de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem. 7) A relação teoria e prática. 11) Apropriação/objetivação do processo histórico do ser professora. 12) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. 13) A formação como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional. | 4) A mediação afetiva na constituição do ser professora. |
| 2) Uma nova concepção do papel de professora e educadora. 6) Postura ética, técnica, estética e política dos professores formadores. 14) Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades. | 5) A superação das dificuldades vividas na formação acadêmica. |

Fonte: Soares, 2006.

Análise dos núcleos de significação

Articulados os diversos indicadores, inferiram-se e sistematizaram-se os núcleos de significação acima e deu-se continuidade ao processo de aproximação das zonas de sentido que constituem o sujeito da pesquisa com relação ao seu processo formativo no curso de Pedagogia. Para que essa aproximação fosse possível, o autor levou em conta que, “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*” (Aguiar, 2001, p. 130).

Do ponto de vista procedimental, a análise ocorreu, inicialmente, de forma intranúcleo, ou seja, levando em conta os dados que constituem cada um dos núcleos. Posteriormente, avançou-se para uma análise de internúcleos (Aguiar; Ozella, 2006).

Apresentaremos a seguir, com o intuito de exemplificar a forma de análise proposta, alguns trechos e comentários acerca de um dos núcleos organizados por Soares (2006). Escolhemos o Núcleo 1.

Núcleo 1: atuação pedagógica docente como atividade vital humana

Soares (2006) inicia sua análise afirmando que “é praticamente incontestável o fato de que muitos jovens brasileiros sonham com a oportunidade de ter um curso superior”. É justificável, então, o fato de que este desejo também fizesse parte dos sonhos de Raquel. Um curso superior representava para ela, assim como representa para muitos jovens, a oportunidade de poder superar muitos obstáculos vividos nas condições adversas da sociedade. Esse desejo, contudo, não se explica por si só. Para isso, exige-se algo mais complexo, exige-se a compreensão da unidade necessidade/motivo como processo constitutivo do humano (Aguiar, Ozella, 2006).

Ao ressaltar a unidade necessidade/motivo, com base na Psicologia Sócio-Histórica, o autor evidencia a importância da teorização na análise para que se ilumine zonas do real, construindo assim o que denominamos o processo construtivo interpretativo da análise. Outro aspecto importante deste trecho é a compreensão da necessidade de sempre se olhar a realidade singular à luz da totalidade social, ou seja, não se esquecer das determinações históricas e sociais.

Perseguindo a meta de explicar a “gênese social do individual”, como nos ensinou Vigotski (2001), Soares aponta que com o ingresso na carreira do magistério, fato que aconteceu um ano após ter concluído o 2º grau com habilitação em magistério, Raquel passou a configurar de forma mais intensa a necessidade de aperfeiçoamento. Essa necessidade não foi gestada, contudo, apenas pelo fato de dar aula, mas pela participação em grupo de estudo, com colegas professores, e em cursos de capacitação, conforme explicita: “Eu percebi, no decorrer dos meus estudos, nos cursos de capacitação que eu participava com os demais professores,

superiores e coordenadores, que eu sentia essa necessidade, que era ter uma formação superior”.

Conforme aponta Rey (2003, p. 207), “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual”. Dessa forma, Soares destaca que não podemos compreender a subjetividade de Raquel, os novos sentidos por ela produzidos, sem levar em conta os fatos sócio-históricos que a determinam na relação com o mundo, as necessidades e os motivos que configuram o seu modo de ser professora. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 8-9), “a possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. [...] Este movimento se define como a configuração das necessidades em motivos”.

Desse modo, o autor da pesquisa em questão apreende que “a relação de Raquel com educadores num espaço social específico, ou seja, num espaço de estudo com colegas professores e técnicos pedagógicos, se configura como um processo de determinação do modo pelo qual ela passou a pensar, sentir e agir como professora”. Implicada pelo novo contexto, Raquel expressa:

No decorrer dos estudos [dos cursos de capacitação], vi que existia muita coisa que eu precisava conhecer [...] para melhorar a aprendizagem dos meus alunos [e] o meu desenvolvimento como educadora.

Nesse espaço de novas relações, Raquel passa a gestar novas necessidades, ao mesmo tempo que passa a constituir motivos impulsionadores de suas ações.

A vivência de Raquel no curso pode ser compreendida, pela análise feita, como algo que, ao satisfazer suas necessidades, justifica sua dedicação aos estudos. No intuito de evidenciar tal percepção, o autor destaca a seguinte afirmação: “Durante a trajetória do curso, percebi que ele foi melhor do que o que eu imaginava no início. Foi um curso bastante proveitoso. Tanto contribuiu para o meu crescimento pessoal como para o meu crescimento profissional”. É importante ressaltar que, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, entende-se por necessidade “um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência” (Aguiar, Ozella, 2006, p. 8).

Segundo Soares (2006), a relação de Raquel com o curso pode ser compreendida como algo que lhe constitui afetiva e cognitivamente como pessoa una, integral. Dessa forma, ao falar da sua trajetória no curso, Raquel revela, além de afinidade, envolvimento com as atividades acadêmicas. Na sua fala, o curso aparece como algo que atravessou significativamente seu modo subjetivo de pensar, sentir e agir como aluna e professora: “[...] pude ter a oportunidade de melhorar a minha prática pedagógica, me preparar melhor para atuar em sala de aula, e contribuir para que meus alunos pudessem ter uma formação mais eficaz, mais participativa, pudessem aprender mais e melhor”. O autor ressalta

que “a fala de Raquel revela algo mais do que compromisso com o curso, revela compromisso com o seu modo de ser professora, com o seu modo de atuar junto aos seus alunos e, dessa forma, contribuir para que estes tenham uma formação mais eficaz”.

Neste momento da análise, evidencia-se a relevância de se focar e desvelar os processos afetivos envolvidos. Com essa intenção, Soares destaca a importância de “compreendemos o compromisso de Raquel com o curso e os alunos como algo atravessado profundamente pelo o que ela sente em relação ao processo pedagógico do ensinar e aprender. A fala de Raquel a revela de modo afetivamente implicada no/pelo processo de sua formação e atuação profissional, ou seja, como aluna e professora”.

Teorizando e iluminando a complexa questão da afetividade, o autor traz relevante citação de Leite (2006):

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. (Leite, 2006, p. 24).

Mostrando satisfação em ter concluído seus estudos, Raquel expressa a sua transformação a partir do envolvimento com as atividades acadêmicas do curso:

Antes, eu achava que somente eu tinha objetivo, que era o de repassar os conteúdos. Ser aquele professor rigoroso, detentor do saber; hoje, não! Hoje, eu tento ser uma professora flexiva! Sei que ainda preciso melhorar. Todos nós precisamos sempre melhorar! Mas hoje eu vejo que melhorei bastante.

Continuando sua análise histórica e dialética, Soares afirma que “no curso, Raquel se revela como um sujeito historicamente determinado, ou seja, uma professora em processo de transformação, um sujeito que se apropria do modo de ser a partir da relação com o mundo, o que determina um processo de transformação no seu modo de pensar, sentir e agir ante o espaço de suas relações sociais. Nesse processo histórico de apropriação e transformação do modo de ser mundo, Raquel se objetiva como professora”.

O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. (Duarte, 1993, p. 35).

Continuando a análise, o autor aponta que: “ao afirmar que o curso contribuiu significativamente com o processo de sua formação docente, Raquel revela-se cognitivamente e afetivamente implicada. No curso, Raquel

encontrou elementos que a motivaram, que satisfizeram significativamente suas necessidades sociais, singulares, subjetivas. Dessa forma, reconhece que é uma professora em transformação”.

Hoje, dentro da escola, eu me vejo como uma professora pesquisadora mais interessada pelo trabalho que faço. Não que antes não me sentisse assim, interessada; mas, a partir do curso, é diferente! Sinto-me uma professora pesquisadora, incentivadora, uma professora mais reflexiva, que contribui não só para que os alunos tornem-se mais participativos, ativos, mas também no seu lado pessoal, de saber conviver com outras pessoas, com pessoas diferentes. Antes eu via que eu tinha que ensinar conteúdos aos alunos. Hoje, vejo que eu tenho um papel mais importante! É um papel que vai além disso, do ensino dos conteúdos. Meu papel é também formar alunos para que eles possam atuar de forma mais consciente no lugar onde moram, que possam ter autonomia própria; autonomia para saber refletir e resolver uma situação-problema do lugar onde moram, assim como no meio da família; ter autonomia com relação à sua própria sala de aula como estudante, como cidadão.

Finalizando a análise deste núcleo, o autor afirma que “Raquel configura o seu modo de ser professora a partir das relações estabelecidas com o mundo. Relações, estas, que são sempre marcadas por elementos que revelam afeto e significados e sentidos. Não é, portanto, apenas na sala de aula, onde atua como professora, que Raquel constitui o seu modo de ser docente, mas na oportunidade de poder estudar e discutir o seu modo de atuar pedagogicamente”.

Concluindo nossas considerações sobre a análise realizada por Soares, afirmamos que, ao recorrer a algumas das categorias analíticas e metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, Raquel criou as condições de ultrapassar a simples descrição dos dados, estabelecer relações que até então não haviam sido feitas, detectar a gênese de alguns fatos e se afastar de explicações naturalizantes.

É importante destacar ainda que, para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todos os núcleos levantados. Em alguns casos, pela qualidade da informação obtida, a análise pode ficar, num primeiro momento, mais circunscrita a aspectos da história do sujeito, entretanto, ao serem articulados com informações advindas da realidade social e cultural e com os outros núcleos, evidenciam-se outras determinações fundamentais, fazendo, inclusive, com que as informações adquiram outra qualidade. Acreditamos que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos.

Temos a clareza, no entanto, da complexidade deste exercício de explicar como são múltiplas as determinações dos fatos. Desse modo, percebemos que, sem dúvida, outros determinantes poderiam ser contemplados nas explicações realizadas, mas que este é um momento do conhecimento atingido.

Com isso, não estamos afirmando a possibilidade de produzirmos um conhecimento acabado, definitivo, mas sim de alcançarmos uma apreensão maior da rede de determinações constitutiva dos sentidos da atividade. Sabemos que esta não é uma tarefa simples. A subjetividade não se constitui simplesmente pela apropriação das determinações, de modo linear; temos que, neste processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade, mas este é nosso rumo. Acreditamos que o que pode não garantir, mas ser de grande auxílio nessa empreitada, é a clareza e a articulação necessária do método, da teoria e dos objetivos da pesquisa. No entanto, sabemos quão fácil é cometermos o deslize de, neste percurso, sermos ingênuos ou prepotentes, de nos deixarmos enganar pelas falsas aparências ou de acreditarmos na onipotência do pesquisador, do método e/ou da teoria.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social. Formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontana, 1986.
KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEITE, Sergio Antônio S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUKÁCS, George. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

LUKÁCS, George. *Estética: categorias básicas de lo estético*. Tomo 3. Barcelona: Grijalbo, 1967.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do singular-particular-universal. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA. *Anais do V Encontro...* Bauru, SP: Abrapso, 2001. p. 1-24.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

REY, Fernando Luis González. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Júlio R. *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação de professores em serviço*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006. Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. v. 1. Madrid: Visor, 1991a.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Visor, 1991b.

Wanda Maria Junqueira de Aguiar, doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), é professora do Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUCSP e do curso de Psicologia da mesma instituição.

iajunqueira@uol.com.br

Sergio Ozella, doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), é professor titular da mesma instituição.

allezos@uol.com.br

Recebido em 17 de agosto de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.

Uma trama intrincada: as complexas interações entre gênero e raça na avaliação da aprendizagem discente

Leonardo Claver Amorim Lima

CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papyrus, 2009. 128 p.

Pesquisas quantitativas evidenciam que, desde os anos 1940, o desempenho discente em nossa escolarização básica guarda relação estreita com o sexo e a cor da pele dos estudantes, em desfavor dos resultados médios dos meninos e das minorias étnicas. Entretanto, de modo geral, essas investigações pouco disseram sobre os processos escolares imbricados nas menções acadêmicas menos ditosas de pretos, pardos e de garotos, tampouco consideraram os efeitos sobre a aprendizagem do gênero e da raça do estudante, constructos mais amplos, que não se confundem com a relação binária entre os sexos e com aspectos meramente fenóticos.

É nesse cenário que a obra *Avaliação escolar, gênero e raça*, que passamos a resenhar, lança novas luzes sobre o debate acerca das interações entre formas diversas de feminilidade/masculinidade e raça na construção do sucesso ou do fracasso escolar, mais ou menos notórios em cada realidade educacional. A obra, dividida em 12 capítulos, apresenta síntese de pesquisas qualitativas desenvolvidas na última década em escolas públicas de ensino fundamental situadas no município de São Paulo, com o objetivo de perscrutar as trajetórias de fracasso mais frequentes entre crianças do sexo masculino, como apontam estatísticas oficiais.

Os trabalhos de campo realizados pela autora de pronto deixaram transparecer as dificuldades encontradas pelas professoras¹ em obter informações coerentes sobre as trajetórias escolares de meninos e meninas – brancos, negros ou pardos –, ora porque os critérios institucionais de avaliação não se mostravam claros, ora porque os conceitos atribuídos aos alunos nem sempre correspondiam à visão que as próprias docentes tinham de seu desempenho escolar. Com efeito, a investigação visou a desvendar o lado avesso da produção dos indicadores de rendimento escolar, isto é, os aspectos que, na visão das professoras, estão associados aos resultados, à classificação racial e ao gênero dos estudantes.

Quanto ao gênero, observou-se que matizes de comportamentos tradicionalmente mais próximos às mulheres mereceram destaque nos depoimentos das professoras, que, em regra, valorizavam características como organização, capricho e decalques no processo de avaliação de seus alunos, em detrimento de atitudes tipicamente masculinas. A própria Carvalho, agora coautora de artigo que sintetiza os resultados de pesquisa em uma das escolas objeto de análise, procurou esmiuçar essa realidade, nos seguintes termos:

Essa ideia se baseia em características que seriam inerentes a uma “natureza masculina”, caracterizada, por exemplo, pela necessidade de movimentar-se, de ser um indivíduo ativo, o que na escola seria visto como falta de compromisso ou bagunça, sendo mais aceitos comportamentos associados à “natureza feminina”, como introspecção, obediência e silêncio. (Pereira, Carvalho, 2009).

As observações *in loco* evidenciaram, entretanto, que a adesão a padrões de feminilidade diversos daqueles das professoras comprometia o resultado escolar de algumas garotas. Assim, meninas que viviam intensamente uma feminilidade fincada na submissão, na organização e na obediência irrestrita às normas falhavam do ponto de vista das professoras, que mais pareciam valorizar atributos como criatividade, autonomia e independência. Além disso, alunas que exteriorizavam características narradas pelas docentes como sensuais não eram bem avaliadas, pois que tais posturas reduziriam seu comportamento à vulgaridade iminente.

O melhor comportamento feminino no entendimento de professoras entrevistadas era aquele consubstanciado pelo equilíbrio entre a submissão exacerbada e a erotização precoce. Esse padrão de feminilidade mais citado pelas professoras aproxima-se, segundo a autora, daquele

¹ As pesquisas foram desenvolvidas em escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, realidade em que a quase totalidade do corpo docente é composto por mulheres.

valorizado pelos setores médios intelectualizados: “uma feminilidade que rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual”. (p. 42).

Já os estudantes do sexo masculino foram majoritariamente descritos pelas docentes como desorganizados e bagunceiros. Por isso mesmo, para Carvalho, o comportamento dos meninos, nesse caso, pesava com mais força na avaliação desfavorável das professoras que sua aprendizagem em sentido estrito, “levando a uma diferenciação entre o dia a dia da escola e aquilo que pode ser captado, por exemplo, em testes padronizados” (p. 48). Ainda quanto à importância do comportamento dos rapazes na composição das menções elaboradas pelas professoras, a autora observa que, especialmente nas escolas de classe trabalhadora, os garotos, conformados com o fracasso escolar iminente, desenvolvem uma espécie de “masculinidade de protesto”, por meio do confronto e do desafio à autoridade, o que tende a diminuir seu prestígio e aceitação junto aos demais atores do processo de ensino e aprendizagem, notadamente suas professoras.

Por outro lado, garotos que sabiam se equilibrar entre os padrões de masculinidade impostos pelos grupos e culturas juvenis a que estavam associados (que nem sempre valorizam o sucesso escolar, associando-o, muitas vezes, à efeminação e ao homossexualismo, sobretudo nos estratos sociais menos favorecidos) e as expectativas da instituição escolar receberam elogios de suas professoras, porque, na expressão da autora, exteriorizavam uma dose adequada de masculinidade. Vale dizer, esses indivíduos apresentavam uma versão bem sucedida de comportamento masculino, expressa pela adesão ambígua e não submissa às normas escolares e uma pitada de desafio e bom humor, sem prejuízo de sua autonomia.

Acerca das interações entre raça e êxito escolar, o critério inicial utilizado pelas professoras para classificação racial de seus alunos foi a cor da pele, segundo as categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Não obstante, a autora assevera que, dos depoimentos coletados, depreende-se que os indicadores utilizados para essa classificação não se confundem com caracteres meramente fenótipos, pois que, para fazê-lo, algumas professoras invocaram o rendimento escolar e o nível socioeconômico dos alunos, classificando mais como negros os que apresentam avaliações negativas e os menos favorecidos economicamente.

Naquele contexto, Carvalho constatou que a representação de alunos negros (pretos ou pardos) indicados para atividades de reforço acadêmico era proporcionalmente maior que sua presença na escola, bem como superior à percepção que os próprios estudantes tinham da cor de sua pele, aferida por meio de autoclassificação. Além disso, em relação a seus colegas pardos e negros, alunos de cor branca eram mais elogiados pelas professoras.

As pesquisas constantes da publicação bem ilustram o caráter seletivo que ainda pesa forte sobre nossos sistemas de ensino, a despeito dos avanços das últimas décadas, especialmente do ponto de vista estatístico. Se nos preocupa o fato de que critérios meramente comportamentais e fenótipos ocupem espaço central nos processos que avaliam a vida escolar de nossas crianças, em detrimento do sucesso escolar de meninos e de negros, os exemplos de garotos bem sucedidos na escola e de docentes que afastam dos indicadores avaliativos a cor da pele dos estudantes trazem a esperança de que podemos alcançar efetiva equidade escolar. Assim, em tempos de luta por igualdade de oportunidades educacionais, as contribuições do livro são inegáveis.

Referência bibliográfica

PEREIRA, Fábio Hoffman; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1510/1286>>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2012.

Leonardo Claver Amorim Lima, mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília, é servidor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

leonardoclaver@gmail.com

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e 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 com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A Rbep acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos deverão ter entre 24 e 48 laudas e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais", é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de 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.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão mínima de 24 laudas e máxima de 48 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

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.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, 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, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a Rbep deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à Rbep devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

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: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

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).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

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-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

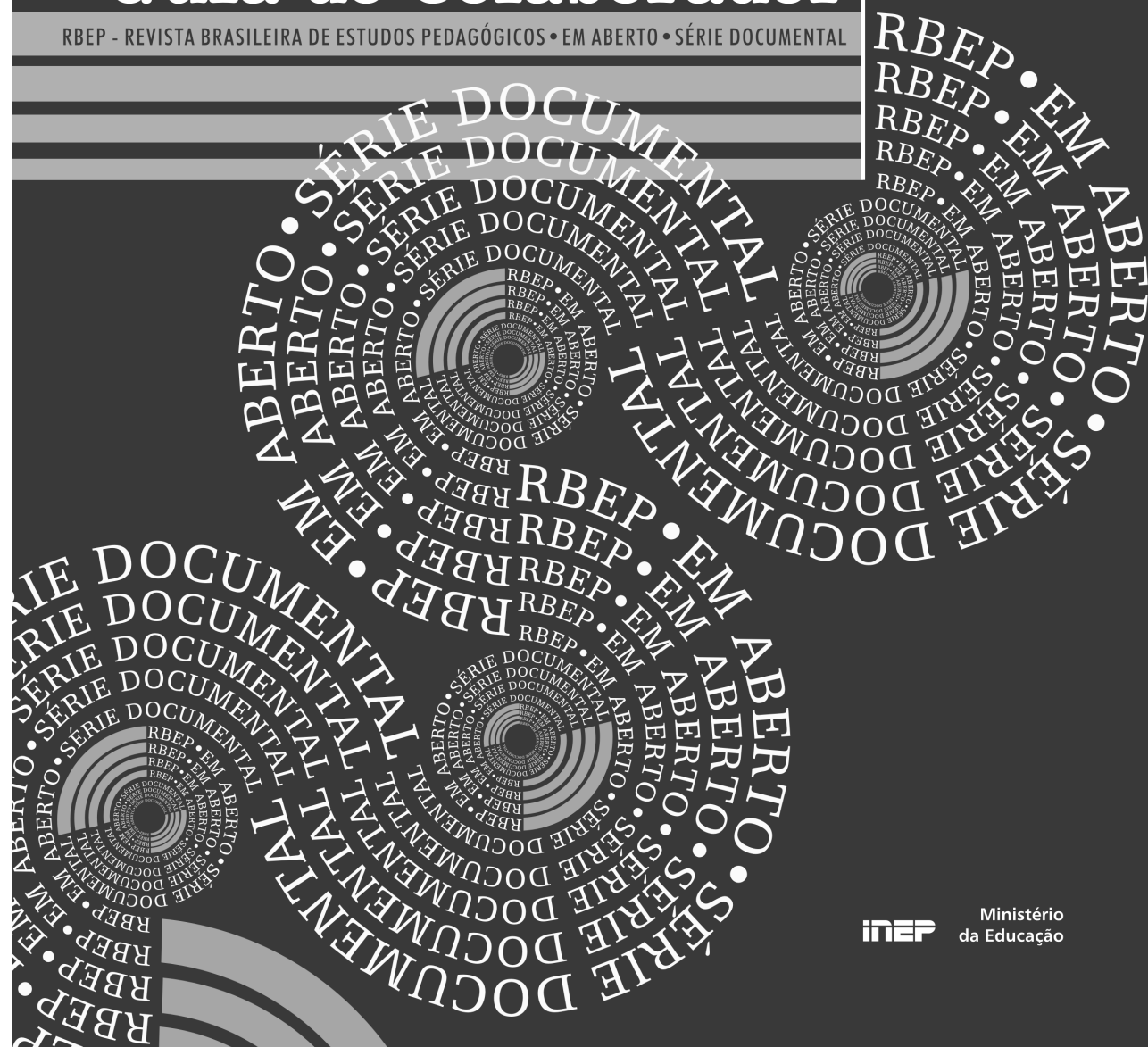
Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



INEP Ministério da Educação

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

EDITORIAL

ESTUDOS

O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível

Natalia de Souza Duarte

Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009

Maria Isabel Ramalho Ortigão

Glauco Silva Aguiar

Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais

Raquel Meister Ko Freitag

Ayane Nazarela Santos Almeida

Mônica Maria Soares Rosário

O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras

Esdras Viggiano

Cristiano Mattos

Remuneração inicial dos professores das redes municipais do Paraná no contexto municipal

Juliana Aparecida Alves Subirá

Práticas e reflexões de professoras numa pesquisa longitudinal

Edda Curi

Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória

Lenir Maristela Silva

Francéli Brizolla

Luiz Everson da Silva

O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil

Hélio Santos

Marcilene Garcia de Souza

Karen Sasaki

Classes multisseriadas no Acre

Teresa Kazuko Teruya

Maristela Rosso Walker

Marcondes de Lima Nicácio

Maria Joana Manaitá Pinheiro

Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica

Luciana Bagolin Zambon

Eduardo Adolfo Terrazzan

Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender

Vanda Leci Bueno Gautério

Sheyla Costa Rodrigues

Reflexões a respeito do uso da modelagem matemática em aulas nos anos iniciais do ensino fundamental

Emerson Tortola

Lourdes Maria Werle de Almeida

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



rbep.inep.gov.br

INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA