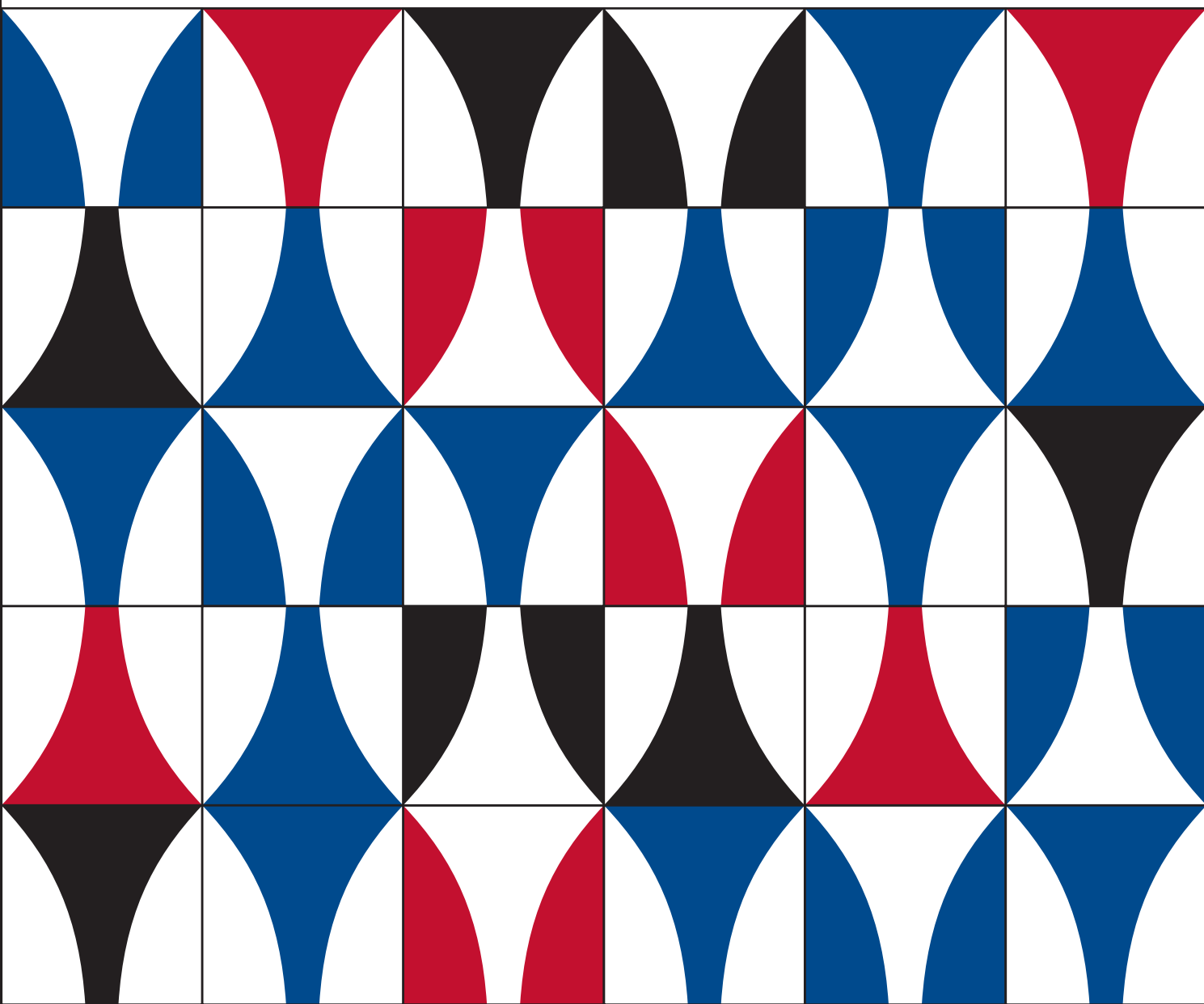


**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 90 número 224 jan./abr. 2009

**RBEP**

ISSN 0034-7183

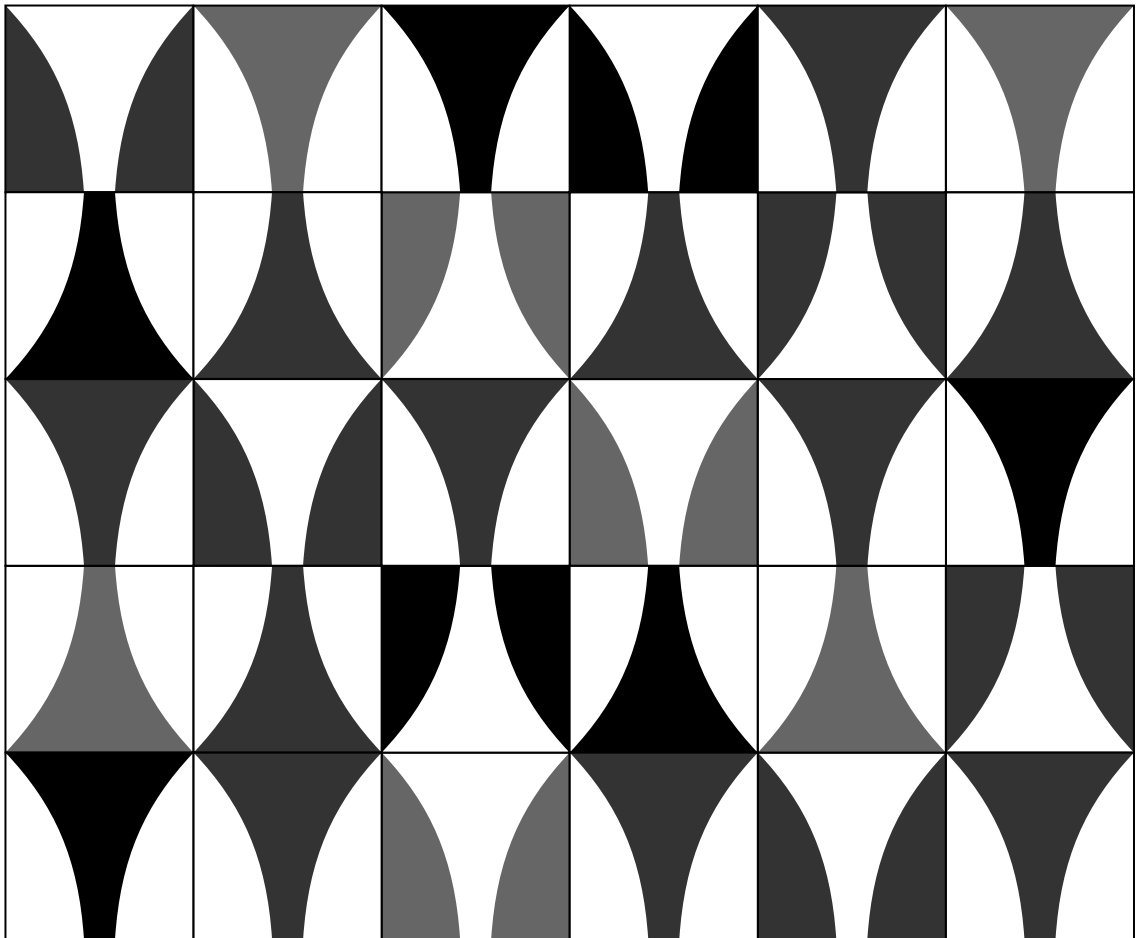


**Presidência da República Federativa do Brasil**

**Ministério da Educação**

**Secretaria Executiva**

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



## **EDITORIA CIENTÍFICA**

Bernardete Angelina Gatti (FCC) – Coordenadora

Jacques da Rocha Velloso (UnB)

Maria Isabel da Cunha (Unisinos)

Silke Weber (UFPE)

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa (USP)

## **CONSELHO EDITORIAL**

### *Nacional:*

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Alceu Ferraro – UFPel

Ana Maria Saul – PUC-SP

Celso de Ruy Beisiegel – USP

Cipriano Luckesi – UFBA

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelim Vianna – FCC

Jader de Medeiros Brito – UFRJ

Janete Lins de Azevedo – UFPE

Leda Scheibe – UFSC

Lisete Regina Gomes Arelaro – USP

Magda Becker Soares – UFMG

Maria Clara di Pierro – AE

Marta Kohl de Oliveira – USP

Miguel Arroyo – UFMG

Nilda Alves – UERJ

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam

Waldemar Sguissardi – Unimep

### *Internacional:*

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal

Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

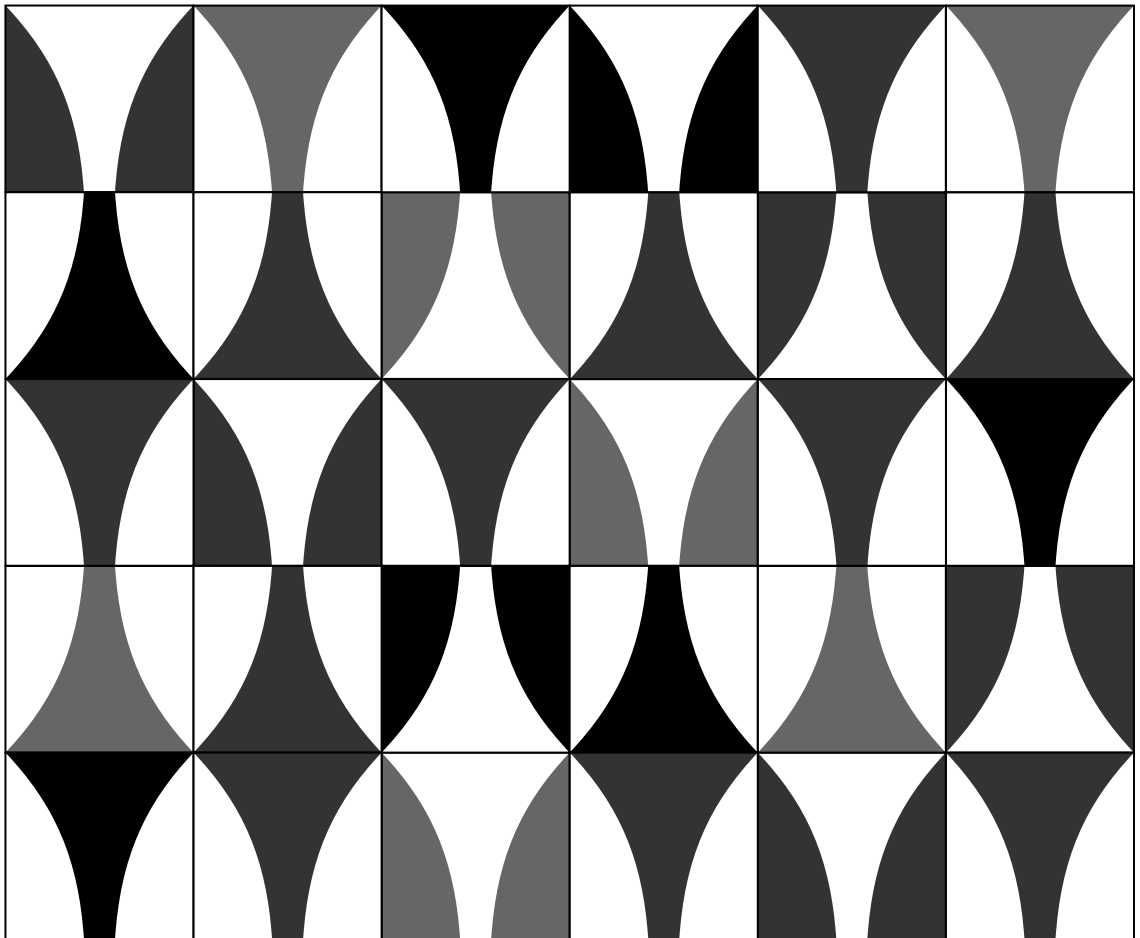
Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 90 número 224 jan./abr. 2009



ISSN 0034-7183



© 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

##### PROGRAMAÇÃO VISUAL

**Márcia Terezinha dos Reis** marcia@inep.gov.br

##### EDITOR EXECUTIVO

**Jair Santana Moraes** jair@inep.gov.br

##### REVISÃO

Português:

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

**Marluce Moreira Salgado** marluce@inep.gov.br

Inglês:

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

##### NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

**Rosa dos Anjos Oliveira** rosa@inep.gov.br

##### PROJETO GRÁFICO

**Marcos Hartwich** hartwich@inep.gov.br

##### DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

**Raphael Caron Freitas** raphael@inep.gov.br

##### CAPA

**Marcos Hartwich**

Sobre o trabalho de Athos Bulcão, *Negativo e Positivo*, azulejo, 11x 11cm, Brasília Palace Hotel.

TIRAGEM 3.000 exemplares

##### RBEP ON-LINE

Gerente/Técnica operacional: **Kátia Rocha** katia.rocha@inep.gov.br

##### EDITORIA

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

Edifício-sede

SRTVS – Quadra 701, Lote 12, Bloco M – Ed. Dario Macedo, Térreo – Asa Sul, CEP 70340-909 – Brasília-DF

Fones: (61) 3799-3075, 3799-3076, Fax: (61) 3799-3079

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

##### DISTRIBUIÇÃO

**Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

Edifício-sede

SRTVS – Quadra 701, Lote 12, Bloco M – Ed. Dario Macedo, Térreo – Asa Sul, CEP 70340-909 – Brasília-DF

Fones: (61) 3799-3075, 3799-3076, Fax: (61) 3799-3079

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal.

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

Avaliada pelo Qualis/Capes 2006 – Nacional A

**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 ABRIL DE 2009

---

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.

---

<b>Editorial</b> .....	<b>9</b>
------------------------	----------

#### **Estudos**

<i>A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática</i> .....	<b>11</b>
Celso João Ferretti	

<i>Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil</i> .....	<b>32</b>
Andréa Barbosa Gouveia	

<i>Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal</i> .....	<b>59</b>
Aldenice Alves Bezerra	

<i>Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras</i> .....	<b>71</b>
Fátima Cristina Alves	

<i>O/A professor/a e os espelhos da pesquisa educacional</i> .....	<b>87</b>
Inês Ferreira de Souza Bragança	

<i>Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade</i> .....	<b>102</b>
João Batista Bottentuit Júnior Clara Pereira Coutinho	
<i>A Arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República</i> .....	<b>122</b>
Elizabeth Amorim de Castro	
<i>Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade/2004)</i> .....	<b>149</b>
Comissão Assessora para a Área de Nutrição – Inep/MEC	
<i>Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina</i> .....	<b>160</b>
Alberto Sumiya	
<i>A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – 1960)</i> .....	<b>176</b>
Marcus Vinícius da Cunha Débora Cristina Garcia	
<i>Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul</i> .....	<b>204</b>
Claudemir de Quadros	
<i>O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil</i> .....	<b>223</b>
Ana Maria Saul Antonio Fernando Gouvêa da Silva	
<b>Instruções aos Colaboradores</b> .....	<b>245</b>



**Editorial ..... 9****Studies**

*The educational reform of vocational education in the 90's:  
theory and practice ..... 11*  
Celso João Ferretti

*Left-wing and Right-wing in educational policy: democracy,  
political parties and disputes among the municipal public  
administration in Brazil ..... 32*  
Andréa Barbosa Gouveia

*Supply modality of the school manager: another challenge  
for municipal education policies ..... 59*  
Aldenice Alves Bezerra

*Mapping the policies related to the choosing of school  
principals and the external assessment in capital  
cities of Brazilian states ..... 71*  
Fátima Cristina Alves

*The teacher and the mirrors of educational research ..... 87*  
Inês Ferreira de Souza Bragança

<i>Analysis of Portuguese language WebQuests available on-line: aspects related to quality of components and usability</i> .....	<b>102</b>
João Batista Bottentuit Júnior Clara Pereira Coutinho	
<i>Architecture of schools in Paraná during the First Republic</i> .....	<b>122</b>
Elizabeth Amorim de Castro	
<i>Perception of the Coordinators of Nutrition Graduation Courses about the Brazilian National Examination of Student Performance (Enade/2004)</i> .....	<b>149</b>
Comissão Assessora para a Área de Nutrição – Inep/MEC	
<i>Curricular changes and the notion of body in the Physical Therapy course of Londrina State University</i> .....	<b>160</b>
Alberto Sumiya	
<i>John Dewey's Appropriation in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1960)</i> .....	<b>176</b>
Marcus Vinícius da Cunha Débora Cristina Garcia	
<i>Lourenço Filho: the reformer of Rio Grande do Sul's education</i> .....	<b>204</b>
Claudemir de Quadros	
<i>The legacy of Paulo Freire for curriculum policies and teacher formation in Brazil</i> .....	<b>223</b>
Ana Maria Saul Antonio Fernando Gouvêa da Silva	
<b>Instructions for the Collaborators</b> .....	<b>245</b>

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* continua procurando trazer à discussão dos interessados em educação temas polêmicos e contribuições de pesquisas que venham a oferecer novos elementos para reflexão quanto a fatos educacionais, podendo balizar ações educativas em diferentes áreas do campo da educação.

Este número traz, como abertura, dois artigos analítico-críticos: um com foco na discussão sobre a experiência de implementação da reforma do ensino técnico na década de noventa e seus conseqüentes – problemática atual demandando novos caminhos; e outro que aborda a polarização direita/esquerda nas políticas educacionais, oferecendo uma reflexão de fundo sobre cenários de ações e decisões governamentais no entrelaço de posições bipolarmente divergentes. Ambos contribuem para uma reflexão sobre posturas educacionais e seus desdobramentos, seja no campo concreto da escola, seja no âmbito das decisões acerca de políticas de acesso e de gestão e financiamento da educação. Na continuidade, dois artigos contribuem com pesquisas que permitem evidenciar com dados a questão das formas de provimento de dirigentes de escolas propiciando rediscussões sobre políticas em curso.

Professores/as em sua formação e exercício profissional conjugam elementos diversos para constituir suas competências profissionais e identidades. O artigo “O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional” oferece oportunidade de se atentar para os discursos e metáforas que tentam definir o trabalho docente e a necessidade de se procurar fazer com que os próprios professores narrem seus percursos e aspectos de sua profissionalidade. Por outro lado, face importante da profissionalidade docente – conhecimento e domínio criativo de práticas docentes para a sala de aula – tem recebido poucas contribuições. Agregando esse fator ao uso das tecnologias disponíveis, o artigo sobre a utilização de *webquests* em língua portuguesa abre oportunidade de análise sobre a qualidade dos componentes a elas relativos, tal como oferecidos,

questionando essa qualidade e chamando a atenção para seu potencial educativo, de um lado, e a necessidade de aprimoramento de outro.

Lembrar os espaços físicos onde a educação se processou é o objetivo do artigo que trata da arquitetura dos grupos escolares na Primeira República. Apreende-se o processo de instituição e disseminação dos grupos escolares, voltados aos primeiros anos do hoje ensino fundamental. Os prédios, símbolos da representação da educação de então, expressam, além de arte, valores vigentes no período: ordem, limites, enciclopedismo. Isto permite o confronto com a situação contemporânea das escolas e o que podem evocar.

O ensino superior é abordado em dois artigos. Um deles nos permite observar a percepção do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) na área de Nutrição, trazendo análises que permitem pensar em aperfeiçoamentos dos próximos exames. O outro mergulha em aspectos de mudanças curriculares em curso de Fisioterapia e, mesmo com foco específico, permite ilações sobre a relação entre desenhos e estruturas curriculares e docentes do ensino superior.

Na esteira da reflexão filosófica que a *Rbep* sempre prestigiou, os três últimos artigos deste número focalizam três personalidades intelectuais que tiveram forte impacto no pensamento pedagógico no Brasil: John Dewey, Lourenço Filho e Paulo Freire. A presença de Dewey nas páginas da *Rbep*, a contribuição para a modernização da área da educação dada por Lourenço Filho e o legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e de formação de educadores sinalizam as várias fontes de idéias que permeiam a comunidade educacional brasileira, levando-nos a uma compreensão sobre as várias facetas que podem traduzir o fazer pedagógico.

Esperamos que os leitores encontrem nesses artigos contribuições relevantes.

*A Editora Científica*

## A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática

---

Celso João Ferretti

---

### Resumo

Apresenta e discute a experiência de implementação da reforma brasileira do ensino técnico, desenvolvida em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, a partir de pesquisa baseada em documentos institucionais e em entrevistas realizadas com gestores e professores. Os dados coletados foram organizados, para fins de análise, em torno de quatro grandes temas: acesso dos professores aos documentos oficiais sobre a reforma; o preparo destes para trabalhar com o enfoque da formação por competência; a relação entre a reforma e a qualidade do curso técnico; e, finalmente, a relação entre o processo de implementação e as práticas docentes. Verificou-se que, apesar da multiplicidade de ações, mecanismos, instrumentos e controle, a implementação da reforma na escola defrontou-se com problemas que emperraram o processo. Verificou-se também que o pouco envolvimento dos professores com as proposições da reforma tem menos a ver com a recusa teórica ou ideológica da formação por competência, decorrendo predominantemente de sua não compreensão e conseqüente dificuldade para operacionalizá-la, da postura centralista da rede e, também, das condições adversas de trabalho.

Palavras-chave: implementação de reformas educacionais; ensino técnico; formação por competência, práticas docentes.

---

## **Abstract**

### ***The educational reform of vocational education in the 90's: theory and practice.***

*The objective of the text is to present and discuss the experience of implementing the Brazilian educational reform of vocational education in a school of the public system in São Paulo. The data collected comes from a research based on analysis of institutional documents and of interviews made with school personnel and teachers. The data was organized in four main items: teacher's access to the official documents referred to the reform, their training to work with the concept of educating through the development of competency, the relationship between the reform and the quality of the vocational education and, finally, the relationship between the implementing process and the teachers practices. The results showed that, in spite of the multiplicity of the actions performed, of the mechanisms and instruments adopted, and of the control, the implementing process faced various problems which blocked it. It was also found that the low involvement of the teachers with the reform proposals were due less to their ideological refusal concerning the concept of educating through the development of competencies, by not understanding its meaning, by considering it difficult to operate with, the centralism and the adverse work conditions.*

*Key words: implementing school reforms; vocational education, educating through the development of competency, teachers practices.*

O objetivo deste texto é o de traçar o paralelo entre uma análise desenvolvida nos primórdios da reforma do ensino técnico brasileiro produzida em meados da década de 1990 e a situação desse ensino quase dez anos após. Para tanto me valerei de parte de um artigo publicado na época (Ferretti, 1997), de pesquisa e análise produzidas por Oliveira (1998, 2000, 2002) e, finalmente, de alguns elementos de uma investigação da qual participei e já em fase de conclusão.<sup>1</sup>

No artigo anteriormente referido chamei a atenção para o fato de que a reforma tinha por objetivo produzir a articulação mais estreita entre o ensino técnico e o setor produtivo. Destacava que, nesse sentido, algumas das transformações mais significativas diziam respeito à progressiva extinção da modalidade aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas, seguindo tendências que vinham sendo observadas em instituições

<sup>1</sup> A pesquisa em questão, coordenada pelo Dr. João dos Reis Silva Jr. e financiada pela Fapesp, intitula-se *Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI*.

semelhantes na América Latina, conforme indicado em documento da Cepal (1994) e em Caillods (1994).

De acordo com tais tendências, a formação profissional deveria ser realizada de modo ágil e flexível pelas agências responsáveis, de modo a responder, da forma a mais imediata possível, às demandas dos diferentes setores econômicos, mas, em especial, daqueles que vinham introduzindo inovações tecnológicas. A proposta conjunta MEC/MTb (1996) assimilou inteiramente tais recomendações, ampliando para a rede de ensino público aquilo que vinha sendo, ou atribuição mais específica das agências de formação profissional, já modificadas para atender aos reclamos de agilidade e flexibilidade (formação para a empresa), ou tarefa conduzida por diferentes setores da sociedade civil, inclusive ONGs (capacitação dos setores mais empobrecidos).

A crítica à proposta foi a de que, posta em prática, promoveria a cisão teoria-prática pela ampliação do fosso já existente, nas escolas técnicas, entre formação geral e específica, apesar de ofertadas no mesmo estabelecimento, e pela segmentação que introduziriam na formação técnica, reduzindo-a a um somatório de qualificações específicas. Além dessa crítica, chamou-se a atenção para a avaliação disseminada pela própria Cepal (1994, p. 35) de que ela instituiria “um ‘supermercado da capacitação’, que oferece todo tipo de produtos a seus clientes, mas que não oferece uma estrutura definida”.

Ponderei também que, levando-se em conta que a implementação de propostas gestadas nos órgãos superiores dependeria, fundamentalmente, da adesão dos que atuam nas agências formadoras, caberia perguntar como reagiriam os diferentes públicos internos, além dos pais dos alunos, a uma proposta que alterava, de forma tão significativa, a vocação historicamente constituída das referidas agências, principalmente considerando que, se a flexibilização proposta mostrava-se, por um lado, adequada à ampliação do atendimento, de outro, representava uma forma de melhorar a relação de custo-benefício na oferta de educação profissional.

Aproximadamente na mesma época, Oliveira (1998) conduziu uma investigação que tinha por objetivo verificar como professores de escolas técnicas de uma rede pública estadual de ensino estavam reagindo às propostas de mudança então em curso. Para compreender melhor a apropriação que tal rede realizou das proposições da reforma é necessário entender que ela se fez por etapas, uma vez que, conforme se notará posteriormente nas manifestações de professores entrevistados por Oliveira, quando comparadas às dos professores entrevistados para a investigação da qual participo atualmente, muitas das questões então levantadas permanecem latentes na escola investigada.

Num primeiro momento, e até mesmo antecipando a implementação da reforma pela maior parte dos sistemas estaduais de ensino, exceto Minas Gerais e Paraná, a rede em questão procurou adequar-se ao determinado pelo Decreto nº 2.208/97 e aos documentos legais que se seguiram, promovendo uma série de mudanças internas relativas à

estrutura dos cursos, currículo, distribuição do tempo, oferta de vagas e definição do alunado a ser atendido.

Conforme esclarecimentos recentes da coordenadoria do ensino técnico da rede, foram elaborados em 1997, num período de aproximadamente quatro meses, 40 propostas de matrizes curriculares, de base disciplinar, que seriam implementadas no início de 1998.

A estruturação do currículo por competências se colocou à rede posteriormente, tendo em vista a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998 e 1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, na seqüência, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cujas orientações a instituição se propôs seguir. Do ponto de vista da fundamentação, a ênfase posta na utilização da nomenclatura presente nos mencionados Referenciais Curriculares, no qual é evidente a concepção de competência defendida por Ruy Berger, com base em Piaget, faz supor que ela tenha sido privilegiada.

A implementação da proposta da rede está ancorada principalmente em quatro instâncias articuladas centralmente: a supervisão, que engloba a "capacitação"<sup>2</sup> docente; o laboratório de currículos; o sistema de avaliação institucional; e o observatório escolar – além, é claro, dos controles de natureza administrativa. A supervisão e a "capacitação" docente são de responsabilidade direta do coordenador do ensino técnico; o laboratório de currículos, que funciona permanentemente nos moldes anteriormente descrito, é acionado principalmente quando cogitada a introdução de mudanças curriculares em um ou mais cursos; o sistema de avaliação institucional e o observatório escolar são acionados anualmente, servindo de subsídio para o desenvolvimento de medidas que têm por objetivo introduzir melhorias na escola ou corrigir desacertos em relação ao proposto para o ano, seja pela rede em relação ao conjunto das escolas, seja por uma escola em particular.

Além da "capacitação" e da ação por meio do laboratório de currículos, a coordenadoria do ensino técnico responsabiliza-se também pela supervisão e pela criação de instrumentos que têm por objetivo atingir, centralmente, aspectos da organização do conjunto das escolas da rede. Exemplo disso é a existência de um modelo, único para todas, do plano escolar, do plano de curso e do plano de trabalho do coordenador de curso e do professor. Estes instrumentos são materializações das proposições de caráter pedagógico, que, segundo o coordenador do ensino técnico, se permanecessem apenas no plano teórico, não produziriam mudanças substantivas nas práticas. Esta é uma diretiva central no processo de supervisão e baseia-se no pressuposto de que os professores não têm tempo disponível para ler e refletir sobre proposições e documentos para depois criar alternativas de ação. Os instrumentos funcionam, assim, como indutores da ação pedagógica desejada.

Apesar da multiplicidade de ações, mecanismos, instrumentos e controle, a implementação da reforma na escola encontrou dificuldades

<sup>2</sup> O termo capacitação, largamente utilizado pela instituição, remete à conotação usual de suprimento da ausência ou da precariedade de uma capacidade. Denota, por isso, uma concepção pontual e restrita de formação com a qual não nos identificamos. No entanto, conforme o exame dos documentos institucionais, é perfeitamente compatível com a visão que a instituição tem a respeito do preparo de seus profissionais para se defrontar com as mudanças em curso, razão pela qual continuaremos a utilizá-la, colocando-a, todavia, entre aspas.



que o coordenador do ensino técnico atribui principalmente à não compreensão, por parte das unidades, do que trata a proposta, de qual seu sentido e conteúdo. Considera que o problema se deve à ausência de uma política institucional que esteja ancorada na sensibilidade, no compromisso ético-político, na liberdade, que envolva profissionais e alunos das unidades e que crie condições para a realização plena da reforma, resultando tal ausência em implementações sempre parciais, que se dão por etapas. Parte das dificuldades é também atribuída pelo coordenador do ensino técnico à forma como as propostas são divulgadas e chegam aos professores. Dada a dimensão da rede, o processo de divulgação das propostas se faz por meio de professores-multiplicadores, ou seja, de um pequeno grupo de professores (usualmente os coordenadores de curso) de cada escola que, depois de algumas leituras e discussão de documentos, têm a incumbência de repassar o discutido para seus colegas de unidade. O coordenador do ensino técnico tem plena consciência da limitação desse expediente e das distorções que pode ocasionar em termos da efetiva apropriação daquilo que pretendeu transmitir.

Os problemas encontrados na implementação emperraram, de certa forma, o andamento da reforma na instituição. Tanto assim que, desde que o processo de implementação foi desencadeado, há mais de cinco anos, a instituição ainda está às voltas com as tentativas de fazer com que os professores se apropriem do conceito de competências preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. As dificuldades encontradas remetem à tentativa de produzir a transição de um modelo pedagógico assentado sobre o ensino de conteúdos disciplinares para outro que prioriza o desempenho, expresso sob a forma de competências e habilidades, conferindo àqueles conteúdos outros atributos. O excesso de foco no domínio do conceito de competência e, por isso mesmo, a ênfase na distinção dele em relação a outros conceitos afins podem estar impedindo uma compreensão mais clara do que é pretendido. Ao lado disso, outras questões conceituais e semânticas também se apresentam, como, por exemplo, as relacionadas com a mudança tradicional da nomenclatura de disciplinas para adequá-las a categorias como funções e subfunções, que não emanam da atividade acadêmica, mas da produtiva. O resultado final parece ser, segundo o relato do coordenador do ensino técnico, menos a apreensão dos conceitos e suas relações e menos ainda seu significado político e social e mais a simplificação técnica expressa como fórmulas verbais utilizadas para redigir planos e relatórios. Menos a reflexão e mais uma espécie de foco na semântica, ainda que não seja essa a perspectiva propalada pela coordenadoria. Esse processo, desencadeado em princípios da década, ainda estava em andamento no início de 2005, tendo coberto cerca de metade dos cursos ofertados pela rede.

Não obstante as dificuldades arroladas, o coordenador do ensino técnico considera que os professores relacionados com esse tipo de ensino têm mais facilidade para trabalhar com as competências, não porque compreendam melhor o conceito no plano teórico, mas porque mantêm relação mais estreita com os setores produtivos, onde as atividades laborais

supostamente são planejadas e realizadas tendo as competências por referência. Além disso, no seu entender, elas são mais específicas e, por isso, mais facilmente identificáveis, inclusive em termos de desempenho do profissional. O mesmo não ocorre, no seu entender, entre os professores do ensino médio, seja porque as competências a serem desenvolvidas têm aí caráter mais abstrato, seja porque têm caráter mais geral, tornando-se mais difícil a constatação de que os alunos as adquiriram.

### **A escola investigada**

Para fins deste trabalho, o foco será centrado na experiência de implementação da reforma dos ensinos médio e técnico, desenvolvida em uma escola da rede, conforme os grandes eixos privilegiados pela instituição, referidos anteriormente.

Vários elementos tratados no item anterior reaparecerão neste relato, dado o caráter centralizador não só do processo de implementação, mas da própria instituição no trato com as escolas que compõem a rede. Esta dimensão centralizadora é compreensível, dado que a instituição pretende conferir traços de identidade comum ao conjunto das Escolas Técnicas (ETEs) da rede. Tanto é assim que há um Regimento Comum no qual devem se enquadrar as práticas comuns a todas, do ponto de vista pedagógico, como fez questão de ressaltar o responsável pela coordenação do ensino técnico (por exemplo, além da elaboração de planos docentes segundo modelos prescritos, os “vestibulinhos” e a avaliação institucional).

Foi possível constatar que a existência de um conjunto de orientações, instrumentos e ações de controle não tem o poder de conformar inteiramente as práticas escolares, embora tenha muita ascendência sobre elas. Por outro lado, pode-se cogitar que tal inconformidade é incentivada pela própria instituição, pelo menos no plano do discurso, quando se refere à autonomia (relativa) da escola para desenvolver as ações administrativas e pedagógicas que considerar válidas, observadas as diretrizes centralmente produzidas.

A escola estudada tem seus cursos técnicos direcionados principalmente para o setor terciário (ainda que se deva colocar entre estas esta divisão, na atual configuração da economia mundial e brasileira). A listagem dos cursos oferecidos inclui Secretariado, Administração, Informática, Turismo, *Design* de Interiores, Segurança do Trabalho, Desenho de Construção Civil, Desenho de Projetos de Mecânica. O direcionamento para esses cursos resulta do desenvolvimento histórico da instituição, o que, por razões de espaço, não será abordado.

As entrevistas realizadas com professores e o exame da documentação disponível permitiram estruturar os dados coletados em torno de quatro temas: acesso aos documentos oficiais;<sup>3</sup> a relação entre as reformas do ensino e a sua qualidade; a “capacitação” dos professores para trabalhar com base nas competências; e, finalmente, as relações entre os processos de implementação da reforma e as práticas docentes.

<sup>3</sup> Por documentos oficiais estamos entendendo a LDB (Lei nº 9.394/96), o Decreto nº 2.208/97, os pareceres do CNE que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, finalmente, o Decreto nº 5.154/04.

### Acesso à documentação

No que diz respeito ao acesso à documentação oficial sobre a reforma do ensino médio e do ensino técnico, os depoimentos coletados evidenciaram o pouco contato dos professores com os documentos oficiais ou a completa ausência destes.

No geral, os professores não se reportaram espontaneamente aos documentos oficiais sobre a reforma. Quando perguntados, sem que se mencionasse os nomes desses documentos, disseram ter tido acesso ao material que lhes foi enviado pela rede para discussão/informação no período de elaboração do planejamento anual da escola. Praticamente nenhum dos professores entrevistados detém informação sobre as razões formalmente explicitadas pelo MEC e pelo CNE para promover a reforma. A ausência de informações acabou dando margem a interpretações truncadas, constituídas a partir de dados reais e de associações fantasiosas, segundo as quais a adoção de um determinado programa produzido no exterior permitiria à rede propiciar formação com qualidade e, principalmente, a baixo custo, alinhando-se, assim, com os convênios estabelecidos entre o governo brasileiro e agências internacionais, os quais estipulariam a exigência de formar mais técnicos a custos reduzidos.

O depoimento de professores da área técnica, em 1997 (cf. Oliveira, 1998),<sup>4</sup> referindo-se às mudanças propostas pela reforma, mostrou, entretanto, que essa interpretação não é nova entre os professores da rede.

As manifestações dos professores evidenciam que, no processo de implementação da reforma, o MEC e a rede em discussão incorreram num problema central, apontado por Gimeno Sacristán (1998, p. 92-93), qual seja, o de que “os que pretendem reformar [...] deveriam, no mínimo, por tanta energia em potencializar as ‘capacidades interpretativas’ dos ‘leitores’ do texto [da reforma], quanto na confecção das propostas”. No caso do MEC, este se ocupou apenas da divulgação restrita dos textos. No caso da rede, os textos referentes à reforma aparentemente não foram discutidos, operando-se sua substituição por uma série de documentos internos, de caráter operacional.

Caso semelhante parece estar ocorrendo mais recentemente em relação ao Decreto nº 5.154/04, que “revoga” formalmente o Decreto nº 2.208/97. Nas entrevistas com os professores da escola sobre os desdobramentos da diminuição da duração do curso técnico, ocorrida a partir de 1997, veio à tona a possibilidade de retorno do ensino médio/técnico integrado. Todavia, essa possibilidade foi aventada, segundo as manifestações ouvidas, apenas como conversas de corredor e da sala de professores, das quais decorreram também interpretações obviamente calcadas não no conteúdo do decreto, mas na cultura institucional, atribuindo a grupos ou setores da rede ou da escola posições pró e contra à volta do ensino técnico integrado em função de seus interesses imediatos.

---

<sup>4</sup> O texto de referência aqui utilizado compreende dois volumes contendo as manifestações dos professores entrevistados. Tais manifestações foram numeradas e agrupadas pela autora em 15 categorias descritivas, abrangendo diversos aspectos da pesquisa. Tendo em vista o tema abordado nesta parte de nosso relatório, utilizamos as manifestações relacionadas à categoria *Critiref*, que se refere às críticas à reforma.

## Relação entre reformas e qualidade do ensino

No que diz respeito à relação entre as propostas da reforma e a qualidade do ensino técnico que vem sendo oferecido pelas escolas da rede, a abordagem foi remetida pelos interlocutores a um aspecto específico das proposições oficiais: a anterior/atual duração do curso técnico e sua qualidade em termos da preparação sólida dos profissionais técnicos. As posturas explicitadas neste caso são marcadas pela ambigüidade.

De um lado, quando se referem à escola e à sua avaliação por parte da cidade, dos alunos e suas famílias, todos tendem a ressaltar as qualidades do ensino oferecido tanto no ensino médio quanto no técnico. Aparentemente essa avaliação é verdadeira, já que a escola é muito procurada e seus "vestibulinhos" muito concorridos.

Mas é também verdadeiro que o índice de evasão é alto, tendo se configurado tal fenômeno numa preocupação constante da escola, a ponto de, no Plano Escolar de 2003, sua resolução ter sido apontada como meta prioritária. Na verdade, a possibilidade da evasão, aparentemente um problema menor até 1997, ampliou-se quando a rede optou pela implementação da reforma. Oliveira (2000, p. 52) relata, a partir de sua pesquisa, que entre os professores ouvidos na época houve manifestações de "dúvidas quanto às novas condições [...] de permanência dos alunos nas escolas [...] sob a reforma, que potencializariam a *evasão escolar*" (grifo da autora). Como se pode notar, a questão é relativamente antiga na rede, vinculada à nova estrutura do curso técnico (modular) e à mudança do perfil dos alunos, bem como à diminuição da duração do período de formação técnica e à terminalidade ao final de cada módulo. No entanto, na avaliação atual feita pela escola, a evasão não expressaria uma avaliação negativa desta; suas causas são remetidas para fora dela e, em particular, no caso dos cursos noturnos, à instabilidade do mercado de trabalho, em razão da qual, os alunos, recebendo ofertas de emprego, abandonam os estudos – uma avaliação que, como se pode notar, ressalta um dos aspectos do problema (as características do alunado) mas silencia sobre os demais, aparentemente porque o enfrentamento destes implicaria a revisão da estrutura adotada desde o início da implementação da reforma.

Os professores entrevistados referendaram as observações feitas pelos coordenadores de curso, ressaltando as contribuições negativas que a reforma trouxe à unidade nesse particular. Todavia, as críticas relativas à qualidade do ensino não são remetidas à filosofia que orienta a proposta, ou a seus objetivos ou aos enfoques metodológicos tal como nela estão delineados, mas a um desdobramento desta, qual seja, o encurtamento da duração do curso técnico.

Na avaliação dos coordenadores de curso/professores do ensino técnico, a drástica redução em sua duração imprimida pela reforma tende a induzir um aligeiramento dos cursos, na medida em que o tempo disponível para formar cada turma (três semestres) e a periodicidade semestral obrigam a "dar o conteúdo" de forma corrida, o que concorre

também para os problemas anteriormente apontados quanto ao ensino por competências.

Da fala de um dos professores entrevistados foi possível depreender que três foram os argumentos principais utilizados pelos que são contrários a esse aspecto da reforma: a) o aluno do ET integrado que ficava apenas um período na escola teria que freqüentá-lo em dois períodos e realizar dois "vestibulinhos", um para cada modalidade; b) a qualidade do ensino técnico oferecido seria prejudicada não só em termos do conteúdo a ser oferecido, mas também em relação à convivência professor/aluno e ao tempo que este teria para apropriar-se do conhecimento que lhe fora disponibilizado; c) haveria a possibilidade de perda de aulas por força da separação entre EM e ET e diminuição da duração deste último, interferindo, portanto, no montante de salários recebidos até então. Duas coisas ficaram claras, a partir do depoimento do professor: as decisões vieram "de cima", apesar das discussões e movimentos; a qualidade da formação oferecida pelo ET integrado estava ameaçada.

Com pequenas diferenças na argumentação, os professores ouvidos por Oliveira (1998) manifestaram preocupações muito semelhantes tendo em vista a relação duração do curso/qualidade do ensino. Tais depoimentos, entre outros 412 referentes à reforma, dos quais mais de 80% desfavoráveis a ela, permitiram à autora identificar a resistência à reforma, pois ela estaria, no entender dos docentes, "ameaçando a perda da identidade das escolas técnicas" (Oliveira, 2000, p. 48).

Todavia, na pesquisa atual, a opinião de pelo menos alguns dos professores entrevistados é a de que, com o tempo, a reação negativa se transformou em acomodação, subsidiada por argumentos como os de que a formação ficou melhor porque é especificamente técnica, o aluno demandante do curso técnico é mais maduro, a formação mais rápida é melhor para esse aluno que já está no mercado e apenas necessita do diploma, mesmo que a formação inicial seja menos profunda. A preocupação da escola hoje seria a de fornecer ao aluno uma formação técnica básica, mesmo que de qualidade pior que a anterior, desde que lhe permita concorrer de alguma forma no mercado, pois o aperfeiçoamento decorreria do exercício da atividade profissional. Confrontada com os depoimentos complementares de alguns dos professores da pesquisa de Oliveira (2000, p. 54), as manifestações dos professores hoje sugerem efetivamente um processo de acomodação. No entanto, o fenômeno parece não ser restrito a essa unidade ou a essa rede. Reportando-se a informações colhidas recentemente entre coordenadores de um Cefet, Oliveira (2002, p. 295) confirma essa mesma disposição.

### **A "capacitação" dos professores**

A "capacitação" dos professores para trabalhar com o modelo de competências foi alvo de manifestação tanto da direção quanto de coordenadores de curso. Esta é uma questão candente, pois, como visto,

os professores sentem dificuldades para organizar seus planos de aula e, principalmente, colocá-los em prática e avaliar os resultados, como será apontado na seqüência. Em vista disso, foram freqüentes três tipos de manifestação: a primeira diz respeito à crítica à rede por não realizar mais reuniões e cursos de “capacitação” com o objetivo de sanar tais dificuldades; a segunda refere-se à qualidade das “capacitações”, quando são ofertadas; a terceira remete às expectativas que a rede desenvolve em relação aos professores “capacitados”.

Quanto à primeira manifestação, as opiniões divergem. A direção da escola, por exemplo, afirma que elas existem, ainda que se dirijam principalmente aos professores do ensino médio, o que causa espécie entre os professores do ensino técnico, pois, de acordo com eles, a “vocação” da escola situa-se neste e não naquele. Os professores do ensino técnico, por seu turno, têm sido capacitados a distância, via internet, segundo o diretor.

A segunda manifestação é portadora da crítica de que as reuniões e os cursos de “capacitação”, geralmente realizados na sede da rede, são muito rápidos, não havendo tempo hábil para que os professores se apropriem com profundidade do que se pretende que aprendam. De acordo com os dados coletados, tais “capacitações” visam não apenas aqueles coordenadores de curso/professores (geralmente poucos, em função dos objetivos visados e dos custos implicados) que estão presentes nos encontros ou cursos, mas a sua preparação para atuarem como multiplicadores entre seus colegas. Nessas condições é usual que as “capacitações” sejam de natureza mais operacional do que de reflexão teórica, dados os objetivos visados e a escassez de tempo.

Finalmente, e este é o cerne da manifestação, os coordenadores de curso/professores assim “capacitados” dizem que é difícil, na maior parte dos casos, satisfazer as expectativas da rede no sentido de atuarem como multiplicadores, uma vez que os tempos disponíveis na instituição escolar para realizar encontros com os colegas e produzir a multiplicação desejada, no nível desejado, ou são escassos, ou não existem ou, ainda, o contrato horista que rege as atividades dos professores inviabiliza, muitas vezes, os encontros, dados os compromissos assumidos pelos professores em outros locais de trabalho.

### **As relações entre os processos de implementação da reforma e as práticas docentes**

No entender de uma das professoras que acompanhou de perto as mudanças introduzidas nas escolas da rede com a adoção da reforma e que, no período de realização da pesquisa, atuava como coordenadora do EM, os professores, tanto dessa modalidade quanto do ensino técnico, enfrentavam duas dificuldades principais para trabalhar com o modelo de competências: a primeira refere-se ao domínio do conceito de competência, tendo em vista dar-lhe sentido pedagógico em termos

de proposição de estratégias para montar as aulas, definição dos objetivos a atingir, procedimentos de ensino e avaliação a adotar; a segunda deriva, como afirma a coordenadora, do apego ao conteúdo por parte dos professores.

Sem entrar no mérito da solução proposta (abandonar os conteúdos) – pois esta não é uma solução, antes configura-se como mera adaptação –, cumpre chamar a atenção para o peso da história profissional e institucional na definição do que se poderia chamar de uma das facetas da cultura escolar. Não se trata, como afirmou a coordenadora, de um “vício”, o que já confere conotação negativa à ênfase no conteúdo; trata-se do fato de que um traço cultural não se apaga por simples desejo ou opção da racionalidade. As apropriações que os professores realizam estão atravessadas por esse traço cultural que pode até ser submetido por eles a questionamentos, o que demanda tempo para reflexão, aparentemente pouco disponível, ou, ainda, o cultivo do hábito do debate, que tende a desaparecer em função das demandas cada vez mais intensas por produtividade. De qualquer forma, trata-se de uma falsa questão, já que a formação por competências não implica necessariamente abandonar o ensino de conteúdos; a verdadeira questão remete à secundarização destes ou à sua transformação em mero conhecimento instrumental.

A essas dificuldades acrescentam-se outras, como a dos próprios alunos em entender com maior clareza o que os professores pretendem e como os avaliam. Segundo a direção e coordenadores de curso, os alunos têm uma visão de escola e educação em que são valorizados os conteúdos disciplinares e a própria nota como expressão da qualidade de sua aprendizagem, no que são acompanhados, segundo esses mesmos professores, pelos pais. A situação afigurou-se mais dramática no caso do ensino técnico, em que, segundo os entrevistados, existe uma expectativa alta dos alunos do noturno, vários dos quais trabalham, de que os professores aproveitem o curto período de duração do curso para colocá-los em contato com os conhecimentos que, no seu entender, poderão garantir a permanência no emprego ou a obtenção de um. Por outro lado, os professores do ensino técnico tradicionalmente também valorizam sobremaneira os conteúdos disciplinares. Aparentemente ambas as posturas que se ancoram na tradição do ensino técnico, agora reforçadas pela diminuição da duração do curso, contribuem para tornar mais difícil a incorporação pedagógica da reforma, ainda que não tenham levantado muitas reflexões sobre seu sentido social, cultural ou político.

A par dos problemas acima apontados, houve também manifestações de professores de que não encontravam dificuldades para trabalhar segundo a perspectiva da pedagogia das competências. O mesmo afirmou a coordenadora do ensino médio, referindo-se principalmente a alguns projetos de caráter interdisciplinar. Para esses professores, como para os demais (e isto parece ser possível generalizar), as dificuldades maiores encontram-se na elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e na elaboração e realização das avaliações de acordo com o proposto.

Esta é uma das partes mais importantes dos depoimentos dos professores, pois tem a ver com as objetivações que produzem em sua prática docente a partir de sua compreensão e apropriação da reforma e do seu processo de implementação no contexto da escola e da rede em que atuam. A partir do conteúdo dos depoimentos, foram abordados quatro aspectos da relação apropriação/objetivação da proposta de reforma, tal como interpretada e executada pela rede: a) a compreensão do conceito de competência e sua utilização; b) a elaboração do PTD; c) a metodologia utilizada nas aulas; d) os procedimentos de avaliação.

#### *a) A compreensão do conceito de competência*

Não foi a seleção autônoma de uma bibliografia nem a reflexão própria dos profissionais da escola sobre competências que orientaram a elaboração do Plano Escolar, tendo prevalecido a apropriação realizada pela coordenadoria do ensino técnico.

Por outro lado, tal apropriação não foi unânime entre os profissionais da escola. Na verdade há uma distância entre a inclusão das competências no Plano como referência para o desenvolvimento das atividades escolares e sua efetiva incorporação pelos professores, não tanto por uma recusa teórica ou ideológica do ensino por competência ou da reforma da qual ela é parte integrante. Trata-se, aparentemente, mais da dificuldade do domínio do conceito, de um lado, e de sua utilização como base efetiva para a elaboração de Planos Docentes e sua objetivação nas práticas de sala de aula. Oliveira (2002, p. 296), reportando-se a seu estudo recente envolvendo o Cefet de Minas Gerais, aponta praticamente para a mesma situação.

Com relação aos docentes cuja compreensão do conceito se afasta evidentemente daquela presente nos documentos oficiais da reforma, alguns o confundem com sua definição jurídica, ou seja, entendem o conceito como a explicitação daquilo que compete ao sujeito realizar no exercício de sua atividade profissional, tal como estatuído na lei ou pela corporação a que está vinculado. Outros docentes confundem o conceito com o conteúdo escolar da disciplina que lecionam ou com os objetivos desta. A polissemia do termo (ao qual são atribuídos significados diferentes dos acima enunciados) também foi identificada por Oliveira (2002, p. 296).

#### *b) A elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD)*

O Plano de Trabalho Docente é um documento que todo professor tem que elaborar para o desenvolvimento do curso. Nele devem ser indicadas, em detalhe, as competências e habilidades que o professor pretende atingir, considerando as funções e subfunções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares, renomeados, desde os documentos de reforma, como “bases científicas e tecnológicas”, aos quais devem estar articuladas as



competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação.

É relativamente comum, na escola investigada, a referência ao tempo consumido para a formulação desses planos. A atitude negativa em relação ao PTD é consensual entre os professores, ainda que alguns vejam nele aspectos positivos. Nesse sentido, sua elaboração circunscreve-se mais ao cumprimento de uma exigência do que à utilização de um instrumento reputado pelos professores como contributivo para sua prática docente. Atenta a esta questão, a coordenadoria pensa que o trabalho dos docentes seria simplificado, tanto do ponto de vista da elaboração do plano quanto de sua execução, se estes desenvolvessem as atividades por meio de projetos interdisciplinares.

As principais críticas dos professores ao formulário dizem respeito aos seguintes aspectos: a) sua complexidade; b) a dificuldade de seu preenchimento e o tempo gasto para tal; c) sua pouca contribuição para o desenvolvimento das aulas; d) a precária "capacitação" que recebem para preenchê-lo.

Em alguns dos depoimentos referentes à compreensão e ao uso do conceito de competência foi possível perceber algumas das dificuldades e críticas dos professores relativas à elaboração do PTD. Além da complexidade, os professores do ensino técnico criticam também a terminologia utilizada (competências, habilidades, critérios e evidências de desempenho, indicadores) por ser derivada do campo pedagógico, no qual, com poucas exceções, não têm formação sólida, apesar de terem freqüentado, na sua maior parte, por exigência da rede, os cursos de Esquema I, que se propõem exatamente familiarizá-los com a terminologia, conceitos e concepções do campo educacional.

Cabem aqui as observações feitas por Gimeno Sacristán (1998) ao referir-se à relação de desigualdade entre formuladores da reforma e os encarregados de sua implementação no que diz respeito ao uso da terminologia presente nos discursos que a propõem. Reportando-se à reforma curricular na Espanha, ele afirma que "o professorado foi surpreendido por uma avalanche de novas terminologias, que não compreende, mas que aparentam ter autoridade científica" (p. 88). No seu entender, a reconversão semântica observada resulta "da luta por poder técnico tendo em vista fazer valer privilégios profissionais sobre a educação por parte de psicólogos com assento na academia" (idem), os quais, "guiados por uma epistemologia positivista que pretende deduzir da ciência as ações corretas, buscam impor sua visão de mundo e seus interesses" (idem), situação que é estimulada pela ausência de uma perspectiva transformadora das políticas educacionais, as quais, em busca de legitimação técnica, rendem-se ao pragmatismo e à gestão do cotidiano, cedendo terreno à tecnocracia. Tal influência da psicologia, especialmente da sua vertente cognitivista, fez-se bastante presente na reforma das modalidades de ensino básico tratadas neste texto, seja sob a forma de fundamentação teórica, seja como orientação da organização da prática escolar e das opções didáticas a privilegiar, como se observou nas

manifestações dos professores, sendo, ademais, fortalecida pelo discurso sobre as competências e sua articulação com a esfera do trabalho, entendida na perspectiva pragmática da adequação da formação profissional às demandas das transformações em curso nessa esfera.

Por essa razão, os professores afirmam que tais exigências levam-nos a encarar o PTD como peça burocrática, uma “criação de gabinete” a ser preenchida, quando possível, copiando-a do semestre anterior. Sendo as competências, habilidades e conteúdos estabelecidos centralmente pela rede, a confecção do plano se transforma num processo de “recorte-colagem”, sem maior reflexão e debate, razão pela qual as relações orgânicas entre competências, habilidades e conteúdos, que seria o resultado esperado pela instituição, ou não ocorrem ou são estabelecidas de maneira formal.

Todavia, nem todos pensam assim. Pelo menos dois professores, embora cientes das críticas e de alguma forma concordando com elas, recusam-se a considerar que o PTD solicita dos professores uma tarefa burocrática. No seu entender, os colegas estão se dispondo a entender melhor o que lhes é solicitado, inclusive a mudança do formulário semestre a semestre. Consideram o procedimento positivo, pois os obriga a entender a docência como algo mais além de “passar” o conteúdo, vinculando-o a justificativas das decisões que tomam em relação à sua prática, o que estimularia a reflexão sobre o trabalho que realizam, contribuindo para a sua profissionalização.

Parece escapar aos professores, neste caso, o que foi relatado por uma das técnicas da instância central da rede a respeito. Na verdade, a introdução gradativa de mudanças no plano é uma estratégia dessa instância, sob o argumento de que, por essa forma, o professor iria paulatinamente se apropriando das noções e de sua operacionalização, o que não aconteceria se, repentinamente, fosse confrontado com um plano completo, ao qual reagiria mais negativamente e com maior intensidade. Outro elemento da estratégia, claramente explicitado pelo coordenador do ensino técnico, é o de levar o professor a incorporar o modelo de competência *pela prática*, mais do que a partir de palestras e discussões.

### *c) A(s) metodologia(s) utilizada(s) nas aulas*

A inclusão deste item na discussão tem por objetivo verificar quais as relações entre o PTD e o que ocorre no desenvolvimento das aulas. O procedimento mais adequado para tal seria a observação, o que, infelizmente, não foi realizado, menos por empecilhos criados pela escola e mais por contingências externas a ela. Todavia, seja espontaneamente, seja por provocação, praticamente todos os professores entrevistados ofereceram depoimentos a respeito.

A tônica dessas manifestações voltou-se para a afirmação enfática de que as aulas são desenvolvidas independentemente do que está registrado nos planos, ainda que dele não se distanciem no tocante ao conteúdo de cada componente curricular e mesmo, em certo sentido, no

que diz respeito às competências profissionais, pois, segundo vários professores, as competências são demonstradas nas aulas práticas, onde, por suposto, a “teoria” é aplicada. O argumento que se segue é o de que se o exercício da atividade profissional implica a capacidade de o aluno dominar o conteúdo técnico e se esse domínio implica também o das competências, então sua prática docente já vinha dando conta do desenvolvimento destas últimas.

Evidentemente, a concepção de competência presente entre os professores, a partir de suas experiências profissionais com o ET, não é a mesma daquela presente nos documentos de reforma, pois, enquanto no primeiro caso a competência é referida à capacidade de os alunos transferirem para a oficina aquilo que tenham aprendido nas aulas “teóricas”, num processo de mero exercício de aplicação, no segundo, o que é pretendido pelo discurso da reforma é mais complexo, implicando a capacidade de inovar, defrontar-se com “eventos”, como sugere Zarifian (1998), resolver problemas não postos anteriormente nas aulas “teóricas”, etc. Não resta dúvida de que a concepção de competência derivada da particular forma de os docentes compreenderem a relação teoria/prática, a experiência da docência e da atividade profissional externa à educação e a valorização do conteúdo pertinente ao componente curricular têm, mais do que as recomendações presentes no PTD, orientado as aulas dos professores, do ponto de vista metodológico.

Além da referência de mais de um docente a aulas expositivas, é necessário ressaltar a recorrente menção à utilização de equipamentos como vídeos, retroprojetores, filmes, computadores, bem como a visitas, realização de eventos e apresentações públicas de trabalhos. Essa reiterada menção parece-nos cumprir o papel de sugerir que haveria, por parte da escola, um empenho em fomentar a participação dos alunos nas aulas, afinando-se, destarte, com uma proposição pedagógica central na reforma, qual seja, o deslocamento do ensino para a aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento das competências e do jargão “aprender a aprender”. Estabelece-se, por essa forma, uma relação direta e pouco refletida entre utilização de novas tecnologias de ensino/“métodos ativos”/ desenvolvimento de competências, que, a nosso ver, merece aprofundamento crítico.

Há evidente contradição nos depoimentos dos professores sobre suas práticas, contradição essa que pode ser creditada, pelo menos em parte, à sua necessidade de dar respostas às pressões institucionais para a condução do trabalho docente segundo a perspectiva da reforma e, ao mesmo tempo, manter a coerência com as práticas decorrentes da experiência e com os valores associados à cultura técnica. Tal contradição aflora nos depoimentos em que se percebe a distância entre a afirmação do ensino por competência e as práticas docentes em que se fazem presentes as aulas expositivas, os exercícios de aplicação seguindo-se às explicações teóricas, a utilização de “planos de aula informais” em vez do PTD, a substituição de produções próprias dos alunos, feitas a partir da leitura de livros de literatura, por leituras feitas por críticos literários,

assimiladas sem discussão, etc. Tal contradição, por outro lado, é expressão da coerência dos professores com a valorização da cultura técnica que orientou sua formação e que se tem feito presente por décadas no ensino técnico.

#### *d) Os procedimentos de avaliação da aprendizagem*

Da mesma forma que a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas, os procedimentos de avaliação empregados pelos professores tendem a se distanciar das proposições referidas ao desenvolvimento de competências, embora eles contenham elementos que sugiram o contrário. Explicando melhor: embora os depoimentos relativos ao desenvolvimento das aulas deixem claro que o que comanda todo o processo é o conteúdo dos componentes curriculares, a ênfase na participação, referida anteriormente, reflete-se na definição e no uso de instrumentos e procedimentos de avaliação.

Referências são feitas a procedimentos de avaliação que aparentemente privilegiam a verificação do desenvolvimento de competências, tais como trabalhos em grupo ou individuais, apresentação de exercício práticos, demonstração prática, relatórios, redações, pesquisa bibliográfica, seminários, apresentações orais. Menções são feitas também a avaliações contínuas, mas sem precisar a que se referem.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é também utilizado nas avaliações ao final dos três semestres de duração de cada curso. O TCC foi introduzido após a reforma e parece desempenhar a função de avaliação-síntese, por meio da qual seria possível verificar o domínio de competências, habilidades e conteúdos por parte dos alunos.

As provas, entendidas como instrumento para aferir o domínio ou a memorização dos conteúdos abordados nas aulas, ainda que mencionadas por alguns professores em seus depoimentos, tendem a desaparecer do cenário.

A contradição reside no fato de que, embora aparentemente dirigidos à avaliação das competências, os procedimentos listados parecem colocar a ênfase, efetivamente, na avaliação dos conteúdos e sua aplicação prática, em laboratórios e oficinas, conforme a tradição do ET, como evidenciam as referências à avaliação feitas pelos professores em seus depoimentos.

Parece ocorrer, no que se refere à elaboração dos PTD, na escolha das metodologias de ensino e avaliação, assim como no uso de materiais didáticos, algo semelhante mas também diverso do que Oliveira (2000) detectou em 1998, ao questionar os professores sobre a relação entre o desenvolvimento do currículo, as mudanças que estavam ocorrendo nas ETes em virtude da reforma e a identidade da escola técnica. O que ela verificou a respeito foi que as mudanças introduzidas nos conteúdos disciplinares, nos planos, nos métodos e recursos didáticos utilizados não abalavam, no entender dos professores, tal identidade. Tais mudanças “não estariam incomodando os sujeitos entrevistados [ou não eram

percebidos como] suficientemente fortes para abalar os processos formativos escolares” (Oliveira, 2000, p. 53). Para a autora, tais opiniões estariam respaldadas no domínio do professor sobre os conteúdos a ensinar e sua relativa autonomia sobre como fazê-lo, a qual estaria preservada mesmo com a ocorrência de mudanças didáticas à sua revelia. Nisto residiria, de certa maneira, sua resistência à mudança, referida anteriormente neste trabalho. Pode-se também levantar a hipótese de que as mudanças ocorridas na época da pesquisa de Oliveira, quanto a esses aspectos, devem ter sido muito pequenas comparativamente à introduzida pela modularização e pela mudança das características do alunado.

Onde residiriam as semelhanças e as diferenças com a situação atual? Como se verificou no decorrer da discussão, as críticas, no momento atual, são muito próximas daquelas feitas em 1998 à qualidade do ensino ofertado. Em ambos os casos, a diminuição da qualidade, prevista na época e referendada hoje, é atribuída principalmente à diminuição da duração do curso. No entanto, dois argumentos levantados em 1998 para justificar a crítica – a modularização e a mudança das características dos alunos – já não se fazem tão presentes na atualidade, embora o perfil do alunado ainda sirva para justificar as evasões.

Por outro lado, um elemento pouco evidenciado em 1998 na crítica à reforma – as mudanças no âmbito pedagógico – é hoje alçado à condição de perturbação para o desenvolvimento do trabalho docente, como pôde ser observado à saciedade na crítica generalizada ao PTD e à insistência no desenvolvimento do processo formativo com base nas competências, ainda que, como naquele período, os professores se valham da relativa autonomia de que dispõem para, no âmbito da sala de aula, desenvolver seu trabalho mais orientados por sua prática e experiência do que pelo que consta do PTD e dos discursos.

Um aspecto central evidenciado pela pesquisa refere-se à concepção de qualificação profissional disseminada entre as ETEs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Tanto a documentação consultada quanto os depoimentos dos professores sugerem que, nessa modalidade, prevalece a concepção substancialista de qualificação (cf. Friedmann, 1946). Esta concepção corrente de qualificação profissional está, portanto, associada ao progresso técnico, sendo, por isso, refém do determinismo tecnológico.

Não parece ser muito diverso o que se encontra hoje sob a égide da formação por competências, que propõe a necessidade de que seja revista a qualificação dos trabalhadores tendo em vista as inovações de base física e organizacional introduzidas nas empresas, principalmente a chamada flexibilização qualitativa do trabalho. O modelo de competência opera sob o mesmo registro da concepção substancialista de qualificação, pois, no essencial, o que ele propõe é que, dada a inovação tecnológica que muda a qualidade do trabalho e a forma de organizá-lo, fazem-se necessários novos atributos do trabalhador, ou seja, uma nova qualificação, ou “requalificação”, dado que a automação provoca uma mudança na natureza do trabalho a ser realizado. Tanto no âmbito da produção

industrial quanto no dos serviços, a atividade do trabalhador se desloca da manipulação do equipamento para seu controle, às vezes, a distância. Daí as novas listas de atributos (capacidade de comunicação e de trabalho em equipe, iniciativa, liderança, criticidade, por exemplo), com base nas quais se fazem afirmações temerárias, como a de que o trabalho nas empresas deixou de ser manual para se tornar intelectual ou a de que o trabalhador tem autonomia para tomar decisões.

A postura dos professores do ensino técnico na escola investigada poderia, à primeira vista, parecer contraditória, uma vez que, de acordo com os depoimentos colhidos, tendem a adotar a concepção substancialista de qualificação ao mesmo tempo em que não se mostram muito envolvidos com a formação por competências proposta pela reforma, apesar de seguirem as determinações formais em termos do preenchimento do PTD.

Todavia, essa aparente contradição se desfaz quando analisada a partir de dois elementos fornecidos pela análise. O primeiro diz respeito ao fato, indicado em momento anterior deste texto, de que o pouco envolvimento detectado tem menos a ver com a recusa teórica ou ideológica da formação por competência, decorrendo predominantemente de situações como a não compreensão do conceito e, por consequência, a dificuldade de operacionalizá-lo, da postura centralista da rede e também das condições objetivas de trabalho providas pela instituição, que seriam pouco estimulantes em relação ao que a implementação da reforma demandaria. O segundo remete às reservas ou mesmo às críticas à formação por competências (no contexto indicado anteriormente). Coordenadores de curso e professores fizeram várias vezes alusão à necessidade de oferecer ao técnico a formação necessária para responder às demandas postas pelas novas formas de organização do trabalho e pela utilização de novas tecnologias por parte das empresas. Toda a crítica feita à reforma como responsável pela diminuição da duração do curso pela metade apóia-se no argumento de que a qualidade do técnico atualmente formado pela escola é baixa em relação ao que as empresas demandam. Em outros termos, a formação oferecida não seria compatível com as exigências do progresso técnico e, portanto, feriria um dos elementos centrais da identidade da escola técnica, tendo em vista suas relações com a indústria e o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o olhar que os professores lançam sobre a qualificação profissional padece da mesma crítica que Ferretti e Silva Jr. (2000, p. 47) fizeram à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Tal crítica é tributária da concepção relativista de qualificação profissional desenvolvida por Naville (1963). Este autor considera também importantes a qualificação do trabalho e a do trabalhador, mas como aquele é exercido na sociedade capitalista em que o trabalho se separa do trabalhador, a qualificação não pode ser entendida como derivada simplesmente do conteúdo do trabalho, mas deve ser entendida como uma *relação* entre a qualificação do trabalhador e a do trabalho, entre formação e emprego assalariado.

Assim, mais do que examinar a qualidade do trabalho para aferir a qualificação do trabalhador, é necessário examinar as distâncias e os conflitos entre as qualificações adquiridas pelos indivíduos e as requeridas pela empresa. Nesse contexto, ganham precedência as *classificações profissionais* que se estabelecem no jogo de forças entre trabalhadores e empregadores, pois elas definem o estatuto social de cada trabalhador. Assim, os saberes decorrentes da formação profissional só se tornam efetivamente qualificação quando *reconhecidos socialmente*, o que depende da avaliação política, moral e social que a sociedade faz da contribuição que os trabalhos neles amparados oferecem para sua reprodução.

Finalmente, cabe apontar para diferentes processos de alienação (cf. Heller, 1977) que ocorrem no movimento de implementação da reforma na escola estudada. Em primeiro lugar, os docentes são alienados do conhecimento pleno dos documentos de reforma e, portanto, de seus objetivos e sentido, devido ao fato de que a rede não se preocupou em produzir a discussão e reflexão sobre eles, preferindo fazer valer suas *decisões* a respeito pela via de orientações de caráter operacional e, mais ainda, pela via de instrumentos que portam proposições pedagógicas das reformas, os quais, por seu turno, se mostram ineficientes no propósito de convencer os professores das qualidades do modelo adotado.

Em segundo lugar, os professores, por não procurarem se inteirar mais a fundo das reformas e seus propósitos, alienam-se, no seu cotidiano, em relação a elas e acabam por isso não colocando em debate o que lhes é proposto, embora se deva considerar, em seu favor, que tal enfrentamento, dependendo de sua natureza, pode ser fonte de problemas de ordem profissional. Finalmente, também em função da ausência da apropriação crítica tanto das proposições da reforma quanto de sua leitura por parte da rede, as objetivações docentes verificadas nas práticas cotidianas revelam que os professores enveredam por ações que, ao mesmo tempo, negam a reforma e, contraditoriamente, promovem a formação dos jovens na perspectiva da qualificação substancialista acima apontada.

Tais considerações não implicam, absolutamente, que tanto a rede quanto os professores possam ser considerados seres alienados de forma absoluta. Na perspectiva helleriana isto é um contra-senso, dado que, na sua concepção, a vida cotidiana comporta, em diferentes momentos e para o mesmo sujeito, individual ou coletivo, tanto possibilidades de alienação quanto de sua negação. Na convivência com os professores, foi possível detectar, em mais de uma oportunidade, concepções e práticas marcadas pela alienação tanto quanto outras voltadas para sua negação.

Por outro lado, constatou-se também que a escola examinada, como qualquer outra que venha a ser estudada, não é um bloco monolítico e homogêneo, mesmo quando é parte de uma rede mais ampla que centralmente decide e institui orientações. Como se pôde verificar, a autonomia relativa da unidade escolar não apenas lhe confere certa margem de flexibilidade, dentro de limites menos ou mais extensos, como abriga e fomenta confrontos e disputas, expressas de formas menos ou mais abertas ou dissimuladas, menos ou mais discursivas ou objetivadas

em práticas escolares que abarcam desde reuniões amplas ou restritas até as aulas, passando por uma multiplicidade de outras atividades.

---

### Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério do Trabalho. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.

CAILLODS, F. Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional. *Revista Internacional del Trabajo*, v.113, n. 2, p. 279-97, 1994.

CEPAL. *Capacitación en América Latina: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política*. Santiago de Chile, 1994. (Não publicado).

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR., J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FRIEDMANN, G. *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris: Galimard, 1946.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia espanhola. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP/PEPGE/EHPS, 1998. p. 85-108.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

NAVILLE, P. *Vers l'automatisme social?* Paris: Galimard, 1963.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*. 1998. [Não publicado].

\_\_\_\_\_. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98) – diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a04v2170.pdf>>.



OLIVEIRA, M. R. N. S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 279-298.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Senai/DN-Ciet, 1998. p. 15-24.

---

Celso João Ferretti, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba-SP (Uniso).  
celso.ferretti@uniso.br

Recebido em 20 de agosto de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil

---

Andréa Barbosa Gouveia

---

### Resumo

Discute a pertinência de caracterizar as disputas no campo da política educacional a partir do binômio direita e esquerda. Procura-se argumentar que este binômio pode sintetizar propostas antagônicas de educação que disputam a direção das políticas governamentais em curso. O reconhecimento dos antagonismos pode ser um instrumento para a compreensão das ações governamentais, pela percepção de que, na arena institucional, os partidos relacionam-se com propostas antagônicas ao seu campo e constroem políticas que incorporam demandas de direita e de esquerda. Para isto, apresenta uma revisão da bibliografia sobre os partidos políticos no Brasil e uma revisão acerca das análises de propostas de política educacional pós-ditadura militar. A partir dessa revisão construiu-se uma matriz que pretende sintetizar as disputas educacionais nos âmbitos das políticas de acesso, gestão e financiamento da educação.

Palavras-chave: educação, partidos políticos, direita e esquerda.

---

### **Abstract**

#### ***Left-wing and Right-wing in Educational Policy: Democracy, Political Parties and Disputes among the Municipal Public Administration in Brazil***

*This article discusses the pertinence of characterizing the dispute in education policies from the binomial right-wing and left-wing. One argues that this binomial can synthesize opposite propositions in education, which disputes the direction of actual public government policies. The recognition of oppositions can be an instrument for understanding government actions, by recognizing that political parties, in the institutional arena, are related to opposite proposals and they build policies that includes the demand from the right-wing and the left-wing. Therefore, it presents a review of the bibliography of political parties in Brazil and a review of the analyses of education policy proposals after military dictatorship. From this review, one built a matrix that synthesizes the education policies disputes in the scope of education access, management and financing.*

*Key words: education, political parties, right-wing and left-wing.*

---

### **Direita e esquerda: algumas anotações sobre os conceitos**

É possível identificar diferentes tipos de compreensão sobre direita e esquerda no pensamento político contemporâneo: desde um olhar mais institucional acerca do movimento dos partidos nos parlamentos até uma tomada mais substantiva quanto a critérios para dimensionar o que é a ação política de esquerda e de direita.

No viés institucional estarão análises acerca da ação dos partidos nas arenas clássicas da democracia representativa com ênfase especial na ação no interior do parlamento e na formação de coalizões para governar (Limongi, Figueiredo, 1995, 2005; Rodrigues, 2002; Couto, Abrucio, 2003); nestes casos, esquerda e direita são rótulos para diferenciar os partidos a partir da sua auto-representação ou da percepção da opinião pública sobre eles. Uma segunda forma de abordar a questão poderia ser entendida como mais substantiva, e, neste caso, a busca pela correlação positiva entre partido e referencial ideológico tem diferentes desdobramentos possíveis; neste viés, uma forma seria classista, tendo na posição econômica, ainda que não só nela, o eixo central de diferenciação (Gramsci, 1991), e outra seria a partir de critérios de ação política, tendo como vantagem o reconhecimento de divergências intraclasses (Bobbio, 2001).

De um ponto de vista classista, a diáde básica situa-se entre transformação social e conservação. Neste caso, à esquerda estão os movimentos ligados à classe trabalhadora, submetida à exploração

capitalista, que, por isso, têm a perspectiva de transformar a sociedade, enquanto à direita estão os movimentos ligados à burguesia, classe detentora dos meios de produção no capitalismo, que se articulam, portanto, na perspectiva da manutenção do sistema.

Desta perspectiva, a disputa entre diferentes partidos não se dá apenas no plano institucional, parlamentar, uma vez que os ideais de classe poderão estar em outras organizações que representam e divulgam o ideário hegemônico ou contra-hegemônico em cada momento histórico – é o caso de jornais, revistas, associações (Gramsci, 1991). Ou seja, a perspectiva de transformação social subentende a superação da sociedade de classes, cuja realização supõe que as instituições que representam as classes sejam superadas por uma nova forma de relação social.

Entretanto, em certo momento, os partidos tornaram-se historicamente necessários no contexto da disputa pela hegemonia; então, segundo as reflexões de Gramsci (1991), podemos falar em partidos quando estes atendem a três critérios fundamentais: aglutinar homens comuns que oferecem disciplina e fidelidade ao partido; capacidade de liderança perante os homens comuns; um elemento médio que garanta a unidade partidária pela sua direção intelectual e moral. Esse autor estava preocupado com a organização de partidos ligados à classe trabalhadora, mas não desconhecia que a organização, a disciplina e a mobilização constituem o movimento que dá organicidade a qualquer partido.

Atender a esses elementos, portanto, não diferencia esquerda e direita, mas interessa compreender o sentido específico que Gramsci dá à idéia de partido “ para ele, é preciso dar direção moral e intelectual para as massas –, quando se pensa um projeto político de transformação. Na perspectiva classista gramsciana, ser parte da classe trabalhadora não significa adotar um posicionamento ideológico de esquerda *a priori*, entretanto, é papel do partido político construir a adesão a um projeto de transformação. Nesse caso, inclusive, a organização dos partidos na díade será diferenciada:

Quando um partido é progressista funciona “democraticamente” (no sentido de um centralismo democrático); quando o partido é reacionário funciona “burocraticamente” (no sentido de um centralismo burocrático). No segundo caso, o partido é puro executor, não deliberante: então é tecnicamente um órgão de política, e o seu nome de “partido político” é uma pura metáfora de caráter mitológico (Gramsci, 1991, p. 29).

Para o que nos interessa aqui, do ponto de vista classista, a diferenciação entre esquerda e direita pode tomar como critério, então, o reconhecimento da exploração capitalista, a perspectiva da transformação e a forma democrática de organização para essa transformação; do lado oposto estão a negação da exploração como problema intrínseco ao capitalismo, a perspectiva da manutenção do sistema e a forma burocrática de organização para manutenção do sistema.

Outra forma também preocupada em estabelecer as diferenças nos referenciais ideológicos sem ater-se apenas ao ponto de vista classista

tem como base a busca de identificação de outros critérios (Bobbio, 2001; Anderson, 2001), além da origem econômica, para identificar campos diferentes de ação política.

A discussão sobre a pertinência dos termos direita e esquerda é tema de um livro de 1994, publicado no Brasil em 2001, em que, diante da conjuntura eleitoral italiana, quando as posições de centro procuravam secundarizar a existência de diferenças entre extremos, Bobbio recolocava a discussão indicando a pertinência da diferenciação. Para construir a compreensão desses dois pólos, ele propõe dois critérios de diferenciação: a concepção de igualdade e a relação com a liberdade. Para ele, estes não são conceitos simétricos: “enquanto a liberdade é um *status* da pessoa, a igualdade indica uma relação entre dois ou mais entes” (Bobbio, 2001, p. 131); por isso, a posição perante quem está envolvido na relação de igualdade e sobre o que se pode reivindicar em nome da igualdade contribui para identificar os campos *direita* e *esquerda*, enquanto a relação com a idéia de liberdade permite identificar diferenças em cada um dos campos. Segundo esse autor, a distinção não é valorativa, ou seja, não se trata de julgar e prescrever o *bem* e o *mal*, mas de identificar as raízes do pensamento que justificam determinadas opções na ação política. Tal tipologia possibilita visualizar pólos intermediários entre os campos, especialmente os do centro (centro-direita e centro-esquerda), o que pode levar à compreensão de que há diferenças entre a ação política de direita e a de esquerda não pela busca de completa unidade de ação ou coerência absoluta, mas pela defesa de igualdade e liberdade de formas mais amplas ou mais restritas.

Do ponto de vista histórico, podem-se reconhecer na extrema direita posições autoritárias em que os ideais de liberdade, mesmo quando restrita à liberdade de mercado, são submetidos a uma moral conservadora (Apple, 2003) que tende a discriminar os diferentes; os casos extremos são aqueles citados por Bobbio, como o nazismo e o fascismo, mas têm na discriminação racial e de imigrantes, na discriminação de gênero e de orientação sexual e nos movimentos regionais separatistas atualizações históricas com a marca da negação da alteridade e da aceitação da violência como forma de dominação (Arendt, 1999). Já que apresentam negação da alteridade pela eliminação do pensamento divergente, as experiências históricas do leste europeu e da União Soviética fazem com que a posição de Bobbio sobre o fato de a extrema direita e a extrema esquerda terem em comum o autoritarismo pareça pertinente. Mas entre os pólos extremos estão os pontos intermediários que poderão iluminar a diferenciação com que se trabalhará neste artigo, uma vez que, na democracia brasileira contemporânea, as posições extremas não parecem ser focos centrais da disputa.

Assim, nos termos do que Bobbio chama de centro-direita encontra-se a defesa de que a liberdade e a igualdade jurídico-formal são realizadas no âmbito do mercado, com uma ênfase no individualismo e no consumo desigual como definidor de certa cidadania. No pólo oposto, a perspectiva de esquerda estaria caracterizada pela necessidade do controle do mercado

como condição para a geração de outra idéia de cidadania, sendo que esta pode derivar da intervenção do Estado na garantia de políticas públicas universais. Nos campos centro-direita e centro-esquerda, certamente, há disputas no que diz respeito tanto a como realizar o livre mercado e a autonomia do cidadão consumidor quanto a como realizar direitos universais via políticas estatais. Essas divergências estarão em pontos intermediários que geram quase um *continuum* entre direita e esquerda.

Especificamente sobre a perspectiva da ação do Estado, parece interessante considerar as formas dessa ação a partir da formulação de Figueiredo (1997) sobre as políticas de Estado na chave liberal ou conservadora, caracterizadas por intervenções assistencialistas ou seletivas que aumentam as clivagens sociais, e as políticas institucionais ou social-democratas, responsáveis, segundo a autora, pela redução das desigualdades, ao se pautarem pela cobertura universal, pela garantia do atendimento às necessidades e pelo aumento da intervenção estatal.

A realização do projeto à direita do ideário político mediante o fortalecimento do mercado e a diminuição dos direitos sociais é amplamente reconhecida no âmbito das políticas recentes (Boron, 2001; Therborn, 1999), ao passo que a realização da perspectiva de esquerda é amplamente controversa, pois, como dissemos antes, depende da superação da sociedade capitalista, mas já teve, nas experiências da socialdemocracia européia, a realização mais radical possível no limite da garantia de direitos no capitalismo. Assim, a caracterização do pólo à esquerda merece uma pequena digressão sobre a socialdemocracia.

Para Przeworski (1989), a diferenciação à esquerda entre socialistas e socialdemocratas deveu-se, em grande medida, ao fato de, para a socialdemocracia, ser necessário aproveitar o espaço no sistema representativo para fazer avançar conquistas para os trabalhadores, o que, contraditoriamente, implicava amenizar o discurso de classe do projeto partidário. Assim, em nome de avançar por dentro do sistema capitalista, o projeto socialdemocrata é sintetizado por Przeworski (1989, p. 57):

1) o Estado responsabiliza-se pelas atividades que não são lucrativas para as empresas privadas, mas que se fazem necessárias para a economia como um todo; 2) o governo regula, especialmente por meio de políticas anticíclicas, o funcionamento do setor privado; 3) o Estado, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem-estar, atenua os efeitos distributivos do funcionamento do mercado.

Em síntese, trata-se de uma diferenciação intraclasse à esquerda que tem como desencadeador principal a participação na política institucional e a ocupação do espaço no Estado capitalista. O debate central aqui orienta-se pela preocupação com a política pública, portanto institucional, pós-ditadura militar, conseqüentemente, uma ação por dentro do Estado – desta forma, o recorte do limite à esquerda no campo da socialdemocracia pode ser pertinente.

## Direita e esquerda no Brasil

Antes ainda de passarmos à discussão propriamente institucional dos partidos brasileiros, caberia pensar as diferenciações entre direita e esquerda a partir dos critérios acima apresentados. Tomaremos aqui a caracterização de igualdade e liberdade nas pesquisas do campo da ciência política para ajudar a entender como os brasileiros compreendem essas questões e como avaliam o espectro político no País.

Pierucci (2000, p. 19), em uma pesquisa qualitativa que buscava o perfil dos eleitores ativistas nas campanhas para Jânio Quadros e Paulo Maluf, nos anos 80 em São Paulo, reafirmou a diferenciação dos campos ante a idéia de igualdade. Outro estudo, agora de Singer (2000), sobre o autopoicionamento dos eleitores quanto à identificação entre direita e esquerda, tomando como foco pesquisas de cultura política nas eleições de 1989 e 1994, problematizou o uso do critério da igualdade demonstrando que tal identificação do eleitor de direita com a recusa à igualdade não se confirma em *surveys* nacionais, pois neles a maioria se posiciona a favor da igualdade independentemente da posição política. Para o autor isto se deve ao fato de que,

[...] no Brasil, o eleitorado à direita é predominantemente pobre (a renda é mais baixa à direita do que à esquerda e mais baixa nos extremos do que no centro...). Compreende-se, então, que, de modo geral, o público de direita não rejeite proposições a favor da igualdade. O resultado desse igualitarismo generalizado no eleitorado é uma redução do grau em que o tema separa esquerda de direita (Singer, 2000, p. 146).

Note-se que o autor não está negando que a questão da posição quanto à igualdade seja um elemento importante nesta discussão, apenas ele é insuficiente na realidade brasileira. Ao matizar-se um pouco mais o sentido mesmo de igualdade anunciado em tais *surveys*, observa-se que, no segundo estudo, as questões tinham relação direta com o problema da igualdade econômica (Singer, 2000, p. 146), de modo que a abordagem mais limitada da compreensão de mundo dos diferentes grupos sociais reduzia as nuances dos posicionamentos, resultando em uma reafirmação formal da idéia de igualdade.

Outro aspecto do debate sobre o que diferencia os pólos esquerda e direita diz respeito à questão da ordem. Singer (2000) propõe este critério como uma possibilidade de explicar as diferenças na realidade brasileira. Segundo o autor, nas pesquisas internacionais, direita e esquerda se dividem também quanto à necessidade de mudança, ou não, para assegurar a igualdade. No caso brasileiro, todos são favoráveis à mudança; entretanto, como fazer a mudança revela divergências profundas.

A divisão, na realidade, se dá em torno da mudança dentro da ordem ou contra a ordem, resultando em instabilidade. O público de direita pretende uma mudança por intermédio da autoridade do Estado e, por isso, quer reforçá-lo, ao passo que o público de esquerda está ligado à

idéia de uma mudança a partir da mobilização social e, por isso, contesta a autoridade repressiva do Estado sobre os movimentos sociais (Singer, 2000, p. 150).

Tem sido usual a direita defender a secundarização do Estado, de forma que a citação parece contradizer a definição mais típica com a direita buscando reforçar a autoridade do Estado, como se isso colocasse neste campo uma defesa do poder público em contraposição ao privado. Entretanto, parece que tal relação não é antagônica se se compreender que a questão aqui é a da autoridade do Estado ante a manutenção da ordem, no sentido exato de impedir o dissenso (Oliveira, 1999) e, portanto, a reivindicação de ampliação de direitos. Tal ação coaduna-se com a idéia de um Estado forte para manter a ordem social, num sentido muito mais de coerção.

Parece possível que essa postura da idéia de ordem se aproxime da díade liberdade–autoridade que compõe o segundo critério proposto por Bobbio (2001, p. 131), pois, para a direita, tem-se o reforço da autoridade do Estado como forma de mudar dentro da ordem, concepção que se conecta com a idéia de uma liberdade formal diante da lei. Já a ênfase no controle sobre a autoridade do Estado e um apego às formas de mudança com base social mobilizada estão situados mais à esquerda. Neste sentido, no debate sobre a formulação e a execução da política pública, três aspectos devem pesar: 1) quanto, por exemplo, em projetos de governo, a perspectiva de participação é proposta; 2) quem pode participar; e, 3) que instrumentos existem para a sua concretização. Ao se considerar o exposto até aqui, um critério para identificar projetos de esquerda e de direita é a possibilidade de participação e a amplitude da participação presentes nas gestões públicas.

### **Partidos no Brasil: entre a direita e a esquerda**

No campo da ciência política, especialmente nas análises institucionais, há uma ampla pesquisa sobre a atuação dos partidos brasileiros buscando caracterizá-los no espectro direita/esquerda pós-ditadura militar. Parece interessante, além da definição ampla sobre direita e esquerda anteriormente apresentada, procurar nesses estudos caracterizar os maiores partidos brasileiros atualmente.

Para Rodrigues (2002), os estudos têm sido bastante incisivos em demonstrar a fragilidade do sistema de partidos no Brasil, devido ao seu elevado número, à descontinuidade na existência dos partidos, à falta de fidelidade partidária e de consistência ideológica, articulada ao individualismo dos políticos. Entretanto, há características que possibilitam argumentar em favor da consistência da vida partidária nacional, dentre as quais o autor destaca quatro: 1) a “lógica das coligações partidárias”, que, segundo ele, “não são tão aleatórias como habitualmente se tende a crer” (Rodrigues, 2002, p. 39); 2) o fenômeno das migrações partidárias,



que, na maioria dos casos, se faz em alinhamentos majoritários que “correspondem aos cortes clássicos entre esquerda e direita” (p. 40), no caso dos estudos na Câmara dos Deputados; 3) a organização partidária, abordada no estudo de Ames (apud Rodrigues, 2002) quanto à importância da organização local sobre os resultados eleitorais para a presidência da República no Brasil; 4) a própria disciplina partidária, que exerceu “forte coesão e um posicionamento programático consistente” quando considerado o período de 1989 a 1998 na Câmara dos Deputados, conforme demonstraram os estudos de Limongi e Figueiredo (1995), na contramão dos estudos anteriores. Quanto a este último aspecto, vale destacar:

Os partidos, de acordo com os autores [Limongi e Figueiredo], podem ser dispostos num contínuo ideológico em que as “coalizões contíguas”, notadas também por outros pesquisadores, são a regra. Comparando o encaminhamento dos líderes com os votos das bancadas, Fernando Limongi e Argelina Figueiredo verificaram que a coesão e a disciplina dos partidos no período haviam sido elevadas. Três blocos ideológicos foram caracterizados pelos autores: a direita (PDS, PFL e PTB), o centro (PMDB e PSDB) e a esquerda (PDT e PT). Em geral, os partidos do mesmo bloco ideológico votaram de maneira igual (Rodrigues, 2002, p. 44).

Dadas essas perspectivas mais pessimistas ou mais otimistas em relação ao sistema de partidos, o trabalho de Rodrigues debruça-se sobre o perfil ocupacional da Câmara dos Deputados na 51ª legislatura, de 1999 a 2003, buscando caracterizar a origem dos deputados e sua localização entre a direita e a esquerda. Quanto aos seis maiores partidos no Congresso na legislatura iniciada em 1999, segundo Rodrigues (2002, p. 51), “a definição do PPB e do PFL como partidos de direita, do PMDB e do PSDB como partidos de centro e do PDT e do PT como partidos de esquerda é a que tem sido adotada mais recentemente por quase todos os pesquisadores brasileiros e brasilianistas”. Assim, entre outras questões, Rodrigues concluiu haver forte relação entre ocupação e posição na distribuição dos partidos entre direita e esquerda na composição da Câmara dos Deputados, nos seguintes termos:

No conjunto, a distribuição das profissões/ocupações, ou dos segmentos de classe social ou de frações de classe – como se quiser –, encontrada nas bancadas partidárias coincide com a relação clássica entre posição social e ocupação política: 1) Alta proporção de empresários na direita, menor proporção no centro e quase inexistente na esquerda. 2) Alta proporção de deputados que exerceram profissões liberais e intelectuais nos três blocos, embora um pouco mais elevada no do centro e principalmente no da esquerda. 3) Forte presença de professores nos partidos de esquerda, e mais fraca entre os partidos de centro e de direita. 4) Muitos funcionários das altas administrações públicas dos Estados e da União nos partidos de direita e centro. 5) Proporção de trabalhadores manuais e empregados não manuais no interior das bancadas dos partidos de esquerda muito mais elevada do que a encontrada nos partidos de direita e centro (Rodrigues, 2002, p. 64).

Tais características de composição da Câmara dos Deputados não autorizam nenhuma conclusão sobre os ocupantes de outros cargos

públicos por esses partidos; isto implicaria estudo similar para bancadas estaduais e municipais, assim como para os executivos. Entretanto, o que se pretende não é nenhuma generalização do perfil dos políticos individualmente, mas chamar a atenção para o fato de que há no pensamento social brasileiro (Pierucci, 2000; Singer, 2000) certo consenso sobre a possibilidade de reconhecer posições de esquerda e de direita e que partidos estão distribuídos entre esses pontos (Lamounier, 1989; Rodrigues, 2002).

### **A disputa de projetos no âmbito da política educacional**

Parte-se aqui da premissa de que a produção da política pública em educação tem também uma disputa entre progressistas e conservadores. Entende-se que tais disputas podem contribuir para a caracterização de posições de direita e de esquerda acerca da política educacional. Ainda que tais expressões não sejam correntes na área, a tensão entre projetos educacionais divergentes é corrente. Autores com recortes muito diferentes no campo educacional apresentam propostas de polarização de projetos educacionais.

Sander (2005), ao discutir a produção acerca da política educacional, informa que as análises têm sido enfáticas no reconhecimento de duas vertentes para analisar o “campo da política e do governo da educação” e sintetiza essas vertentes como um enfoque produtivo, articulado com o mercado, e outro democrático, voltado para a cidadania. Esta polarização entre mercado e cidadania pode ter desdobramentos tanto na concepção de educação a ser ofertada para a população, em termos de projeto pedagógico restrito ao treinamento profissional ou articulado à emancipação dos sujeitos, quanto em termos de modelo de provimento de educação como mercadoria a ser oferecida por agentes privados que competem entre si na busca de alunos ou um provimento universal como condição de cidadania.

Esses desdobramentos têm diferentes possibilidades de análise na literatura educacional, e um primeiro exemplo pode ser o dos estudos sobre o papel do Estado na oferta escolar, em especial no que se refere às implicações da reforma do aparelho do Estado na produção de políticas educacionais. Peroni (2003, p. 181) estudou as implicações do projeto de reforma do Estado na política educacional e seus desdobramentos em experiências municipais considerando os casos de Campo Grande e Porto Alegre, e, ao discutir a política de descentralização, concluiu que “o conteúdo da descentralização é construído no embate entre forças que defendem projetos de sociedade e de educação antagônicos”. Tais projetos antagônicos entre as administrações municipais foram sintetizados pela autora nos seguintes termos: de um lado, uma perspectiva gerencial, em que se expressavam, nas políticas de Campo Grande, a descentralização do financiamento e a busca de uma administração gerencial referenciada no mercado e na proposta do Ministério da Administração e Reforma do

Estado (Mare); de outro lado, uma perspectiva de resistência foi identificada em Porto Alegre, onde “a proposta de descentralização que se verificou foi justamente a negada pelo Mare, qual seja, a participação da população na gestão pública e no controle social” (Peroni, 2003, p. 181).

Na mesma direção de uma avaliação dos efeitos das alterações no funcionamento e na concepção do Estado nacional e seus desdobramentos nos sistemas de ensino, Adrião (2006a) discute a reforma educacional na rede estadual paulista nos anos 1990. A autora não definiu casos divergentes para comparar, mas, para discutir a reforma paulista, tomou como parâmetro as concepções acerca da autonomia da escola, da descentralização das políticas e da participação, cunhados nos anos 1980, sob a égide da democratização, demonstrando que tais conceitos foram ressignificados ao longo dos anos 1990 e como eles tiveram expressão no caso de São Paulo. Quanto à dualidade na possibilidade de articulação entre autonomia e descentralização, afirma a autora:

Analogamente com o ocorrido com a autonomia para as escolas, medidas e discursos no sentido da descentralização e da desconcentração administrativa apóiam-se tanto nas reivindicações pela democratização do aparato estatal e, portanto, do controle que este exerce junto às unidades escolares, disseminadas durante a década de 1980, quanto em interesses de diminuição da capacidade de intervenção desse mesmo Estado, na perspectiva de seu enxugamento (Adrião, 2006a, p. 72).

Também na questão da participação, a autora apresenta divergências de concepção nas políticas educacionais:

Se, na década anterior, os discursos educacionais entendiam a participação como a ampliação e a diferenciação de agentes e instâncias decisórias, mesmo que limitadas à esfera escolar, os discursos “participacionistas” da década de 1990 alteram a natureza da participação e o caráter atribuído aos agentes extra-escolares na gestão da escola e da educação. [...] Diferentemente da idéia de participação na construção coletiva do projeto pedagógico da “sua” escola, ou seja, da idéia de inclusão dos usuários na definição dos rumos dessa escola e, portanto, da avaliação de seus resultados por meio de um acompanhamento dos processos, a posição reservada aos usuários diretos da escola pública, como clientes de qualquer serviço, é a de avaliador externo de um serviço que adquiriu, a partir de padrões que não construíram, mas que lhes foram fornecidos por meio da possibilidade de aferir comparativamente os resultados entre escolas (Adrião, 2006a, p. 77-79).

Além da análise da reforma do Estado e seus efeitos na execução da política educacional, também há polarizações em temáticas específicas do campo educacional – por exemplo, no caso das políticas de avaliação dos sistemas educacionais, conforme analisado por Almerindo Afonso (2002). Neste caso, o autor contrapõe um modelo emancipador a um modelo regulador que emerge das reformas

educacionais recentes em diferentes países e redimensiona a ação do Estado a partir do mercado. A esse Estado avaliador o autor contrapõe a necessidade da retomada de uma perspectiva de avaliação formativa que se sustente na lógica da emancipação como projeto social e, conseqüentemente, educativo.

Essa articulação entre projeto social e projeto educativo e a tensão entre concepções divergentes para tais projetos estavam indicadas, também, por Vítor Paro (1996) na análise acerca da administração escolar. Neste caso, o autor não tomava a expressão de uma política específica, mas a compreensão da natureza da administração escolar que precisava ser apreendida de forma articulada ao fenômeno educativo e não à administração em geral. Para ele, a tensão estaria entre o caráter conservador e o transformador da administração.

Neste artigo compreende-se que tais contraposições conformam projetos divergentes de educação, os quais serão aqui caracterizados como de *direita* e de *esquerda*. Possivelmente, nenhum dos autores enumerados concordaria com a substituição dos termos produtivo/democrático, gerencial/democrático, regulação/emancipação ou conservação/transformação por esquerda e direita – tampouco é o que se pretende fazer. Toda esta busca por pares antagônicos na literatura recente de política educacional pretende sustentar o argumento de que a polaridade de concepções existe e está amplamente analisada na área.

Também, a polarização será expressa por meio dos termos direita e esquerda devido aos argumentos da pertinência dessa terminologia para a compreensão da ação de governos escolhidos entre partidos competitivos nas regras da democracia brasileira e que se distribuem num *continuum* direita e esquerda.

A retomada da disputa política pós-ditadura colocou em curso inovações na política educacional: primeiramente no âmbito das gestões estaduais eleitas no início da década de 1980; em seguida, no âmbito municipal, inicialmente em pequenos municípios, como analisa Cunha (1995), e, depois, em capitais importantes, a exemplo de São Paulo na gestão de Luiza Erundina, que teve Paulo Freire como Secretário de Educação, e de Porto Alegre, onde a eleição do Partido dos Trabalhadores capitaneia inovações em diversos âmbitos da gestão pública. Dessas experiências resultaram determinadas proposições acerca de como fazer política pública educacional que podem ser caracterizadas como um campo de esquerda, do mesmo modo que as reformas educacionais dos anos 1990 colocaram em ação estratégias articuladas a uma agenda internacional que podem ser caracterizadas como um campo de direita na política educacional. Essas proposições disputam espaços nos corações e mentes da comunidade educacional e têm resultado em arranjos peculiares nas milhares de administrações brasileiras. O Quadro 1 procura sintetizar os principais âmbitos das disputas de projeto que podem caracterizar o que é falar em direita e esquerda no campo educacional.

**Quadro 1 – Características da política educacional em dois eixos: direita e esquerda**

Âmbitos	Desdobramentos	Esquerda Perspectiva democrática	Direita Perspectiva gerencial
Pressupostos para política educacional		Educação articulada à transformação.	Educação articulada à formação para a sociedade existente.
		Política educacional articulada à idéia de direito social e de atendimento das necessidades de todos.	Política educacional articulada à idéia de direito social e de oferta de oportunidades segundo as habilidades de cada um.
Acesso e permanência	Condições básicas	Igualdade de condições de oferta para o conjunto da população.	Respeito às necessidades e escolhas, seja dos estudantes, seja das famílias.
	Educação Infantil	Universalização a partir do direito das crianças.	Atendimento da demanda com ênfase em parcerias e na assistência às famílias carentes.
	Ensino fundamental	Universalização do atendimento como direito de todos.	Universalização de oportunidades segundo a necessidade de cada um.
	EJA	Compromisso social: envolvimento de segmentos organizados da comunidade.	Segundo a demanda: a distância. Envolvimento da comunidade na captação de recursos e na execução de projetos.
	Educação especial (inclusão)	Inclusão com um modelo universal sob responsabilidade do poder público.	Atendimento filantrópico.
Gestão	Mecanismos de gestão	Democrática e participativa, ênfase na organização de conselhos no sistema e na escola.	Gerencial com ou sem participação.
	Papel da comunidade escolar	Participar nas deliberações.	Participar na administração.
	Avaliação	Formativa, processual, nas instituições como parte do processo pedagógico.	Mecanismo de regulação do sistema educacional.
Financiamento da Educação	Posição quanto ao investimento	Ênfase no investimento social e na ampliação de recursos.	Ênfase na economia de recursos e na idéia de que é suficiente melhorar a gestão dos recursos.
	Políticas de recursos	Aumento de investimento em profissionais da educação.	Aumento de investimento em serviços de terceiros.
	Recursos na escola	Repasse de recursos articulado ao projeto pedagógico e a critérios de promoção da igualdade de condições de oferta.	Repasse de recursos articulado à economia de recursos e a critérios de eficiência.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Inicialmente, observe-se que as concepções de educação e de justiça estão na base das escolhas para as diferentes formas de garantir a política pública de educação, assim como as políticas públicas em geral. Políticas de esquerda podem ser proclamadas justas tanto quanto as de direita, se se compreender que idéia de justiça sustenta cada extremo.

Quanto à concepção de educação, para a esquerda ela se articula com a idéia de transformação social e de emancipação humana; tal perspectiva sustenta-se, em ampla análise, da expropriação a que o conjunto dos homens está submetido pelo sistema capitalista (Gramsci, 1978). Esta expropriação decorre da submissão ao trabalho num sistema centrado na produção de mercadorias e na usurpação da mais valia, e é ainda mais desumanizante para aqueles que ficam à margem, em situações de pobreza extrema. A escola, neste contexto, pode assumir um papel ativo na transformação social, desde que “consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram” (Paro, 1996, p. 149); para isso, ela precisa colocar sua forma e seu conteúdo a serviço dessa transformação. De certa forma, a realização desse ideal de educação só é plenamente possível em uma sociedade que supere a condição de exploração e de exclusão; ainda assim, a educação é um espaço de formação para a inserção social e para o desenvolvimento da compreensão dessa estrutura social com vista à sua superação.

No extremo à direita, a educação também é considerada fundamental na formação humana, porém como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades necessárias à sobrevivência individual na sociedade. Neste campo, a sociedade capitalista é um espaço de oportunidades, e quando os indivíduos falham nas suas trajetórias individuais deverão contar com recursos de assistência públicos ou privados/filantrópicos. A realização do ideal da educação se faz nessa sociedade, e as trajetórias individuais de sucesso são provas cabais disto.

Quanto à questão do critério de justiça, há sempre a necessidade de uma definição substantiva do que é socialmente justo (Figueiredo, 1997). Tal definição tanto pode derivar de perspectivas pautadas no mérito, que, historicamente, sustentaram políticas conservadoras em que a ação do Estado é de compensação ou de filantropia, quanto de perspectivas pautadas na necessidade, que igualmente sustentaram as experiências de Estado providência, especialmente da socialdemocracia europeia.

O primeiro âmbito considerado na política educacional situa o desafio de prover o acesso e a permanência das crianças na escola, e o desdobramento disso implica condições básicas para esse acesso, por exemplo, à escola obrigatória (ensino fundamental), à educação infantil, ao atendimento à educação de jovens e adultos e à educação de pessoas com necessidades educativas especiais.<sup>1</sup>

Como condição básica entende-se aqui, num modelo à esquerda, a oferta de vagas públicas que pressuponha universalidade e igualdade; assim, tem-se a ampliação de vagas em escolas públicas diretas mantidas plenamente pelo Estado. No pólo à direita, as últimas décadas apresentam

---

<sup>1</sup> Este artigo está articulado com a pesquisa acerca da política educacional nos municípios brasileiros, por isso o acesso será discutido a partir das etapas da educação básica de responsabilidade municipal.

uma série de alternativas em que a oferta pública se combina com as formas de escolha das famílias, por exemplo, nas políticas de *charter schools* e *vouchers*. Krawczyk (2005) descreve essas modalidades ao discutir as reformas na América Latina na década de 1990, caracterizando-as como formas de privatização da educação. No caso brasileiro, ainda que não com essas denominações, exemplos dessa mudança no caráter da oferta da escola também estão presentes. No caso do ensino obrigatório, as experiências são mais efêmeras. Um caso emblemático é o de Maringá, no Estado do Paraná, com as Escolas Cooperativas, implantadas em 1991 e 1992 e revogadas em seguida por decisão judicial. Esse modelo consistia na contratação de empresas organizadas por professores, as quais receberiam a infra-estrutura e um custo/aluno para manutenção (Dias, 1995, p. 10).

Se no ensino fundamental as experiências são efêmeras, no atendimento à educação infantil a solução da oferta com subsídio do Estado e gestão privada é muito comum. Soczek (2006), por exemplo, resgata a história do atendimento às crianças em Curitiba destacando o formato da expansão mediante a subvenção social pública às associações e famílias em programas do início da década de 1980 denominados “Creches da vizinhança” e “Mãe solidária”. O primeiro consistia em convênio com entidades – como as associações de moradores – para a manutenção de creches, e o segundo, em remuneração de mães que pudessem ceder o espaço de suas casas e cuidar das crianças da comunidade. Já no final da década de 1980, a autora destaca outras iniciativas:

Também em 1989 foi criado o Programa Vale-Creche. Por meio de convênios firmados entre as empresas de Curitiba e o Provopar Municipal houve a possibilidade de ofertar vagas nas creches oficiais e comunitárias a serem utilizadas por filhos dos funcionários dessas empresas. Através do carnê Vale-Creche, as empresas de Curitiba definem o número de vagas e a duração do convênio a ser firmado com o Provopar Municipal e realizam pagamentos mensais que serão dedutíveis do imposto de renda (Curitiba, 1992, p. 55, apud Soczek, 2006, p. 52).

Essa não é uma situação localizada, pois, em estudo sobre o processo de municipalização em São Paulo, Adrião (2006) destacou a opção do município de Piracicaba, como saída para o atendimento da demanda de crianças para esta etapa da educação básica, pela oferta de vagas em parceria com instituições privadas. E, na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Lei nº 11.494/2007), a incorporação da contagem das matrículas em creches conveniadas para a distribuição da receita do Fundo em cada Estado parece ser uma evidência ainda mais forte da expansão de um atendimento não estatal na educação infantil brasileira.

Subvencionar entidades comunitárias tem sido uma estratégia de ampliação de vagas utilizada por governos de todos os matizes partidários no Brasil. Ainda que à esquerda do espectro político tal prática seja

adotada, compreende-se aqui que essa estratégia corresponde a uma tese de direita, pois, em geral, está associada à falta de recursos para o provimento direto das vagas em estabelecimentos públicos. Na literatura recente ou nas experiências divulgadas, não foram encontrados argumentos quanto à pertinência da realização de convênios por razões pedagógicas ou de estratégia de autogestão comunitária, argumentos esses que poderiam aproximar-se de teses desestatizantes à esquerda.

Se, no caso da educação infantil, a expansão via convênios com instituições privadas com fins lucrativos ou comunitárias/filantrópicas sem fins lucrativos é mais recente, no de atendimento à educação especial essa tem sido a regra. As propostas à esquerda indicam um cenário de atendimento universal e integrado entre saúde e educação que só muito periféricamente tem sido implementado. Essa perspectiva pressupõe uma visão mais ampla das necessidades educativas especiais e requer integração da política educacional com as áreas da saúde e assistência social. Miranda apresenta as proposições do Grupo de Trabalho de Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública nesta perspectiva:

Reivindica o fortalecimento dos sistemas públicos de educação, de saúde e de assistência social que seja capaz de garantir não só qualidade educacional, mas também qualidade em atendimentos clínicos que são necessários a diversas deficiências [...] postula-se também assistência social que garanta os direitos fundamentais, como empregabilidade, renda mínima, urbanização dos espaços de moradia, através de políticas públicas, com ações específicas e pontuais nas áreas da população que se encontram desprovidas destes direitos (Miranda, 2001, p. 2).

Por outro lado, um projeto à direita pode ser caracterizado primeiro por uma compreensão da deficiência como uma questão individual de “não-adaptação/adequação do deficiente à sociedade, e seu atendimento como filantrópico-caritativo” (Kassar, 1998, p. 24). Essa responsabilização individual/familiar pela questão tem sido a tônica da política de educação especial, que leva, inclusive, a que a população não perceba a diferença entre os atendimentos privado e público: “as instituições ‘privadas’ apresentam-se como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (p. 16).

Essa confusão entre público e privado decorre da própria ação do Estado, que tem priorizado a expansão do atendimento pela subvenção social da rede de organizações não-governamentais; ainda que isto pareça uma contradição, são recursos públicos que financiam, mediante convênios, a gestão privada do atendimento nesta área. Miranda (1997, p. 13), ao analisar as políticas de educação especial no Estado do Paraná, observa que, além dos problemas de reprodução de clientelismo no acesso aos recursos – que contribui para a manutenção de redes de trocas de favores com políticos conservadores, mesmo quando a subvenção se faz de forma legítima –, essas políticas enfrentam o problema de subvalorização dos custos, o que acaba, ao final, onerando o usuário do serviço.



Outro espaço onde essa disputa se coloca – e tampouco o debate é fácil – é na educação de jovens e adultos (EJA), cujo cenário é mais complexo ainda, visto que é a própria esquerda quem tem toda uma história de articular mobilização social e escolarização. São inúmeras as experiências municipais de implementação do *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos* (Arelaro, Kruppa, 2002; Beauchamp, 2004) e de ampliação do atendimento de jovens e adultos sem escolarização pela via do envolvimento dos movimentos organizados com voluntários ou com tutores pagos pelo poder público, ainda que não contratados como professores. Este formato sustenta-se em todo um debate acerca da educação popular e da crítica à escola excludente, que não se relaciona com a realidade do aluno marcado pelo insucesso e pela exclusão social.

Por outro lado, também à direita, o formato mobilizador de organizações não-governamentais para a tarefa de superar o analfabetismo no Brasil se apresentou e difundiu, por exemplo, no programa *Alfabetização Solidária*, que, segundo Barreyro (2007), constituiu uma forma de terceirização da alfabetização de adultos envolvendo instituições de ensino superior e entidades comunitárias, leigas e confessionais na formação de turmas para alfabetização com financiamento público e privado.

Não é possível aqui aprofundar cada um dos elementos de políticas tão diferenciadas e com muitas especificidades; o que se pretende é chamar a atenção para o fato de que, especialmente na EJA, apenas a forma de acesso é insuficiente para caracterizar propostas de esquerda e de direita. Ainda que nas outras áreas também seja insuficiente, a marca vaga pública *versus* subvenção social para garantia do acesso à escola nas outras etapas ou modalidades da educação básica corresponde às teses de esquerda *versus* teses de direita, mesmo que, na realidade, a caracterização destes extremos já esteja bastante borrada.

Para caracterizar os desdobramentos das políticas de gestão, é conveniente, em primeiro lugar, observar como os diferentes procedimentos são propostos, e, em seguida, no leque de possibilidades disponíveis, quais instâncias de gestão são priorizadas e como elas são articuladas; depois, quando a comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários) é chamada a participar, cabe considerar onde está a ênfase da participação: no controle social sobre a escola e na definição dos rumos da política educacional – o que chamaremos aqui de *deliberação* – ou na participação em ações pontuais que têm relação com a administração ou execução de tarefas – o que chamaremos aqui de *participação na administração*, ou *participação subordinada*.<sup>2</sup>

De um lado, a participação na deliberação delimita uma forma de articulação entre os diferentes atores – no sistema educacional ou na escola – que permite a tomada de decisões sobre questões substantivas e a circulação de informação suficiente para que, ao tomar parte em conselhos e similares, os pais, professores e gestores possam construir posições por meio do debate racional. Por fim, a consideração do nível de descentralização do sistema educacional brasileiro e da possibilidade de instituição de sistemas municipais de ensino, prevista na Lei nº 9.394/96

<sup>2</sup> Para essa diferenciação entre administração e deliberação, toma-se a idéia de participação na deliberação a partir do sentido dado por Avritzer (2000, p. 43-44) ao conceito de democracia deliberativa.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), reforçou a experimentação de formas alternativas de gestão da coisa pública em muitos municípios.

De outro lado, a participação na administração em que o caráter deliberativo é secundarizado pode ser considerada como uma participação subordinada, que delimita uma forma de articulação da comunidade em torno da escola ou a sua integração ao sistema em processos em que não está em questão a tomada de decisão, mas a divisão de tarefas com o Estado, como, por exemplo, na arrecadação de fundos complementares para suprir as escolas com o essencial ou na administração de instituições comunitárias por ausência de alternativas.

A perspectiva de participação subordinada – mais restrita à administração da escola – tem sido a tônica das propostas à direita do projeto educacional; o problema é que, neste caso, se entrelaçam as questões da ênfase na escola como espaço de solução dos problemas educacionais e saídas via adoção de práticas de mercado, como a competição entre escolas, sob a justificativa de maior satisfação dos usuários. O campo da gestão aparece então como um grande borrão, em que autonomia, participação, democracia e cidadania apresentam-se em discursos muito divergentes e passam a exigir muitas adjetivações, para que as propostas possam ser diferenciadas.

A incorporação, por todo o espectro político, de conceitos polissêmicos contribui para o esvaziamento do sentido de tais conceitos e faz com que, em nome de certos jargões educacionais, se realizem práticas muito distintas, submetendo a discussão do que é central – a realização do direito à educação – ao que é periférico. Ainda que com o risco de cair na armadilha de discutir mais as intenções do que o que há de substantivo nas políticas, tentaremos esboçar melhor os dois campos no que se refere às propostas de mecanismos de participação no sistema de ensino.

A permanência, nas diferentes experiências e nos discursos à esquerda do espectro político, de propostas para a realização do princípio da gestão democrática – por meio de conselhos no âmbito da escola e do sistema, de conferências deliberativas sobre a política educacional e de processos de eleição de dirigentes – articula a experiência associativa no campo educacional à necessária defesa republicana da ordem pública. Aqui a participação é tomada como participação no poder de decidir, e, neste caso, é resultado de disputa e de conquista de parcela do poder que estava no Estado e que é dividido com a sociedade civil. Certamente isso se dá como resultado de litígios e não como concessão (Telles, 1994).

O confronto de idéias no espaço público do campo educacional se expressa no encontro – em diferentes espaços de participação –, de sujeitos que têm interesses divergentes no âmbito da vida imediata: pais, alunos, professores, dirigentes municipais, comunidade do entorno da escola, movimentos sociais, etc. Esses sujeitos vivem a experiência educacional a partir de pontos diferentes e, portanto, a democratização da vida escolar pode fazer dessa a primeira experiência republicana, em que os interesses particulares de cada segmento precisam, em determinados momentos,

ser submetidos a opções coletivas pautadas na realização da justiça social e do interesse público.

A exemplaridade dessa perspectiva à esquerda no campo educacional pode ser identificada na afirmação de Paulo Freire (2000, p. 74-75) acerca de sua experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Era preciso [...] democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos [...]. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. [...] uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental.

À direita, as idéias de integração da comunidade, participação e autonomia das escolas também se apresentam, porém num sentido mais executivo e, no limite, no âmbito da realização de interesses privados, com forte investimento na figura do diretor da escola como empreendedor que deve motivar o grupo para resolver seus próprios problemas (Luck, 2006). Não se trata mais de dar voz aos diferentes segmentos para a explicitação de divergências no espaço público com vista à democratização das relações sociais, mas de mobilizar talentos individuais para o sucesso da gestão da escola; ainda que isso possa levar a algumas melhorias pontuais, também implica a ausência de preocupação com o modelo de sociedade em que a escola se insere. Trata-se de uma perspectiva que toma diversos atributos do mercado, tendo como fundamento a competição para o incremento da gestão educacional e a busca de resultados.

Essa ênfase na gestão via controle do desempenho e dos resultados é encontrada no Brasil em experiências municipais recentes, como a de Teresina (2007),<sup>3</sup> conforme notícia da própria prefeitura, transcrita abaixo:

A classificação das escolas por *ranking* começou em 2002, com a Lei Municipal nº 3.089, de 18 de abril de 2002. O *ranking* é um desdobramento da política de avaliação institucional, iniciada em 1995, com a realização da primeira avaliação de Rede. As escolas são classificadas a partir dos resultados de avaliação de três indicadores: taxa de distorção idade/série, taxa de evasão e taxa de aprovação das escolas. Antes as escolas eram assim classificadas em categorias de "A" a "E", e os professores, que efetivamente atuavam nessas escolas, passaram a receber uma gratificação de desempenho escolar conforme a classificação da escola.

Dada essa articulação da gestão com o financiamento e o desempenho dos profissionais da educação, cabe passar a outro desdobramento da política educacional: o financiamento da educação.

Quanto ao financiamento, em termos gerais, podemos indicar que à direita encontra-se uma ênfase na economia de recursos e na tese de que o que é preciso melhorar é apenas a gestão dos recursos, uma vez que estes já são suficientes. A forma da gestão do recurso coincide com um

<sup>3</sup> Teresina é administrada pelo PSDB.

enxugamento do Estado; por isso, entre as características de uso dos recursos, têm-se um aumento no investimento em serviços de terceiros e a descentralização de recursos, com repasse para as unidades escolares públicas ou privadas articulado à economia de recursos e a critérios de eficiência.

À esquerda pode-se identificar: a) uma perspectiva de ampliação do investimento em educação, esta compreendida como investimento social; b) ênfase na transparência e no controle social do uso dos recursos; c) um aumento de investimento em profissionais da educação e repasse de recursos – tudo isso articulado ao projeto pedagógico e a critérios de promoção da igualdade de condições de oferta entre as unidades escolares.

De certa forma, a separação entre gestão e financiamento é mais didática do que real, visto que, se não se entender o financiamento de forma restrita, ele é parte imprescindível da própria gestão do sistema educacional. Então, apenas para aprofundar a caracterização, tomar-se-ão as questões acima como questões exclusivas de financiamento da educação.

Quanto à aplicação geral dos recursos para a educação, é consenso entre diferentes matizes de pesquisadores desse tema de que há ainda muito a se avançar em termos da adequada aplicação de recursos em manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil; entretanto, há divergência quanto a se os problemas se encerram aí, na gestão do recurso, ou estão também na quantidade de recursos. Barjas Negri (1997, p. 11) argumenta em favor da primeira perspectiva:

Queremos argumentar que o nosso problema não é que se gaste pouco com educação, principalmente a pública, mas que se aplicam mal seus recursos. Ao lado dos baixos salários, das péssimas condições de muitas escolas públicas, principalmente de 1º e 2º graus, e da carência de bons laboratórios e bibliotecas, convive excessivo gasto com inativos e com atividades-meio, como compras, controle, supervisão, gestão administrativa e financeira, distribuição e armazenagem de material, etc.

No sentido oposto está a avaliação dos gastos em educação feita pelo Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação constituído no Inep em 2003:

É importante ressaltar também que, embora o potencial mínimo de recursos para a educação indicado na Tabela 2 (4,44% do PIB) não esteja muito distante daquele dos países ricos (a média da OCDE é de 4,9% do PIB), como o nosso PIB é muito inferior, o resultado é um valor disponível por aluno muito pequeno (Inep, 2003, p. 7).

A baixa disponibilidade de recursos por aluno no Brasil torna-se mais complexa quando se consideram as desigualdades regionais no País, segundo o mesmo relatório:

Considerando dados de 1998 para o ensino fundamental, frente a um gasto médio de R\$ 670,00/aluno-ano no Brasil, esse valor era de R\$ 401,00/aluno-ano no Maranhão, enquanto no Rio de Janeiro era de R\$ 877,00/aluno-ano. Esta discrepância mostra a necessidade inadiável da União cumprir o seu papel de reduzir o impacto das desigualdades regionais (Inep, 2003, p. 7).

Mesmo com a recente aprovação do Fundeb, as estimativas do Ministério da Educação quanto ao recurso disponível por aluno para 2007 variaram, no caso das séries iniciais urbanas<sup>4</sup> do ensino fundamental, entre R\$ 946,29 na Bahia (inclusive com a complementação da União) e R\$ 2.242,58 em Roraima, um patamar muito semelhante à desigualdade entre os entes da Federação indicada no relatório do Grupo de Trabalho. Nesse quadro, uma perspectiva de esquerda em educação tem que, necessariamente, ampliar os recursos para educação.

Quanto à forma de aplicação dos recursos, a questão do recurso-aluno-disponível *versus* custo-aluno-qualidade é um debate profícuo, ainda que, de fato, não se tenham experiências que possibilitem a observação de política educacional que tome o custo-aluno-qualidade como critério para a execução de tal política. Entretanto, segundo Pinto (2006), a legislação brasileira pós-Constituição de 1988 incorporou a idéia de custo-aluno-qualidade que precisa superar os recursos disponíveis por aluno e avançar para levantar quais são os insumos indispensáveis para uma escola de qualidade e quanto é que isso exige de investimentos. Certamente, um limitador dessa discussão é que isto não parece ser factível como política municipal isolada; ainda assim, na caricatura que se está construindo, a tomada de uma ou de outra, pelo menos, como horizonte é adequada para diferenciar propostas mais democratizantes ou mais gerencialistas.

Outro aspecto do financiamento da educação é a forma de aplicação do recurso, e, neste caso, selecionaram-se como questões prioritárias para este debate a aplicação em serviços de terceiro *versus* ampliação de gastos com pessoal e a forma de aplicação descentralizada de recursos via unidades escolares.

Entre os grandes debates da década de 1990 esteve por certo a questão do tamanho da máquina estatal, e, em grande medida, isso leva ao debate sobre o tamanho do funcionalismo e a forma de provimento dos serviços públicos – questões essas que, certamente, estavam na pauta da reforma do Estado. Para retomar tal debate, veja-se o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, do Banco Mundial, em que se apresentava a problemática do tamanho do Estado, tanto nos países mais industrializados quanto nos países pobres e em desenvolvimento, e se indicava quais estratégias de reestruturação estavam em curso para resolver tal problemática, entre elas a mudança da direção dos gastos públicos:

Os governos estão testando uma série de mecanismos institucionais para aperfeiçoar a prestação de serviços. [...] A prática de contratar firmas privadas ou ONGs para prestação de serviços também está expandindo essas opções. Alguns governos estão criando no setor público repartições guiadas pelo desempenho, com as quais formalizam contratos, dotando-as de maior flexibilidade administrativa e tornando-as responsáveis por produtos ou resultados específicos (Banco Mundial, 1997, p. 90).

É evidente aqui a justaposição dos temas gestão e financiamento, e, especificamente quanto ao financiamento, é interessante observar

<sup>4</sup> O Fundeb tem como base para a repartição dos recursos por aluno, em cada Estado, o gasto aluno que incorpora a diferenciação entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

o exemplo australiano quanto à forma de aplicação do orçamento público:

Nas áreas em que não é viável a competição dentro do mercado, talvez seja possível promover a concorrência pelo mercado [...] Na Austrália, o Estado de Victória proporciona um exemplo particularmente interessante, cada conselho local contrata com terceiros, por meio de concorrências públicas, a execução de pelo menos metade do seu orçamento anual, incluindo complexos serviços de atenção comunitária (Banco Mundial, 1997, p. 93).

O crescimento das despesas relativas a serviços de terceiros será tomado aqui como um redimensionamento do Estado que responde às teses do pólo à direita, em que a questão do financiamento procura atender à necessidade de diminuição do aparelho do Estado como solução para a sua ineficácia. Entre os exemplos dessa estratégia na educação podem-se retomar as indicações acerca dos *vouchers* e das subvenções sociais para entidades comunitárias e filantrópicas – mais presentes no Brasil – e acrescentar a terceirização de atividades-meio, como o fornecimento de merenda, a segurança e os serviços de limpeza das escolas públicas.

Tais estratégias têm, ainda, relação direta com a normatização do orçamento público brasileiro, que, por exemplo, primeiro com a Lei Camata e depois com a Lei de Responsabilidade Fiscal, instituiu um teto de gastos com pessoal de 60% do orçamento. Tal normatização tem impacto importante numa área como a educação, em que o maior insumo é pessoal (Verhine, 2006; Paro, 1982); também os estudos acerca da qualidade de ensino demonstram que a qualificação e as condições de trabalho docente são determinantes na melhoria da qualidade da escola. Desta forma, a definição do teto de gastos em geral no funcionalismo colide com a construção de uma política educacional de qualidade quando os critérios são, *a priori*, de enxugamento da máquina pública à revelia da especificidade das políticas sociais.

Uma perspectiva de esquerda para tratar o gasto público precisaria rearticular a eficiência do Estado e o disciplinamento do investimento em pessoal com a natureza das políticas sociais. Trata-se de superar a discussão do custo do Estado para a discussão do sentido do Estado (Nogueira, 2004, p. 191). Rearticular o sentido do Estado passa pelo disciplinamento do uso dos recursos e pela melhora do controle externo do uso desses recursos, para o que contribuem instâncias participativas, como os conselhos e o orçamento participativo, e instâncias com autonomia de investigação dos dirigentes públicos, como o Ministério Público. Tais mecanismos novamente colocam no campo do uso dos recursos a necessidade da dimensão republicana da responsabilidade para com os bens públicos.

O último desdobramento da política de financiamento é a questão da aplicação descentralizada de recursos, que, à direita, pode coincidir com a forma de repasse de recursos a instituições privadas via subvenção social, mesmo quando esteja articulada à idéia de dotar as escolas de

autonomia. À esquerda, tal procedimento pressupõe mais articulação com a possibilidade de deliberação acerca do projeto pedagógico da escola a partir da viabilização financeira das decisões da comunidade escolar.

A idéia de dotar as escolas de autonomia de gestão financeira pode ser flagrada em várias propostas de democratização da educação, conforme indicado no início deste capítulo. A título de exemplaridade dos extremos em que a descentralização de recursos está imersa, tomar-se-á o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) analisado por Peroni e Adrião (2007) e, de outro lado, um programa municipal de repasse de recursos denominado Suprimento de Fundo, conforme apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos.

Criado em 1995 pelo MEC e gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE consiste no repasse de recursos para “escolas públicas do ensino fundamental, das redes estadual e municipal e [para] as escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos” (Peroni, Adrião, 2007, p. 49). A grande questão neste programa de repasse de recursos federais diretamente para as escolas está na criação de “unidades executoras” para receberem tais recursos, as quais, via de regra, são as APMs ou similares, que se constituem em entes privados juridicamente constituídos para poderem celebrar convênio com o FNDE – novamente, o que se encontra é uma intersecção entre gestão e financiamento.

A característica da ponta financiamento – que aqui está se tomando como expressão do pólo à direita –, reside numa possibilidade de captação de recursos, complementares ou não aos recursos públicos, para a manutenção da escola. O PDDE foi indutor, ainda segundo Peroni e Adrião, da ampliação desse formato de repasse de recursos para escolas em muitas redes municipais e estaduais no Brasil. No caso paranaense, esse formato predomina nas redes municipais, mas não foi adotado na rede estadual, que já contava com programa de repasse anterior a 1995.

O caso do programa do município de São Carlos não se constitui numa relação entre o poder público e uma instituição privada para representar a escola, pois, neste caso, os recursos também eram destinados à despesas de custeio, repassados diretamente às escolas por uma “conta corrente bancária aberta sob responsabilidade do/a Dirigente da Unidade Escolar” (São Carlos, 2001, p. 4), portanto sem a figura de convênio e sem a triangulação dos recursos públicos entre poder público, entidade privada e escola pública.

Outra característica que coloca os programas PDDE e Suprimento de Fundo em pólos opostos é o montante de recursos. O PDDE repassa recursos em cotas fixas por porte de escolas uma vez por ano; muitos programas decorrentes deste tomam como critério de repasses de recursos um valor *per capita* definido a partir dos recursos orçamentários disponíveis para o custeio da escola. No caso do programa de São Carlos, estão previstos repasses de R\$1.000,00 por suprimento, com a indicação de que “as despesas efetuadas pelas unidades escolares devem obedecer ao

princípio da necessidade e das normas estabelecidas” (São Carlos, 2001, p. 8); esta forma não limita o repasse de recursos ao número de alunos e, potencialmente, pode possibilitar que a escola discuta suas necessidades a partir do projeto pedagógico. Certamente, é preciso que sejam realizados estudos sobre o funcionamento de tal formato de programa, para que se analise o impacto das necessidades das escolas no orçamento municipal, principalmente quando e se as escolas aprendem a gerir o recurso segundo suas necessidades.

### **Para concluir: qual o lugar possível deste debate?**

Caracterizar os embates no campo educacional em termos de direita e esquerda pode não mudar a realidade das redes de ensino, em que se vêem todos os dias administradores públicos fazendo opções, premidos pelas pressões sociais, pelos *lobbies* privados ou pelas contingências orçamentárias. Entretanto, pretendeu-se aqui construir um mapa que possa ser utilizado como instrumento para discutir a que sentido de justiça social e a que perspectiva de direito à educação as proposições e ações do poder público, e talvez do próprio movimento social organizado em torno das questões educacionais, têm atendido. Utilizar este mapa como instrumento poderia qualificar o debate e construir novas perguntas para a direita e para a esquerda sobre o quanto as estratégias em termos de acesso, permanência, gestão e financiamento da escola são suficientes para a realização do direito à educação.

---

### **Referências bibliográficas**

ADRIÃO, T. Estratégias político-institucionais para a oferta da educação pelos municípios: algumas conseqüências da descentralização. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, R; TAVARES, T. (Org.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 271-284.

\_\_\_\_\_. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006a.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDERSON, P. O sentido da esquerda. In: BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões para uma distinção política*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2001.



APPLE, M. W. *Educando à direita*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino e o poder local. *Revista da ANDE*, São Paulo, v. 8, n. 14, p.22-26, 1989.

\_\_\_\_\_. A ousadia de fazer acontecer: o direito à educação  
In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 191-210.

ARELARO, L. R.; KRUPPA, S. P. A educação de jovens e adultos.  
In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

ARENDT, H. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública.  
*Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 50, p.25-46, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997*. Washington: Orford University Press, 1997.

BARREYRO, G. B. O Programa Alfabetização Solidária e as instituições de educação superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. *Anais*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

BEAUCHAMP, J. Educação de Jovens e Adultos: a educação com qualidade social é possível. In: GIL, J. (Org.). *Educação municipal: experiências de políticas democráticas*. Ubatuba: Estação Palavra, 2004. p.101-114.

BOBBIO, N. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2001.

BORON, A. *A coruja de Minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

COUTO, C. G.; ABRUCIO, F. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF, 1995.

- DIAS, Reginaldo (Org.). *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins*. Maringá: Secretaria Municipal de Educação, 1995.
- FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 96-103, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOUVEIA, A. B. *Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), 2008.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Gastos com educação: sumário executivo*. Relatório preliminar do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília, 2003.
- KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 46, p.17-28, set. 1998.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.
- LAMONIER, Bolívar. *Partidos e utopias: o Brasil no limiar dos anos 90*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIMONGI, F.; FIGUEIREDO, A. Partidos políticos na Câmara dos Deputados: 1989-1994. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 497-525, 1995.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Processo orçamentário e comportamento legislativo: emendas individuais, apoio ao executivo e programas de governo. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 737-776, 2005.
- LUCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MIRANDA, S. *Inclusão: cenários divergentes*. São José dos Pinhais: 2001. [Não publicado].

MIRANDA, S. Inclusão escolar da pessoa com necessidades educativas especiais: argumentos técnicos para uma discussão política.... ou vice-versa. *Debatextos*, Curitiba, n. 4, 1997.

NOGUEIRA, M. A. *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: PAOLI, Maria C.; OLIVEIRA, F. (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 55-82.

PARO, Vitor Henrique . O custo do ensino público no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 3-29, 1982.

\_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, L. C. B. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 50, n. 4, p. 5-30, out./dez. 1999.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera M. V.; ADRIÃO, Theresa. *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: Inep, 2007.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo aluno qualidade. In: GOUVEIA, Andréia B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. Capítulo 3.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, L. M. *Partidos, ideologia e composição social: um estudo das bancadas partidárias na Câmara dos Deputados*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação. *Suprimento de fundo: você precisa saber!* São Carlos: Secretaria Municipal de Educação, 2001. [folheto com 15 p.].

SINGER, A. *Esquerda e direita no eleitorado brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2000.

SOCZEK, M. *Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2006.

TELLES, V. S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. *Semec divulga Ranking das Escolas Municipais com melhor desempenho em 2006*. Disponível em: [http://www.teresina.pi.gov.br/portalmpt/noticia.php?not\\_codigo=1098720](http://www.teresina.pi.gov.br/portalmpt/noticia.php?not_codigo=1098720). Acesso em: jun. 2007.

THERBORN, G. As teorias de Estado e seus desafios no fim do século. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 79-89.

VERHINE, R. E. Quanto custa a educação básica de qualidade? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 229-252, 2006.

---

Andréa Barbosa Gouveia, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com atuação no Núcleo de Pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação dessa Universidade.  
andreabg@ufpr.br

Recebido em 2 de julho de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal

---

Aldenice Alves Bezerra

---

### Resumo

Este estudo faz parte de um projeto maior da política educacional e se propõe a discutir e situar as modalidades de escolha dos dirigentes escolares no País e, em especial, apresentar a pesquisa em andamento sobre o Processo Seletivo Interno para Diretor de Escola (Prosed), realizado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus. Busca-se, nos embates e perspectivas das diferentes modalidades, situar alguns elementos para análise e rediscussão das políticas educacionais em curso, enfatizando, sobretudo, a relação entre as formas de escolha dos dirigentes e a democratização da gestão escolar.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; provimento de gestão.

---

## **Abstract**

### **Supply modality of the school manager: another challenge for municipal education policies**

*This study is part of a major project of the educational policy and it proposes the discussion of the modalities chosen by school managers in the country, and specially, it presents the ongoing research about the Internal Selective Process for School Principal (Prosed), performed by the Municipal Secretary of Education (Semed) in Manaus. One tries to locate some elements to analyze and re-discuss the ongoing educational policies by emphasizing, above all, the relation between the ways of choosing managers and the democratization of school management.*

*Key words: education; public policies; management supply.*

---

## **Introdução**

Analisar a forma de escolha dos dirigentes da escola pública implica necessariamente refletir sobre as políticas da educação. Escolher o dirigente escolar é também definir o tipo de gestão que se deseja para essa escola.

É importante observar que a atuação do diretor, suas atribuições e seu vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma como ele foi escolhido e conforme o tipo de gestão que é implementado no sistema escolar (Padilha, 1998).

A partir da década de 1980, principalmente nos dias atuais, tem-se verificado grande preocupação relativamente com o processo de escolha dos diretores escolares nos municípios e Estados brasileiros, o que vem trazer um permanente questionamento sobre o papel do dirigente escolar na construção de uma gestão democrática da escola pública.

Refletir sobre a gestão democrática da escola, especialmente sobre a escolha e atuação do dirigente escolar, a partir das representações dos professores e dos demais sujeitos com ela envolvidos, poderá contribuir para a superação de conflitos que se constroem, tendo em vista o aperfeiçoamento do trabalho e das relações no interior da instituição, melhorando especialmente a qualidade do ensino.

Estudos e debates sobre a gestão e melhoria do ensino vêm ocupando significativa e importante posição no campo educacional. A institucionalização da gestão democrática da educação, assegurada legalmente na Constituição Brasileira de 1988, é um dos avanços na tentativa de assegurar que as instituições escolares possam desenvolver uma prática educativa fundada nos princípios e nas ações democráticas do dia-a-dia.

Entende-se a gestão democrática como um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos (Cury, 2002).

No enfoque de uma nova prática educativa, a gestão democrática só existirá à medida que for desenvolvida a autonomia da escola, e a LDB é pródiga quando trata de autonomia na administração do ensino. É importante ressaltar que a autonomia da gestão deve incorporar a descentralização em três grandes dimensões: a primeira deve ser entendida como estratégia historicamente construída no âmbito da administração geral dos governos em todos os seus níveis de ação; a segunda refere-se ao compromisso com a gestão descentralizada como uma das principais estratégias de um projeto de desenvolvimento de um País, de um Estado ou de outra localidade; e a terceira considera a gestão democrática como uma instância de grande significado para o processo educacional.

Na análise de Dourado (2001, p. 79), a gestão democrática

[...] é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Deste modo, entende-se que a gestão democrática não só requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais mas também exige mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de um tipo de gestão diferente para além dos padrões autoritários vigentes impostos pelas organizações burocráticas.

Entende-se, ainda, que a gestão democrática não é processo simples e nem será conquistada a curto prazo, tampouco se trata de processo irrealizável, de prazo interminável. Isto significa que esse tipo de gestão se constituirá numa ação, numa prática na escola, associada à elaboração do projeto político-pedagógico das escolas e à implantação de conselhos de escola que efetivamente influenciem na gestão escolar em seu todo. São, portanto, necessárias medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público.

### **Modalidades de provimento no cargo/função de diretor da escola pública**

A forma de escolha de dirigentes escolares talvez seja o tema que mais tem motivado estudiosos e pesquisadores na produção de reflexões teórico-conceituais e de investigação empírica sobre a gestão democrática da educação.

No sistema do ensino brasileiro, as escolas públicas tiveram tradicionalmente o provimento no cargo de diretor efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões. Na análise de Mendonça (2000, p. 130-131),

O grau de interferência política no ambiente escolar que esse procedimento enseja permitiu que o clientelismo político tivesse na escola um campo fértil para seu crescimento. [...] A indicação como mecanismo de escolha do diretor não pode, por esses motivos, ser compreendida como democratizadora nem como propiciadora de modernização administrativa e burocrática.

A crítica ao processo de indicação política de diretores escolares ensejou a busca de mecanismos alternativos, como o concurso público e as eleições diretas. A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido anos seguidos a principal bandeira de luta em prol da gestão democrática do ensino público.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as experiências de eleições de diretores ampliaram-se nos sistemas de ensino, tendo sido em muitos deles regulamentadas por instrumentos legais de diferentes naturezas. Problemas e limitações deste processo, apontados em vários estudos, abrangem vários fatores, como o excesso de personalismo na figura do candidato, a falta de preparo de alguns candidatos, o populismo e as atitudes clientelistas típicos da velha política partidária; também o aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar e o comportamento de apropriação do cargo, entre outros, tem recebido destaque. Entretanto, é fundamental ampliar os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, o modelo de forma de escolha e o exercício da função. A forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.

Mesmo não querendo imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, é preciso referendar esta tese enquanto instrumento para o exercício da democracia (Dourado, 2001).

Outro processo de provimento no cargo de diretor é o de concurso público, que se realiza por meio de provas ou de provas e títulos. As provas em geral são escritas, dissertativas ou não, e a prova de títulos é a comprovação da formação específica que habilita o candidato ao cargo. O argumento formal a esse tipo de escolha é defender a moralidade pública, evitando o apadrinhamento político. As críticas a esse mecanismo pontuam o privilégio da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política.

Alguns estudiosos apontam ainda o esquema misto, modalidade que combina diferentes formas de escolha do diretor. Na maioria das vezes, prevendo duas ou mais fases no processo de escolha, por exemplo, incluem-se provas que avaliam a competência técnica e a formação



acadêmica do candidato, além de sua experiência administrativa e capacidade de liderança, entre outros pré-requisitos.

Na busca de um delineamento das modalidades mais usuais de provimento no cargo/função de diretor de escola no cenário educacional brasileiro nos anos 90, no âmbito das experiências estaduais e nos municípios das capitais brasileiras, foi realizada a pesquisa *Escolha de dirigentes escolares*, integrante do programa de pesquisa Políticas e Gestão da Educação no Brasil da Administração Nacional, dos Pesquisadores em Administração da Educação. A pesquisa em questão constatou que a *eleição direta* é a forma mais usual entre as modalidades de provimento no cargo de dirigente escolar nas secretarias de educação (31,3%), destacando ainda um significativo índice de secretarias (22,9%) que adotam a modalidade *livre indicação por parte de uma autoridade* (Dourado, 2001).

### **Mecanismos de escolha dos dirigentes das escolas municipais de Manaus**

No ano de 1976, quando a Secretaria de Educação Municipal começou a se estruturar, teve início o processo de provimento no cargo de diretor escolar, feito pela forma de *indicação*. Nesse processo de provimento ocorreram até aqui duas eleições diretas: uma em 1992, na administração do secretário José Melo, e outra em 1996. Em 1998, com a criação e aprovação do *Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino*, ocorreram algumas mudanças quanto à forma de indicação dos dirigentes escolares, conforme estão postas no referido Regimento (art. 105): “Diretores de Estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino serão indicados pelo Secretário Municipal de Educação, através de uma lista tríplice de candidatos criteriosamente selecionados.”

Essa forma de provimento se estendeu até 2004 e está entre as modalidades mais usuais já apontadas em estudos dos anos 80 do século 20, ou seja, “diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas” (Dourado, 2001, p. 84). Observa-se, porém, que essa modalidade foi aplicada muito tardiamente pela política do ensino municipal em Manaus.

Vale registrar aqui que uma das propostas aprovadas na I Conferência da Educação Municipal/2001 foi a de “Instituir eleição direta, democrática e universal para diretor de escola e CMEIS na Rede Municipal de Ensino, a partir de 2003” – proposta que parece estar em estudo.

Na busca de criar novos mecanismos de provimento no cargo de dirigente escolar, a Secretaria Municipal de Educação realizou e implantou, a partir de 2005, uma nova proposta, denominada Prosed.

### **O que é o Prosed?**

Prosed é um processo seletivo interno para diretor de escola, no contexto da administração da educação municipal, que utiliza critérios

técnico-acadêmicos e avaliação participativa da comunidade para um mandato de três anos.

A Administração Municipal se diz ciente da responsabilidade histórica da alteração do processo de escolha de diretores. Para os governantes do ensino municipal, o Prosed “não é uma fórmula mágica de escolher bons diretores, mas sim um modo de provimento que garanta maiores probabilidades de escolher o melhor”.

A proposta do Prosed está fundamentada no artigo 206 da Constituição Federal e no artigo 3º da LDB (Lei nº 9.394/96), que dispõem sobre a garantia do padrão de qualidade e da gestão democrática do ensino público.<sup>1</sup>

A Lei Orgânica do Município de Manaus, promulgada em 5 de abril de 1990, também ampara o Prosed em vários artigos. O art. 86 prevê que ao secretário de Educação cabe exercer o planejamento, orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades da administração municipal na área de sua competência. Para os autores da proposta, o Prosed resguarda, dentro da legalidade, a participação da comunidade na avaliação do desempenho do diretor como forma de controle social do Estado.

O Prosed, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 3 de março de 2005, é realizado em três fases: a) Habilitação; b) Prova de Conhecimentos e Títulos; e c) Avaliação Participativa.

A *Habilitação*, primeira etapa do Prosed, é que vai garantir que o servidor que se propõe dirigir uma escola municipal apresente requisitos mínimos para fazê-lo.

A *Prova de Conhecimentos e Títulos* busca medir a formação técnico-acadêmica do candidato; à prova de títulos concorrerão somente os candidatos habilitados nas provas objetivas.

A *Avaliação Participativa* compõe a terceira fase do Processo Seletivo para Diretor de Escola, cujo objetivo é avaliar o desenvolvimento da gestão escolar, proporcionando um processo de melhoria contínua na qualidade do ensino público. São quatro as dimensões de avaliação apresentadas pelo Prosed:

a) *Gestão Participativa*: avalia práticas de gestão participativa, planejamento participativo, estabelecimento de parcerias, participação de pais, alunos e servidores, bem como a comunicação e socialização de informações e de outras atividades;

b) *Gestão Administrativa*: avalia o trabalho administrativo realizado na escola tendo por referência as diretrizes contidas no Manual de Procedimentos;

c) *Gestão Pedagógica*: avalia o trabalho pedagógico realizado na escola, com adoção de medidas pedagógicas que levem em conta o resultado de aprendizagem dos alunos e a formação continuada dos professores, promovendo assim a melhoria do rendimento escolar;

d) *Gestão de Recursos Físico-Financeiros*: avalia a gestão dos recursos físicos (uso, conservação, adequação, instalações e equipamentos) e o gerenciamento dos recursos financeiros, aplicação e prestação de contas dos recursos da escola.

---

<sup>1</sup> Dados coletados na Gerência de Administração (GAE) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semed) de Manaus.

### Quadro-resumo do Processo Seletivo para Diretor de Escola (Prosed)

1ª Fase – Habilitação
a) Ser servidor efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; b) Possuir no mínimo três anos de exercício em escolas da Rede Municipal, tendo cumprido o estágio probatório (CF, art. 41); c) Possuir título de licenciatura plena em instituição reconhecida pelo MEC; d) Não ter sofrido nenhum tipo de sanção administrativa nos dois últimos anos; e) Possuir disponibilidade de tempo exigida para o desempenho do cargo, sendo vedada para efeito de disponibilidade o uso de cessão de outro órgão; f) Não possuir parecer negativo da Comissão de Avaliação de Gestão nos dois anos anteriores ao Prosed.
2ª Fase – Prova de Conhecimentos e Títulos
a) Prova Objetiva de Língua Portuguesa e de Conhecimentos Específicos; b) Prova de Título.  Após as provas de conhecimento, ocorre a nomeação dos classificados por um ano.
3ª Fase – Avaliação Participativa
a) Avaliação dos pais, professores e Semed.  Caso a avaliação seja positiva, o diretor terá mandato renovado por mais um ano, sendo novamente avaliado ao final, do segundo ano. O mesmo processo se repete até o limite de três anos. Após o terceiro ano, o diretor não poderá continuar na mesma escola, embora possa concorrer ao Prosed para outro ciclo de direção (três).

Fonte: Prefeitura Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semed). *Processo Seletivo Interno para Diretor de Escola (Prosed)*. 2005.

A primeira experiência de realização do Prosed ocorreu em Manaus no ano de 2005, e o cronograma previa as seguintes fases e datas: inscrições, de 18 a 29 de abril; realização da prova objetiva, 15 de maio; resultado da prova objetiva, 20 de maio; recebimento de título dos aprovados, de 23 de maio a 3 de junho; resultado final, 10 de junho; convocação dos aprovados, de 13 a 24 de junho. Dos 911 candidatos inscritos foram aprovados 649. A Semed possui hoje cerca de 390 escolas, organizadas em Distritos Educacionais: Norte, Sul, Centro/Sul, Oeste/Centro-Oeste, Leste e Rural.

Para dar conta da proposta apresentada pela Semed, entende-se que o gestor escolar precisa ser uma designação no sentido de um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos de que o indivíduo dispõe, bem como suas capacidades de relação interpessoal. É o *saber-fazer* – “comporta, primeiramente, os saberes empíricos, práticos, as antigas ‘manhas’ do ofício, a habilidade, o golpe de vista, em oposição aos saberes dos engenheiros, aos métodos prescritos pelo taylorismo” (Stroobants, 1997, p. 140). Este *saber-fazer* se desenvolve nas condições concretas de cada situação que o gestor escolar enfrenta.

## Os caminhos da Avaliação Participativa

A Avaliação Participativa, que compõe a terceira fase do Prosed, foi realizada junto à rede de escolas do ensino municipal no período de 14 de agosto a 29 de setembro de 2005. Trezentas e dezesseis escolas, aproximadamente, participaram desse processo de avaliação.

Para realizar a Avaliação Participativa do *gestor*, os servidores foram organizados em cinco grupos de trabalho. Cada grupo utilizou um tipo de formulário<sup>2</sup> para efetivar sua avaliação. Foram utilizados cinco tipos de formulário como instrumento de avaliação: aos gerentes dos Distritos Educacionais coube o formulário nº 1; aos gestores, o formulário nº 2; aos servidores (docentes e não-docentes), o formulário nº 3; aos alunos, o formulário nº 4; e à comunidade escolar e/ou APMC, o formulário nº 5.

Para procederem à aplicação dos formulários, os integrantes da comunidade escolar se organizaram em assembleias para discussão e orientação do trabalho, com a presença dos representantes do Distrito Educacional e da Semed que atuaram como orientadores.

No momento da avaliação, cada segmento se reuniu numa sala para leitura e discussão dos itens e preenchimento do formulário de avaliação. No caso do gestor, este ficou em ambiente diferente do escolar, para preencher o formulário nº 2, no qual teria que traçar seu perfil e comentar suas ações na direção da escola.

O processo, educativo por sua natureza, inclui o conceito de direção. Com base nesse princípio há de se destacar o papel significativo do diretor de escola na gestão da organização do trabalho escolar.

Tendo em vista a proposta de avaliação do Prosed, levantam-se algumas reflexões: Em que consiste este tipo de avaliação? Qual a sua importância e o seu papel na organização e na gestão escolar?

Entende-se que a avaliação é função primordial do sistema de organização e de gestão. Ela permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante o confronto entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visa também à melhoria do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, poder-se-á analisar suas causas e encontrar meios para sua superação. O acompanhamento e o controle comprovariam os resultados do trabalho, evidenciariam os erros, as dificuldades, os êxitos e os fracassos relativos ao que foi planejado. Nesse sentido, pergunta-se: Foi esse o caminho percorrido pelo Prosed na execução de sua proposta de avaliação?

É importante ressaltar que o gestor é o pilar dentro de uma escola; dele partem todas as ações das quais depende toda a prática pedagógica, e, para isto, é necessário que ele tenha segurança e argumentos que justifiquem essas ações. O que ocorre em muitos casos é a falta de capacitação de alguns gestores, que, por não saberem lidar com as pessoas, agem muitas vezes autoritariamente.

Nessa discussão, vale ressaltar que, para a avaliação da gestão participativa, como pretende fazer o Prosed, é necessário entender, antes

<sup>2</sup> O formulário aplicado se destinava a avaliar o gestor escolar em quatro dimensões; gestão participativa; gestão administrativa; gestão pedagógica; e gestão de recursos físico-financeiro. Esse formulário continha os itens destinados à avaliação de cada dimensão distribuídos numa escala de cinco níveis de atendimento, que variavam de 90 a 100 (nível superior), de 70 a 80 (acima da média), de 50 a 60 (média), de 11 a 49 (abaixo da média) e até 10 (não atende).

de tudo, que a sua construção depende da luta e da mobilização da sociedade civil organizada, endereçada principalmente aos desafios de torná-la pública, eficiente e de qualidade, promovendo a luta por um sistema único descentralizado, voltado para a construção da cidadania e para a transformação social tão almejada. Nesse sentido, questiona-se: Foi esse o entendimento assumido pelo Prosed na avaliação da gestão participativa no âmbito das escolas municipais?

Assim sendo, entende-se que o grande desafio do gestor é construir uma escola cidadã com base na gestão participativa, que envolve mudança de comportamento em todos os setores da comunidade escolar, devendo adotar uma postura libertadora, mas coesa e voltada para o seu papel social.

Um pilar importante na conquista da gestão participativa é a coerência que deve ser estabelecida entre o prático e o teórico, um em função do outro. O ser humano trabalha em função de suas necessidades; portanto, é preciso oferecer um clima organizacional que propicie a construção coletiva do conhecimento e do trabalho escolar de forma prazerosa e afetiva.

Administrar coletivamente pressupõe uma atitude participativa, democrática, ou seja, saber ouvir, saber dialogar e aceitar mudanças. De todas essas posições, saber ouvir talvez seja a mais difícil, pois não se tem tradição em administrar conflitos.

Em se tratando da gestão escolar, a própria palavra participação tem um conteúdo democrático e representa, teoricamente, a influência de todos nas diretrizes da escola; assim, as pessoas envolvidas no cotidiano escolar devem participar, tornando-se sujeitos da ação em vez de meros expectadores.

A participação constitui um processo de troca que gera compromisso. Tal fato requer que se reparta coletivamente o sucesso, não apenas a responsabilidade. Portanto, a participação é condição ímpar para que exista a gestão democrática – uma não existe sem a outra. As duas são peças fundamentais de um clima organizacional democrático (Bordignon, Gracindo, 2000).

Para Habermas (apud Gutierrez, Catani, 1998) “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”.

## **O Prosed e o trabalho do gestor**

Considerando a proposta do Prosed, algumas mudanças poderão ser sentidas, entretanto é preciso ir além. Há poucos estudos que se debruçaram com mais cuidado sobre o assunto e suas implicações na gestão e organização do processo de trabalho na escola. Algumas questões continuam sem respostas mais consistentes, como, por exemplo: Quais os novos contornos das relações de trabalho na escola diante das mudanças na forma de provimento no cargo de diretor? Quais as implicações dessas mudanças na forma da escolha, na atuação e na postura político-pedagógica e administrativa dos dirigentes escolares concursados?

Com efeito, se tais questões estão abertas e exigem estudos que

apontem elementos para respondê-las, outras tantas se colocam quando a discussão da escolha e atuação dos diretores escolares toma como referência, também, aquelas realidades educacionais em que a *participação* da comunidade na escolha de tais dirigentes não ocorre ou ocorre de forma muito limitada. Em que medida e em que aspectos as práticas e posturas dos dirigentes escolares se distinguem em função da forma como foram “nomeados” para o cargo? Como se configuram as relações de trabalho em escolas onde a nomeação do seu diretor decorre de uma “indicação” política e não conta com a participação da comunidade? Quais as diferenças e aproximações entre as experiências administrativo-pedagógicas de escolas cujos diretores foram nomeados pela primeira vez? A direção de escola, hoje, é uma tarefa para educadores comprometidos, uma função humana gratificante mas terrivelmente difícil, dadas as condições em que ocorre, principalmente nas escolas da periferia das grandes cidades, isoladas, distantes, convivendo com a violência, depredação de prédios escolares e com uma clientela carente à qual se negam os mais elementares direitos humanos e sociais. Como administrar a escola nesse conturbado contexto?

Nessa perspectiva, o grande desafio do gestor é abrir caminhos que possam viabilizar a conquista de uma gestão participativa e democrática. Entre eles destacam-se:

- A formação profissional do gestor educacional, que parece ser a raiz do problema, implicará o desenvolvimento de competências e de habilidades que viabilizem um trabalho coletivo, a liderança de grupos, a formulação e o encaminhamento de soluções de problemas educacionais e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar, numa perspectiva de atuação profissional ética e com responsabilidade social.
- A criação dos conselhos de escola, como instrumento importante para descentralizar o poder do gestor. Isto representa uma parte do processo de democratização da instituição educativa.
- A construção e implementação do projeto político-pedagógico, preocupando-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.
- O uso de mecanismos de comunicação direta para criar elos entre a escola e a comunidade. A escola não deve ser o palco demagógico de ações que não emergem de sua realidade sociopolítico-cultural. Deve, portanto, criar mecanismos para elaboração e execução de sua própria cultura.

### **Algumas conclusões**

O estudo está em sua fase final e revela que a modalidade de

provimento na gestão da escola pública é mais um grande desafio para as políticas da educação municipal de Manaus, cabendo aos gestores dos sistemas de ensino público, enquanto sujeitos históricos, criar e consolidar novos mecanismos de democratização no contexto das políticas públicas da educação. Oportunamente, com a publicação dos resultados finais, espera-se retomar a discussão para aprofundamento dos estudos.

---

### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei nº 9394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDONÇA, E. *A gestão democrática nos sistemas do ensino brasileiro: a intenção e o gesto*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anuário [GT Estado e Política] 2000*. Disponível em: <<http://sala.clacso.org.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0anped--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-Zz-1---20-about--00031-001-0-0utfZz-8-00&a=d&c=anped&cl=CL1.1.4&d=HASH01915c11d7a7b1a6728f5e5b>>. Acesso em: 23 dez. 2008.

PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC/ Seed, 1998.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de*

tais conceitos na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

Documentos consultados:

Resolução nº 09/98 do Conselho Municipal de Educação

Decreto nº 7.817, de 17/03/2005 – CRIA o Prosed

---

Aldenice Alves Bezerra, doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam).

nice\_b@uol.com.br

Recebido em 18 de setembro de 2008

Aprovado em 13 de novembro de 2008



## Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras

---

Fátima Cristina Alves

---

### Resumo

Este artigo tem como objetivo mapear a situação educacional na rede pública de ensino das capitais brasileiras em relação ao processo de escolha dos diretores escolares e ao estabelecimento de sistema de avaliação de desempenho dos estudantes no período de 1999 a 2003. Articula os fatores atuantes no processo de descentralização de políticas sociais, entre elas as educacionais, com a implementação dessas políticas na rede pública das capitais brasileiras. Em face das recentes políticas educacionais do governo federal, entre elas o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o artigo argumenta que, em um futuro próximo, este será um instrumento importante para a indução dessas políticas educacionais nos Estados e municípios brasileiros.

Palavras-chave: ensino fundamental; políticas educacionais; escolha de diretores escolares; avaliação de estudantes.

---

## **Abstract**

### **Mapping the policies related to the choosing of school principals and the external assessment in capital cities of Brazilian states**

*This article maps the educational situation in schools located in capital cities of the Brazilian states, in relation to the choosing of school principals and the external assessment of schools, from 1999 to 2003. The text articulates the core factors in the decentralization of social policies, including educational policies, with the implementation of them in the capital cities of the Brazilian states. In the context of the Federal government's recent educational policies, including the Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plan: Education for Everyone), the article argues that, in the near future, this will be an important instrument for the development of these policies in Brazilian States and Municipalities.*

*Keywords: basic education; educational policies; choosing school principals; assessment.*

---

## **Introdução**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 deram respaldo legal para que os municípios estabelecessem seus próprios sistemas de ensino, com autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, sobretudo para o ensino fundamental. No Brasil, tradicionalmente coube aos Estados e aos municípios a gerência de suas redes de ensino e o pagamento dos professores. As demais atividades eram realizadas com recursos do Ministério da Educação (MEC), não havendo dispositivos legais que definissem as atribuições de cada nível de ensino. Como conseqüência, duas redes de ensino – estadual e municipal – foram estabelecidas e operavam de forma paralela e com superposições de responsabilidades.

É sobre este terreno que as orientações e as normas se desenvolveram durante a década de 1990: definição da responsabilidade conjunta dos governos estaduais e municipais na provisão do ensino fundamental (a educação infantil coube aos municípios e o ensino médio, aos Estados); incentivo, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para que governos subnacionais, principalmente os municipais, aumentassem as matrículas no ensino fundamental como forma de atingir a universalização deste nível de ensino e a definição da ação do governo federal na coordenação da política nacional para a promoção da qualidade da educação. Com efeito, o governo federal, no período de 1996 a 1998, introduziu uma

série de políticas educacionais. Seguindo a LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar, para a qualificação dos professores, assim como para a criação e a produção de estatísticas educacionais e a avaliação dos estudantes brasileiros. Além disso, intensificaram-se os esforços para incrementar a descentralização da gestão de programas até então geridos pelo MEC, pela transferência de recursos aos governos subnacionais como, por exemplo, os da merenda escolar.

No que tange à gestão dos sistemas estaduais de educação e das redes municipais de ensino, um marco importante foi a eleição de 1982. O resultado eleitoral representou vitória expressiva de forças políticas de oposição e viabilizou o exercício de gestões educacionais diversificadas. Nesse período, um dos temas centrais das políticas educacionais era o da democratização da escola que, em um sentido mais amplo, estava alinhada com as demais tendências democratizantes da sociedade e, mais especificamente, opunha-se ao clientelismo associado a indicações políticas para a direção das escolas (Paro, 1988; Franco, Alves, Bonamino, 2007).

Todas essas propostas contribuíram para o aumento da diversidade da política educacional e, com o já mencionado movimento de maior autonomia e descentralização da educação, configuraram o quadro atual, marcado por grandes diferenças na prioridade da política educacional em diferentes capitais ou mesmo entre as redes de ensino dentro de uma mesma capital brasileira. Na consolidação desse processo, Estados e municípios têm, em diferentes graus, buscado definir e consolidar estratégias viáveis que dêem conta do conteúdo dos textos das reformas e das leis, cujas instituições políticas e atos legais expressam as bases dessa construção em âmbito estadual e municipal.

Este artigo tem como objetivo mapear a situação educacional das redes de ensino das capitais brasileiras em relação ao sistema de escolha dos diretores e ao estabelecimento de sistema de avaliação de desempenho dos estudantes. Em um primeiro momento, é feita uma revisão da literatura sobre quais são os fatores que determinam o processo de descentralização<sup>1</sup> das políticas sociais para, em seguida, apresentar o mapeamento de cada uma dessas políticas nas redes de ensino das capitais brasileiras. Para finalizar, é considerada uma possível ressignificação na forma e no ritmo da implementação dessas políticas pelas redes de ensino estaduais e municipais ante as recentes diretrizes do governo federal, especialmente no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

### **Implementação de políticas educacionais: fatores atuantes**

As políticas educacionais, assim como as demais políticas sociais, estão inseridas em um contexto mais amplo de reforma do Estado, notoriamente marcado pela descentralização e autonomia dos governos locais. Não obstante, o processo de descentralização não é homogêneo entre os Estados da Federação e entre os seus municípios.

<sup>1</sup> Neste artigo, o termo descentralização significa a institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais, não importando se a descentralização da política analisada toma a forma da estadualização e/ou municipalização.

A redefinição de competência e atribuições de gestão pelos Estados e municípios pode ser realizada basicamente por três mecanismos: 1) iniciativa própria, 2) adesão a algum programa proposto por um nível mais abrangente; ou, 3) expressa imposição legal (Arretche, 2000). Na educação, exemplos destas três formas de assunção, respectivamente, são: 1) a implementação de ciclos de aprendizagem por Estados e municípios; 2) os programas Dinheiro Direto na Escola e Merenda Escolar do governo federal; e, 3) a lei, recentemente aprovada, sobre a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

No Brasil, a descentralização das políticas sociais configura-se fortemente pelos mecanismos de adesão a um programa ou por imposição legal. O que define o tipo de mecanismo utilizado depende, fundamentalmente, da natureza da política social e do objetivo que o nível de governo mais abrangente pretende alcançar. Sem dúvida, a imposição legal de que Estados e municípios assumam a gestão de uma dada política social torna o processo menos sujeito às diferentes escolhas dos governos locais.

No entanto, cabe ressaltar que esses mecanismos de transferência de gestão para os governos locais não são excludentes. Em alguns casos, o processo de transferência é caracterizado pela interação dos mecanismos acima mencionados. Na área educacional, a política de avaliação nacional de desempenho pode ser considerada um exemplo. Retorno a este ponto mais adiante.

Diversos trabalhos explicam as diferenças no grau de descentralização entre os Estados e os municípios brasileiros a partir, exclusivamente, de fatores estruturais, principalmente os referentes às capacidades financeira e administrativa dos governos (Andrade, 1996; Souza, 2001). Outra perspectiva de análise considera que, além desses fatores, pesam aqueles relacionados à natureza das instituições no âmbito das quais se tomam as decisões e se implementam tais reformas (Arretche, Rodriguez, 1999).

Com isso, as formas e os ritmos da descentralização das áreas sociais dependem diretamente da postura do governo federal – e muitas vezes do governo estadual – no sentido de um estímulo inicial para a efetiva transferência na atribuição da gestão das políticas públicas. Na conta para os Estados e municípios assumirem ou não determinadas funções de gestão na área social, Arretche (2000) assinala os fatores que explicam o alcance e a extensão da adesão: os possíveis custos políticos e financeiros, o legado das políticas prévias<sup>2</sup> e, fundamentalmente, a existência de programas com estratégias de indução da descentralização. Tais “estratégias de indução” relacionam-se, por exemplo, com a redução de custos envolvidos na execução, com a elevação dos recursos disponíveis e a reversão das condições adversas de natureza política, que freqüentemente compensam os obstáculos de natureza econômica ou fiscal presentes nos Estados e nos municípios. Para a autora, “na ausência de programas que gerem tais incentivos, os recursos dos cofres locais serão disputados pelas demais áreas possíveis de aplicação” (op.cit., p.119).

O caso da descentralização da merenda escolar é um exemplo de como as estratégias de indução acarretam uma adesão massiva e rápida

<sup>2</sup> Esse legado diz respeito ao fato de os processos de reforma de programas sociais serem influenciados pela herança institucional dos programas anteriores. As políticas prévias conformam o entendimento dos problemas a serem preservados ou destruídos e, sobretudo, conformam as capacidades institucionais de ação das burocracias.

dos governos locais. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, desde 1998,<sup>3</sup> repassa diretamente para as prefeituras e secretarias estaduais um valor diário *per capita* por aluno,<sup>4</sup> tendo por base o Censo Escolar do ano anterior. Nos cálculos das administrações locais para assumirem a gestão do serviço, pesa não apenas o baixo investimento, mas, principalmente, o recurso financeiro adicional e proporcional ao número de alunos atendidos (Arretche, 2000). O resultado é que, em 2006, o programa beneficiou 36,3 milhões de alunos em praticamente todos os Estados e municípios brasileiros.

Outro aspecto presente no processo de transferência na gestão das políticas sociais é a utilização da estratégia de criação de dispositivos legais como forma de reduzir o campo de ação dos governos locais, obrigando-os a adotar o comportamento desejável pelo nível de governo mais abrangente (Arretche, 2004). Nesse sentido, a Emenda Constitucional que instituiu o Fundef é exemplar. O objetivo do governo federal era reduzir as assimetrias intra-estaduais existentes com o gasto no ensino fundamental e promover a valorização salarial dos professores; porém, havia o risco de ficar sob a dependência das iniciativas dos governos locais que poderiam, inclusive, estabelecer ações que acentuassem as diferenças. Dada a sua limitada capacidade institucional de afetar as escolhas dos Estados e dos municípios, o governo federal recorreu à estratégia de constitucionalizar a vinculação de encargos e receitas fiscais, garantindo a efetiva transferência de recursos e eliminando as incertezas do seu recebimento.

Resumidamente, as autonomias política e fiscal dos governos estaduais e municipais permitem que estes estabeleçam sua própria agenda na área social, principalmente quando há um consenso de prioridade nacional, como é o caso da educação. No entanto, para o sucesso na transferência de atribuições da gestão de uma dada política social de um nível de governo para outro, entram em jogo não apenas as condições econômicas, mas também a existência de aparatos legais e, sobretudo, os fatores institucionais vinculados às características da própria política. Neste sentido, serão decisivas as estratégias de indução utilizadas pelo nível de governo que visa promover medidas de transferência de responsabilidade de gestão.

A próxima seção é dedicada a uma breve caracterização da política de escolha do diretor escolar e da constituição de sistemas de avaliação, na descrição dos procedimentos adotados para a construção dos indicadores, o mapeamento das redes de ensino das capitais brasileiras e uma discussão dos fatores relacionados com a transferência de atribuições dessas políticas.

### **Mapeamento de políticas educacionais: escolha do diretor escolar**

Na década de 1980, a administração das escolas era marcada pelo clientelismo que se apresentava desde a indicação política para o cargo de diretor até as contratações provisórias e sem concursos dos professores. A prerrogativa da indicação dos diretores das escolas era, desde o fim da

<sup>3</sup> Em 1994, a descentralização dos recursos para a execução do programa foi instituída por meio da Lei nº 8.913/94, mediante celebração de convênio com Estados e municípios. Com a Medida Provisória nº 2.178, de 2001, a transferência é direta sem necessidade de convênios.

<sup>4</sup> Atualmente, o valor *per capita* repassado pela União é de R\$ 0,22 por estudante do ensino fundamental e da pré-escola. Para os alunos das escolas indígenas e localizadas em comunidades quilombolas, o valor *per capita* é de R\$ 0,44.

ditadura Vargas, reservada aos políticos, o que tornava as escolas instrumentos de barganha política. A forma de escolha de dirigentes escolares – mais especificamente as reivindicações no estabelecimento do processo eleitoral – está intimamente vinculada à luta dos movimentos sociais em prol da democracia.

Nos últimos anos o processo de escolha de diretores das escolas públicas do ensino básico no País tem merecido destaque. O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos fatores – sobre como acontecerão as relações mais ou menos democráticas na escola. A escolha dos diretores está inserida no contexto das diversas medidas referentes à democratização da gestão escolar, como a criação de conselhos deliberativos com a participação de professores, pais, alunos e da comunidade.

De modo geral, podemos considerar quatro modalidades de escolhas do diretor, que, apesar de serem passíveis de variações, não mudam em suas características básicas. São elas: a) indicação (técnica ou política); b) seleção por concurso de títulos e provas; c) eleições; e, d) esquemas mistos. A defesa ou crítica a cada uma delas constitui outras tantas maneiras de coordenar a relevância da escolha do diretor na condução dos problemas da escola (Paro, 1988).

A escolha do diretor por indicação pode dar-se com base na exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, em razões políticas ou numa combinação dos dois critérios. Até recentemente, esse era o processo mais disseminado entre as redes de ensino do País. Alvo de severas críticas, a indicação torna o diretor um representante do Poder Executivo. Ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, fica diminuída a possibilidade de participação de membros dessa comunidade.

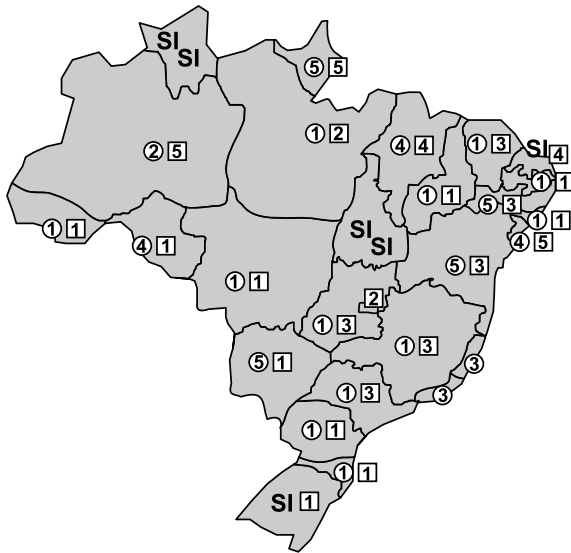
A escolha a partir de concurso público encontra defensores das mais diferentes correntes políticas e ideológicas, e eles argumentam ser este o tipo de processo pelo qual a adoção de critérios técnicos para o preenchimento de cargos traz moralidade pública. As principais vantagens apontadas para o concurso são: a objetividade do processo, especialmente em comparação com a alternativa clientelista de indicação baseada em critérios político-partidários e com a possibilidade de aferição de conhecimentos técnicos. No entanto, as críticas referem-se à impossibilidade de aferição da liderança do candidato diante da comunidade escolar, uma vez que o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os professores, alunos e funcionários da escola. Outra imposição aos concursos refere-se à estabilidade, quase vitalícia, do cargo<sup>5</sup> que pode vir a desencadear um descompromisso do diretor com os objetivos educacionais (Paro, 1988).

Como apontado anteriormente, as reivindicações por eleições para o cargo de diretores começam a se desenvolver, principalmente, em oposição ao processo de indicação, no sentido de ampliação da experiência de participação democrática nas diversas instituições da sociedade, dentre elas, a escola. A eleição de diretores foi adotada por vários sistemas de ensino mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. As primeiras experiências de eleição direta para a escolha de diretores ocorreram nos Estados

---

<sup>5</sup> Isto porque judicialmente o concurso vincula-se à estabilidade do cargo para o qual ele é feito.





**Figura 2 – Moda da forma de escolha dos diretores nas redes estaduais e municipais das capitais brasileiras – 2003**

Legenda (Figuras 1 e 2):

- |                        |                                      |
|------------------------|--------------------------------------|
| ○ Rede Municipal       | □ Rede Estadual                      |
| (1): Eleição           | (2): Seleção                         |
| (3): Seleção e Eleição | (4): Indicação (técnica ou política) |
| (5): Outras            | SI: Sem Informação                   |

Com relação à análise do modo de implementação do processo de escolha dos diretores escolares, verificam-se avanços e retrocessos (Romão, Padilha, 1997). Esse contexto remete à tese de que o processo de produção de políticas públicas envolve o aprendizado com políticas anteriores. Ou seja, o formato institucional demarca as possibilidades de ação e de sucesso das organizações de interesses. Ao longo dos últimos 15 anos, uma série de mudanças e experiências no que diz respeito à autonomia escolar foi realizada no Brasil, tanto no nível estadual quanto no municipal. No entanto, a implementação dessas inovações não encontra diretrizes bem definidas nos aparatos das leis federais. Além disso, as descontinuidades têm sido comuns. É o caso, por exemplo, do Distrito Federal, que, em 1987, instituiu o processo eleitoral para a escolha dos diretores, sendo que, por questões políticas, as eleições foram embargadas.

### **Mapeamento de políticas educacionais: sistemas de avaliação do desempenho**

A década de 1970 marca o início das experiências de avaliação educacional no Brasil, inseridas no contexto dos processos de seleção para o acesso à universidade. Já na de 80, cresce o interesse pela implementação de programas de avaliação educacional em diversas redes de ensino. Datam dessa época a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (Edurural), da rede estadual do Paraná, e as primeiras iniciativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



(Inep) do Ministério da Educação (MEC). No entanto, foi na década de 1990 que a avaliação de sistemas educacionais se consolidou tanto nacionalmente quanto entre governos estaduais e municipais. Em termos mundiais, o papel atribuído à avaliação pode ser observado na Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, realizada em 1990 e promovida pela Unesco, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (Franco, 2001; Bonamino, 2002) e em outros países da América Latina, como, por exemplo, Argentina e Chile, implementaram sistemas de avaliação.

A avaliação constituiu um dos eixos centrais da política educacional brasileira desenvolvida nesse período. Especificamente para o ensino fundamental, destaca-se o Saeb. A prioridade dada pelo governo federal à implementação de programas de avaliação da educação brasileira suscitou um intenso debate. Diversos autores desenvolveram interpretações sobre o significado da avaliação na política educacional brasileira. Os diferentes argumentos centram-se, basicamente, em três vertentes: a) associação entre a ênfase em avaliação e a hegemonia de políticas neoliberais (Gentili, 1996); b) valorização da avaliação como elemento promotor da melhoria da qualidade da educação (Castro, Carnoy, 1997) e c) o papel da avaliação no acompanhamento das políticas educacionais e na associação entre avaliação e promoção de políticas de equidade (Castro, 1999).

A proposta inicial do Saeb está relacionada com demandas do Banco Mundial visando desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Bird, em 1988. Por solicitação do MEC, a sistemática de avaliação estendeu-se ao âmbito nacional, em meados de 1988, quando foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep). Uma aplicação piloto do Sistema de Avaliação foi realizada nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. Questões financeiras impediram o desenvolvimento do projeto e somente em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) alocou os recursos necessários, foi possível viabilizar o primeiro ciclo do Saeb. Uma análise detalhada da institucionalização do Saeb é encontrada em Bonamino (2002).

Em 1996, a LDB institucionaliza essa questão ao determinar, pela primeira vez, a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis de ensino, devendo a União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino [...]” (art. 87, § 3º, IV).

O Saeb é operacionalizado pelo Inep e vem realizando a cada dois anos, desde 1995, avaliações de desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e em Matemática. A partir da consolidação do Saeb constata-se a tendência da sistematização dos programas de avaliação em larga escala em âmbito estadual que, a despeito dos aspectos

peculiares e dos diferentes estágios de desenvolvimento, se baseiam na experiência nacional.

As primeiras experiências de sistemas de avaliação das redes estaduais de ensino foram desenvolvidas em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará. Em 1992, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) desenvolveu a Avaliação da Jornada Única, com o objetivo de verificar os seus efeitos no ciclo básico. Esta iniciativa foi a precursora do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), cujos objetivos são oferecer informações sobre os padrões de desempenho dos alunos de forma a melhorar o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor e possibilitar ações políticas da SEE-SP. Desde a sua criação em 1996, já ocorreram nove edições do Saresp, sendo compulsória a participação de todas as escolas estaduais e por adesão para as demais redes de ensino (municipal e particular).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) implementou o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, tendo como objetivos principais levantar informações para que os professores possam atuar com maior efetividade na condução do processo de ensino e fornecer subsídios para a gestão mais eficaz dessa Secretaria. No ano de 2000, foi instituído o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) com a atribuição de avaliar, a cada dois anos, todos os alunos da rede estadual de ensino que estejam cursando o 1º ano do ciclo intermediário (o equivalente à 4ª série do ensino fundamental), o 2º ano do ciclo avançado (8ª série do ensino fundamental) e o 3º ano do ensino médio. Até o momento foram realizados nove ciclos de avaliação.

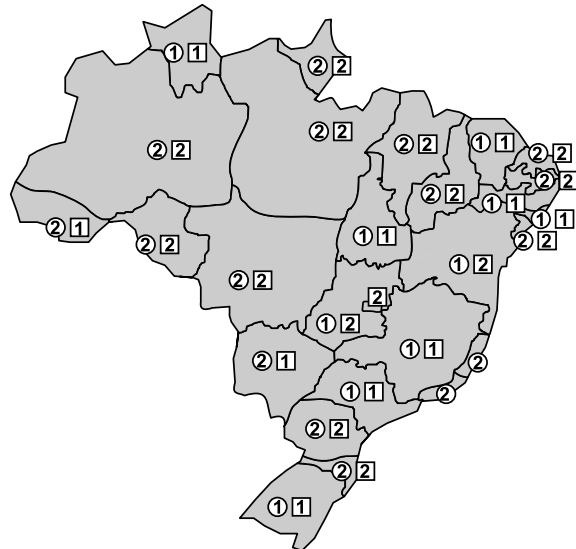
O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná foi implementado em 1995, tendo o objetivo de obter informações sobre os níveis de conhecimento dos alunos. As séries e as disciplinas avaliadas variam de um ano para outro, mas, desde 1997, houve a avaliação da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental em leitura e em matemática. A última avaliação ocorreu em 2002, estando o Programa suspenso desde então.

Em 1992, o Estado do Ceará implementou o seu sistema próprio de avaliação, atualmente denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace). Em 2004, o Spaace contemplou, pela primeira vez, a rede municipal de ensino, avaliando alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com aplicação de testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além dos instrumentos contextuais que incluem questionários para alunos, professores e diretores.

Com o objetivo de verificar a situação das redes de ensino nas capitais, foi construído um indicador referente à implementação de sistemas de avaliação de desempenho, a partir das informações disponíveis no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e nas Secretarias de Educação.

A Figura 3 indica que 20 (40%) redes de ensino das capitais brasileiras possuem programas de avaliação de desempenho dos estudantes.

Freqüentemente as avaliações nas redes municipais ocorrem por adesão aos programas estaduais. O processo de implementação da política de avaliações indica que a interação e a parceria técnica com o Inep/MEC, bem como a vinculação com universidades, têm papel fundamental na consolidação dos sistemas de avaliação estaduais.



**Figura 3 – Programas Avaliação de Desempenho de Alunos das redes estaduais e municipais das capitais brasileiras – 2003/2005**

Legenda:

○ Rede Municipal

□ Rede Estadual

(1): Com sistema de avaliação

(2): Sem Sistema de avaliação

A implementação do sistema nacional de avaliação de desempenho dos estudantes brasileiros, na esfera federal, já era praticada por iniciativa do governo desde 1990, quando aconteceu o primeiro ciclo de avaliação do Saeb. Além disso, havia também experiências, mesmo que descontinuadas, de avaliação de desempenho de redes estaduais desde 1980 como, por exemplo, no Paraná. A institucionalização legal aconteceu em 1996 com a LDB. Com isso, houve um fortalecimento do sistema de avaliação nacional pela maior participação dos Estados e dos municípios, caracterizando a década de 1990 como “tempo de avaliação” (Bonamino, 2002). A partir daí, constata-se a tendência da sistematização dos programas de avaliação em larga escala em âmbito estadual que, a despeito dos aspectos peculiares e dos diferentes estágios de desenvolvimento, se baseiam na experiência nacional.

A análise do processo de implementação de sistemas de avaliação é caracterizada pela interação dos mecanismos de transferência de responsabilidades mencionados por Arretche, pois, em um primeiro momento, as experiências anteriores, conduzidas por iniciativas próprias, exerceram pressão para que fosse criado um dispositivo legal que assegurasse a responsabilidade da União em promover um sistema de avaliação. Em um segundo momento, a adesão de Estados e municípios

ao programa federal de avaliação dos estudantes acarretou o fortalecimento do sistema de avaliação, permitindo que vários governos estaduais organizassem, por iniciativa própria, embasados pelos dispositivos legais e por condições técnicas prévias, programas de avaliação dos estudantes de suas redes.

No que se refere à avaliação, um dos desafios principais apontados pelos gestores estaduais e municipais é implementar a consciência da utilidade dos resultados das avaliações na orientação da prática pedagógica e, frequentemente, este é um dos objetivos mais difíceis de alcançar (Pequeno, 2001). A associação entre resultados e conseqüência é um dos pilares do conceito de responsabilização (*accountability*) que, nos últimos anos, vem ganhando espaço na agenda política educacional. Sua principal idéia é que os estudantes e toda a equipe escolar são responsáveis pelo desempenho da escola. Com base em testes padronizados e de padrões para determinar quais escolas têm desempenho melhor, são estabelecidos critérios para a aplicação de conseqüências, baseadas em incentivos materiais ou simbólicos. Para Moe (2003), a política de responsabilização é alvo de muitas críticas no meio educacional, uma vez que sua efetivação envolve um complexo processo de ponderação entre controle e política. Os principais problemas de controle relacionam-se com as divergências entre as motivações e expectativas dos professores e diretores de escolas e as dos gestores responsáveis pela política. É uma disputa de poder: de um lado os sindicatos dos professores protegendo seus interesses (autonomia de trabalho e segurança do cargo) e, de outro, as autoridades que usam mecanismos de recompensas e punições para resolver o problema de controle. Em relação ao problema da política, o autor assinala o descompasso entre os interesses dos políticos (que tendem a agradar seus eleitores), o interesse dos sindicatos dos professores e o interesse público. Mesmo com esses problemas, as políticas de responsabilização vêm sendo implementadas em vários países, sendo que a experiência mais documentada e avaliada é a da reforma implementada na cidade de Chicago.

No Brasil, de acordo com Brooke (2006), existem três experiências de políticas de responsabilização: Boletim da Escola (Paraná), Nova Escola (Rio de Janeiro) e Escola do Novo Milênio (Ceará). No Paraná foi criada, em 2001, uma publicação, o *Boletim Escolar*, com informações sobre os resultados de cada escola da rede estadual. Direcionado aos pais de alunos e à comunidade em geral, o objetivo principal do boletim era estimular uma pressão positiva pela melhoria da escola. A iniciativa foi alvo de severas críticas e na mudança do governo, em 2003, o programa de avaliação da rede estadual foi suspenso. Já os programas Nova Escola, da rede estadual do Rio de Janeiro, e Escola Novo Milênio do Ceará baseiam-se no estabelecimento de recompensas financeiras para as melhores escolas. Os maiores problemas enfrentados, além das resistências dos grupos envolvidos, principalmente dos professores, são os relacionados à operacionalização dos critérios de padrões de desempenho e de incentivos.

Nessa linha de transparência e responsabilização, o governo federal estabeleceu que a avaliação nacional incluisse uma vertente censitária – a Prova Brasil – e que fossem divulgados resultados por unidades escolares. A Prova Brasil é uma das ações implementadas pelo governo federal no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, cujo sentido geral é o estabelecimento de metas de qualidade da educação a serem atingidas pelos governos estaduais e municipais. Por ser uma avaliação censitária oferece informações sobre o desempenho dos estudantes não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. Em 2005, a Prova Brasil avaliou todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental em escolas que tivesse, no mínimo, 30 alunos matriculados nessas séries nas disciplinas de Português e Matemática. Sem dúvida o desenho censitário dessa avaliação contorna as dificuldades técnicas e financeiras que os gestores estaduais e municipais tinham em construir um sistema próprio de avaliação.

No contexto do PDE, os temas da avaliação, responsabilização e escolha dos diretores das escolas ganham novos contornos. Esse é o ponto destacado a seguir.

#### **Plano de Desenvolvimento da Educação e ressignificação das políticas de escolha de diretores de escolas e de avaliação/responsabilização**

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece diversas ações voltadas para a melhoria da qualidade em todos os níveis de ensino. Especificamente para a educação básica, destaco a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho da Prova Brasil ou do Saeb com informações sobre rendimento escolar (aprovação). O índice é comparável em todas as redes de ensino e está associado ao cumprimento de metas para que, até 2022, o Ideb brasileiro passe de 3,8 para 6,0. No geral, o Ideb envolve transparência nos resultados das escolas e redes de ensino, assim como incentivos simbólicos e financeiros.

Outra ação conjugada com o Ideb é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que propõe um conjunto de diretrizes a serem adotados pelos Estados e municípios na gestão de suas redes. O tema da escolha dos diretores é uma das 28 diretrizes que compõem o Termo de Compromisso: “fixar regras claras, considerando mérito e desempenho, para a nomeação e a exoneração do diretor da escola”.

O PDE é um estímulo para a adoção de políticas de participação democrática –no caso da escolha dos diretores escolares e de ressignificação das experiências prévias brasileiras de responsabilização da sistemática de avaliação. Segundo o MEC, a idéia chave do PDE é o

estabelecimento de mecanismos de indução para a adoção das diretrizes e o cumprimento das metas do Ideb. Na perspectiva de análise de Arretche (2000), as “estratégias de indução” relacionam-se, entre outros fatores, com a elevação dos recursos disponíveis e a reversão das condições adversas de natureza política e/ou técnica presentes nos Estados e municípios.

De fato, a vinculação dos Estados e municípios é feita a partir da adesão ao termo de compromisso e, como retorno, os entes federados terão assistência técnica ou financeira do MEC para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação. O critério para o estabelecimento da prioridade no atendimento aos entes federados baseia-se na classificação do Ideb. As redes de ensino com os índices mais baixos contarão com o apoio técnico para a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), envolvendo, inclusive, transferência de recursos financeiros.

### **Considerações finais**

Esta análise permitiu investigar o esforço dos governos municipais e estaduais que tiveram a incumbência legal e política de viabilizar as orientações contidas em aparatos legais, como a Constituição Federal e a LDB, no que diz respeito à escolha de diretores das escolas e à constituição de sistemas de avaliação pelas redes estaduais e municipais. O mapeamento realizado para averiguar a política de escolha de diretor indicou que, entre 1999 e 2003, houve a diminuição de 32 pontos percentuais do número de redes de ensino das capitais brasileiras com indicação política e/ou técnica para o cargo de diretor. Nesse mesmo período, cresceu o número de redes que adotaram processos mais democráticos, especialmente envolvendo seleção e eleição. A constituição de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos está presente em apenas 40% das redes estaduais e municipais das capitais brasileiras, sendo que esta política é marcada pela descontinuidade das ações. O estudo priorizou a realidade das capitais brasileiras, embora as mudanças venham ocorrendo, em maior ou menor grau, em outros municípios brasileiros. No processo de implementação dessas políticas, os fatores que mais fortemente influenciaram foram o legado das políticas prévias e a capacidade técnica e financeira dos Estados e municípios, especialmente no caso da constituição de um sistema de avaliação de desempenho.

Encerro retornando à idéia de que um dos fatores decisivos para o sucesso na transferência de atribuições da gestão de uma dada política é o estabelecimento de estratégias de indução pelo nível de governo que visa promover a transferência. No caso das políticas analisadas por este estudo, o PDE, mais especificamente o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, poderá, em um futuro próximo, ser um instrumento importante para a indução dessas políticas educacionais nos Estados e municípios brasileiros.

---

### Referências bibliográficas

ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, I. *Descentralização e poder municipal no nordeste: os dois lados da nova moeda*. Trabalho apresentado ao GT de Políticas Públicas do XX Encontro Nacional da Anpocs. Caxambu, MG, 1996.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

ARRETCHE, M.; RODRIGUEZ, V. *Descentralização das políticas sociais no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 1999.

BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 23 dez. 1996.

BROOKE, N. O Futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. A. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: CASTRO, C. M. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, M. H. A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FRANCO, C. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 127-133, 2001.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade no Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. (Org.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília:CNTE, 1996.

MOE, T. Politics, control and the future of school accountability. In: PETERSON, P.; WEST, M. (Org.). *No child left behind? The politics and practice of accountability* Washington: Brookings Institution Press, 2003.

PARO, V. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas (SP): Papyrus, 1988.

PEQUENO, M. I. Uma visão sobre a Avaliação em Larga Escala no Estado do Ceará na vertente da avaliação do rendimento escolar. In: MARCO DE APRENDIZAGEM CONTÍNUA EM AVALIAÇÃO, 2001, Salvador. *Anais do...* Salvador: Agência de Avaliação, 2001. p. 125-135.

ROMÃO, J.; PADILHA, P. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, C. Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências. *Lua Nova, Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 52, p. 5-28, 2001.

---

Fátima Alves, doutora em Educação pela PUC-Rio, é professora do Departamento de Educação dessa Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, sistemas de avaliação, eficácia, equidade e desigualdades educacionais.

fcalves0705@terra.com.br

Recebido em 20 de maio de 2005.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.



## O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional

---

Inês Ferreira de Souza Bragança

---

### Resumo

Com um olhar dirigido à literatura educacional, apresentamos alguns “espelhos” que procuram delinear imagens sobre o/a professor/a e seu trabalho. São muitos os discursos e metáforas que buscam definir o trabalho docente, *mas em que momento os/as professores/as são ouvidos sobre a constituição cotidiana de sua profissionalidade?* Nessa perspectiva, destacaremos indícios sobre as possibilidades da abordagem (auto)biográfica como um caminho em que professores/as sejam convidados a narrar os percursos e sentidos de sua trajetória pessoal/profissional.

Palavras-chave: professor/a; literatura educacional; abordagem (auto)biográfica

---

## **Abstract**

### ***The teacher and the mirrors of educational research***

*With a perspective directed towards educational literature, we present some "mirrors" which try to outline images concerning teachers and their work. There are many discourses and metaphors attempting to define the teachers' work, but when do we listen to teachers regarding the daily constitution of their professionalism? From this perspective, we intend to highlight evidences regarding the possibilities of the (self) biographical approach as a way in which teachers would be invited to describe the courses and the meanings of their personal/professional journey.*

*Key words: teacher; educational literature; (self) biographical approach.*

---

## **Introdução**

Observamos de forma marcante na literatura educacional um conjunto de pesquisas que se intensifica nos anos 80 e passa a olhar para o professor como autor e gestor das práticas educativas e, portanto, de saberes pedagógicos. Esse referencial coloca "os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação" (Nóvoa, 1992a, p. 15), movimento que se revela, também, nas muitas publicações e reuniões científicas que trazem a centralidade dessa temática. A construção do saber no cotidiano da escola e o professor como agente do ato pedagógico e sujeito que constrói conhecimento a partir da interação com seus pares são algumas das problemáticas focalizadas (Bueno, 1996; Torres, 1998; Bragança, 1997). Emerge, assim, uma análise que procura recuperar a *subjetividade* nos processos formativos, subjetividade enquanto possibilidade de considerar que a tessitura dos saberes pedagógicos não tem um *locus* específico e privilegiado nas universidades e centros de pesquisa, mas tem um processo múltiplo de produção, incluindo a voz dos/as professores/as enquanto sujeitos individuais e coletivos.

A formação deixa de ser tratada como processo restrito aos espaços acadêmicos e passa a ser vista como um *continuum* que tem início muito antes da entrada na escola e se prolonga por toda a vida do educador – a formação como um conceito amplo ligado à vida do/a professor/a, à instituição escolar e à sociedade como um todo.

Pimenta (2002a, p. 11) relaciona a intensidade deste debate, a partir dos anos 80, em países como Espanha e Portugal, ao processo de abertura após uma longa ditadura, assistindo-se ao reconhecimento da escola e dos/as professores/as como protagonistas desse processo. Houve uma

ênfase na elevação da formação para o nível universitário e na valorização de temas de pesquisa como “profissão e formação de professores” e “a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade”.

No Brasil recebemos grande influência dessa produção educacional, especialmente por meio do livro *Os professores e sua formação*, organizado por António Nóvoa (1992b). Assistimos a um momento paradigmático com a centralidade do debate sobre os/as professores/as, “na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer” (Pimenta, 2002a, p. 13; Libâneo, 2002, p. 65).

O presente artigo situa-se nesse contexto, buscando perscrutar alguns dos olhares da pesquisa educacional sobre os/as professores/as na construção da profissionalidade, bem como reafirmar a importância de espaços/tempos em que os próprios sujeitos digam de seu fazer.

## 1 A profissionalidade do ofício docente

O debate sobre a profissionalização insere-se na busca de afirmação social do trabalho docente, na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos professores nos movimentos da sociedade, sendo essa uma das abordagens mais difundidas sobre os/as professores/as na pesquisa educacional. Analisando a formação de professores como profissionais, Paquay et al. (2001, p. 4) afirmam que, na maior parte dos países ocidentais, o ensino está em vias de passar de um estatuto de execução a um estatuto de profissão.

Segundo Perrenoud (2001a, p. 12), a caracterização de uma atividade profissional pressupõe objetivos e uma ética, competências da concepção à execução, identificação de problemas, imaginação e colocação em ação de soluções. Paquay et al. (2001, p. 14), buscando referência em Lemosse e Bourdoncle, conceituam o profissional como “[...] un praticien qui a acquis par de longues études, le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d’objectifs en situation complexe”.

Já o professor como profissional é analisado por Altet (2001, p. 29) como “une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l’Université ou de savoirs explicités issus des pratiques”.

Paquay e Wagner (2001, p. 158) definem o profissional pela autonomia de seus actos intelectuais e por sua responsabilidade, por um processo de longa formação e pelo estabelecimento de um código de ética. Dos conceitos acima, podemos destacar *a centralidade da autonomia, da apropriação de saberes, da ética e da formação na caracterização da docência como profissão*.

Como contraponto à profissionalização coloca-se o racionalismo técnico, o movimento de proletarização. Nessa perspectiva, encontramos

a centralidade da imagem técnica do trabalho docente, apontando para a “subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”; contudo, no campo educativo, a proletarização não assume apenas uma dimensão técnica, mas também traz a marca do controle ideológico que se coloca, entre outros fatores, pela “perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (Contreras, 2002, p. 33).

Contreras destaca três conceitos-chave sobre esse movimento de racionalização: a separação entre concepção e execução, com conseqüente desqualificação e perda de controle sobre o processo; a racionalização tecnológica do ensino, quando o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de tarefas; e a intensificação do trabalho/rotinização das tarefas.

A proletarização é a perspectiva da docência desencarnada de sentido, uma atuação em que não pulsam vida, desejo e projetos de futuro, mas apenas o cumprimento mecânico de discussões e definições sobre a prática educativa. Os/as professores/as, contudo, como sujeitos coletivos, não se colocam de forma passiva diante das demandas da racionalização, e, como atores do campo educativo, reinventam cotidianamente suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. O olhar dirigido à docência a partir dessa perspectiva de análise leva-nos à busca da profissionalização como recuperação do seu sentido ontológico.

O autor destaca, entretanto, os perigos da apropriação acrítica da abordagem da profissionalização, sinalizando suas ambigüidades e o questionamento sobre a pertinência desse conceito referido à docência. No contexto geral, a profissionalização vem como recurso ideológico, visando neutralizar conflitos e estabelecer hierarquias salariais, enfatizando um conhecimento despolitizado e tecnocrático, tendo como fundamento a racionalização. O domínio de conhecimentos científicos é privilegiado como forma de atuação “isenta de visões de mundo” no campo profissional, práticas que buscariam justificativa apenas no âmbito técnico (Contreras, 2002, p. 61-62).

No campo da formação de professores, a profissionalização veio, inicialmente, não pela articulação/reivindicação do professorado, mas por iniciativa do Estado. O aumento da demanda por escolarização e a necessidade de ampliação quantitativa dos sistemas de ensino levaram ao processo de institucionalização da formação de professores como forma de “controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho”. “Portanto, a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado.” (Contreras, 2002, p. 63).

Segundo Contreras (2002, p. 66-67), portanto, é preciso ter cuidado para que, em nome da profissionalização, não se leve os/as professores/as à submissão de políticas educacionais que apresentem um discurso de abertura, de desenvolvimento profissional, mas que, efetivamente, limitem o trabalho docente. E, nesse âmbito, propõe recuperar o sentido da *profissionalidade docente* a partir da própria natureza social do trabalho

dos/as professores/as, na perspectiva de “defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino” (p. 74).

Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (Contreras, 2002, p. 74).

A partir dessa perspectiva, podemos nos questionar: *Como os/as professores/as definem seu trabalho? Quais as características intrínsecas da prática educativa e como são vividas pelos/as professores/as? Como buscar o conceito de profissionalidade docente a partir do olhar dos/as professores/as sobre seu trabalho?*

A profissionalidade não vem como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e coletivo de viver e dizer o trabalho docente cotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia no sentido de tomada de decisões isoladas pelo/a professor/a, mas a vivência coletiva da educação vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados por uma determinada comunidade educativa.

É assim que Perrenoud indica a complexidade como característica do ofício dos mestres e analisa seu sentido de “ofício impossível”, um ofício no qual a formação não constitui uma garantia de instrumentos de regulação dos gestos profissionais, de exclusão do erro e do insucesso, mas que pressupõe a construção cotidiana dos sujeitos envolvidos, já que “la formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne” (Perrenoud, 1994, p. 200, 207).

A formação inicial e contínua tem, dessa forma, grande importância no que se refere à profissionalização do ofício docente e, segundo Perrenoud (2001, p. 11, 14), assume uma perspectiva de longo termo, um processo estrutural, uma lenta transformação, podendo contribuir não somente para o crescimento de seus saberes e saber-fazer, como também para transformar sua identidade, sua relação com o saber e com a aprendizagem.

## **2 Alguns espelhos**

O debate sobre a profissionalidade constitui pano de fundo para um conjunto de análises sobre o/a professor/a e seu trabalho. Um olhar dirigido à pesquisa educacional nos leva ao encontro de uma pluralidade de espelhos que adjetivam, nomeiam e identificam o/a professor/a a partir de suas relações com o trabalho educativo. Esses espelhos multiplicam-se,

indicando um marco na investigação sobre os/as professores/as e sua prática, trazendo, também, uma concepção sobre o conhecimento, a constituição dos saberes docentes e a relação teoria-prática. Buscaremos sintetizar algumas dessas visões e destacar críticas inseridas na própria literatura educacional.

Alguns autores apresentam a preocupação com a multiplicidade de espelhos da pesquisa educacional para os/as professores/as, pois são muitos os discursos e metáforas que buscam definir o trabalho docente. *Mas em que momento os professores são ouvidos em suas próprias definições sobre a materialidade de seu fazer, do seu "ser" e "estar" na docência?* Sacristán (2002, p. 82) aponta para a suspeita de que "a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas", e Pimenta (2002a, p. 11) e Alarcão (1996, p. 179) indicam a preocupação com o esvaziamento das análises sobre os/as professores/as no campo educativo.<sup>1</sup>

A produção educacional que visitaremos a seguir certamente traz, de forma sumária, elementos que potencializam o olhar para a docência e a produção de saberes no campo educativo. Contudo, é preciso estarmos atentos para que não se constituam apenas em retórica, exigindo perceber a sua materialidade, especialmente a partir da narrativa dos/as próprios/as professores/as.

Mas qual caminho seguir na "apresentação dos espelhos"? Quais são eles? Como são delineados na literatura educacional? Efetivamente são apresentados de diferentes formas, e, inicialmente, destacamos algumas possibilidades de sistematização. Marguerite Altet (2001, p. 30) identifica, historicamente, quatro modelos ou paradigmas de formação: o professor *magister* ou *mago*, como modelo intelectualista no qual o professor não tem necessidade de formação específica ou de pesquisa, já que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes; o professor *técnico*, que aparece com as escolas normais, onde se forma no ofício por aprendizagem imitativa, e a ênfase nas competências técnicas é dominante, bem como o ensino do saber-fazer; o professor *engenheiro*, *tecnólogo*, que se apóia sobre as referências científicas das ciências humanas, racionaliza a prática e tenta aplicar a teoria, a formação é essencialmente teórica, especializada no campo pedagógico e didático; e o professor *profissional*, *prático reflexivo*, que pressupõe a dialética prática-teoria-prática, um profissional capaz de analisar suas práticas, de resolver seus problemas, e cuja formação se apóia sobre a prática e a pesquisa.

Paquay e Wagner (2001, p. 30), a partir de trabalho sobre a literatura, identificam seis paradigmas sobre os/as professores/as: *mestre instruído*, mestre dos saberes; *técnico*, voltado para um saber-fazer técnico; *prático-artesão*, que atua sobre esquemas de ação contextualizados; *prático-reflexivo*, que constrói saber na experiência; um *ator social*, engajado nos projetos coletivos e consciente dos movimentos antropossociais das práticas cotidianas; e uma *pessoa*, em relação ao desenvolvimento de si.

<sup>1</sup> Pimenta apresenta o livro *A autonomia de professores*, de José Contreras (2002), que contém uma análise crítica do conceito de professor como profissional reflexivo, e Alarcão trabalha especificamente com essa categoria no seu livro *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.

A apresentação esquemática das sínteses acima nos ajuda a direcionar o olhar para a produção educacional a respeito dos/as professores/as. Destaca-se que, apesar de diferenciadas, apresentam pontos convergentes e podem ser localizadas historicamente. O professor “*magister*”/“mestre instruído” vem como a concepção tradicional e ainda muito presente no imaginário social sobre o ofício docente, aquele que possui saberes acumulados e, fundamentado em uma concepção empirista de aprendizagem, transfere aos alunos (“tábulas rasas”) sua bagagem. Encontramos nessa abordagem a perspectiva bancária de educação proposta por Paulo Freire. Historicamente essa imagem coloca-se com a atuação dos professores leigos ou mesmo após a estruturação dos sistemas nacionais de ensino e da organização da formação de docentes por meio de instituições especializadas: as escolas normais.

Dentro da fundamentação do racionalismo técnico, encontramos a formulação do professor como *técnico* e como *tecnólogo* – a instituição de saberes docentes a partir de uma perspectiva técnica, cientificista, afastada da realidade social e da materialidade do processo educativo escolar, consagrando uma fratura entre pensamento e ação no campo educativo. Os/as professores/as assumem o lugar de executores de propostas formuladas por especialistas. A consagração das “ciências da educação” especializa o saber pedagógico, contudo, no contexto do racionalismo, a prática é entendida como aplicação de teorias.

Observamos que as demais análises e formulações sobre os/as professores/as e sua formação colocam-se no debate contemporâneo sobre a educação, trazem uma contraposição ao paradigma da racionalidade técnica e são, segundo Altet (2001) e Paquay e Wagner (2001), o *profissional-prático reflexivo*, *prático-artesão*, *ator social* e *uma pessoa*. Analisando a literatura, encontramos ainda no debate contemporâneo as referências *professor pesquisador* e *professor intelectual crítico*. Analisaremos, a seguir, algumas dessas abordagens.

Iniciamos a análise dos “espelhos contemporâneos”, atribuídos aos/as professores/as, pela centralidade assumida no debate que busca afirmar a concepção de professor/a como *profissional reflexivo*. Encontramos essa formulação em Donald Schön (1992), que, tendo como fundamentação a epistemologia da prática, afirma os movimentos de “produção do conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” como constituintes da prática docente. Essa formulação tem causado grande impacto sobre as pesquisas e práticas de formação docente, pois, no bojo do que foi anteriormente colocado, situa o professor como sujeito e autor do processo pedagógico e da construção de saberes.

O “conhecimento na ação” é o conhecimento demonstrado na execução da atividade; ele é tácito e coloca-se de forma espontânea no desenvolvimento das ações. A reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente constitui a “reflexão sobre a ação”, e a “reflexão sobre a reflexão na ação” é, segundo Alarcão (1996, p.16-17), o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer”. No momento da ação pedagógica

há pouco tempo para meditar, e, muitas vezes, o profissional decide e age para, posteriormente, ter mais tempo para reflexão. Fora do “fogo” da ação é possível refletir sobre o passado, tendo, nesse momento, uma dimensão retrospectiva e prospectiva. A reflexão liga-se, assim, ao passado e ao futuro: analisa o passado e projeta o futuro (Perrrenoud, 2001a, p. 33, 35). Encontramos em Schön um paradigma de saber profissional que emana da prática, da reflexão produzida a partir da ação, de uma pesquisa em contexto de prática. As respostas às situações não são dadas mediante a aplicação de uma teoria e técnica preestabelecida, mas pelo saber que emana da situação particular (Perrrenoud, 2001a, p. 210).

Observamos, na perspectiva do profissional reflexivo, grande potência quanto ao olhar para o/a professor/a como sujeito da construção do conhecimento pedagógico. Contudo, é preciso cautela para não pendermos a questão para outro pólo, ou seja, para um sentido “pragmático”, limitando a reflexão apenas ao âmbito do cotidiano, na busca de resolução de situações pontuais, sem trazer para a docência referências teóricas amplas.

Analizando as críticas tecidas sobre essa abordagem, Pimenta, no texto “Professor reflexivo – construindo uma crítica”, aponta para os principais aspectos dessa análise, dentre os quais destacamos os seguintes: a necessidade de políticas que efetivem as condições para que o professor atue de forma reflexiva; o cuidado para que o protagonismo do professor não gere uma supervalorização do indivíduo, ignorando os contextos sociais e institucionais; o desenvolvimento de um certo praticismo que desconsidere as produções acadêmicas; e o perigo de reduzir a investigação sobre a prática aos problemas da sala de aula (Pimenta, 2002b).

Concordando com as críticas, a autora destaca a possibilidade de superação desses limites, pois, se de fato podemos observar a apropriação do conceito de reflexão com um carácter tecnicista do trabalho docente e de sua formação, a partir, por exemplo, do discurso de competências, é também possível trabalhar com esse conceito em uma perspectiva emancipatória. E, nesse sentido, destacam-se o papel da teoria para análise da realidade, a importância de instaurar processos de reflexão coletiva e a atuação do professor como intelectual crítico (Pimenta, 2002b). Trazendo também a fala de Zeichner (1992), visualizamos a potencialidade do conceito quando referido a um movimento de reflexão amplo sobre a realidade social e instituído coletivamente:

[...] cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, no me refiero sólo a que los profesores reflexionem sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte... Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

Outro espelho da docência é o do *professor como pesquisador*, analisado por Stenhouse (1984). Há muitas semelhanças entre o professor como reflexivo e como pesquisador – ambos se opõem a racionalidade



técnica. Segundo Contreras (2002, p. 114, 116), “Uma das idéias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares”.

Nesse sentido, não há um conhecimento prévio disponível que seja suficiente para atuação no cotidiano, pois não há uniformização no processo educativo. O olhar para o professor como pesquisador vem na concepção de uma investigação sobre o cotidiano, sobre a prática em sentido restrito. Segundo Stenhouse (1984, apud Contreras, 2002, p. 117), “é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir. A atividade investigativa que propõe consiste em uma ‘disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática’”.

Contreras, analisando as críticas tecidas na literatura educacional ao conceito de professor como pesquisador, destaca a ausência de uma abordagem crítica da realidade social mais ampla. Sua proposta parte da necessidade de aplicação prática das ideias educativas, e, assim, os/as professores/as como pesquisadores são sujeitos privilegiados, pois podem testar diretamente as idéias na prática: “conseqüentemente, [o professor] esteve sempre mais interessado em entender a prática de sala de aula como o lugar adequado de experimentação e pesquisa...” (Contreras, 2002, p. 143). Outra crítica refere-se, também, a um olhar individualista sobre a atuação docente.

Em uma perspectiva marxiana, tendo como referência as formulações de Gramsci, Giroux (1997) traz a imagem do *professor como intelectual crítico*. Busca entender a atuação dos professores para além do cumprimento de funções técnicas, vendo-os como responsáveis pela produção do conhecimento pedagógico e pela experiência pedagógica cotidiana. Uma dimensão fundamental coloca-se sobre a necessidade de pensar uma compreensão crítica que não se limite à sala de aula, mas que traga a intensidade da prática social (Contreras, 2002, p. 158).

Giroux aponta para um conteúdo bem definido no que se refere à crítica, um conteúdo que visa à transformação da sociedade: “E os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente” (Contreras, 2002, p. 159).

A crítica a essa análise centra-se no fato de que Giroux mostra a posição dos professores como intelectuais, mas não indica a forma como, presos aos limites de suas salas de aula, poderiam chegar a construir uma posição crítica em relação à docência, não expressando as articulações de sua proposta com as experiências concretas dos docentes (Contreras, 2002, p. 161).

Em cada um dos espelhos apresentados, encontramos uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência. No empirismo do “mestre instrutor”, no cientificismo

das abordagens técnicas, na epistemologia da prática das abordagens reflexivas e na fundamentação marxiana das perspectivas críticas, reencontramo-nos com questões há muito colocadas no campo educativo, mas que ainda hoje nos mobilizam: *Como os/as professores/as constroem saberes sobre a prática educativa? E, fundamentalmente, como esses saberes são reelaborados visando à constituição de práticas educativas emancipatórias e instituintes?*

### 3 Memória e histórias de vida: relações e perspectivas

Encontramos, assim, na pesquisa educacional, múltiplos espelhos que buscam definir os modos de ser e de estar na docência, a construção de saberes, enfim, os sentidos da profissionalidade. Podemos, entretanto, buscar espaços e tempos em que os próprios professores e professoras falem de seu trabalho e dos movimentos de constituição cotidiana da profissionalidade.

Voltando aos espelhos da pesquisa educacional sobre os/as professores/as, encontramos, na análise da literatura realizada por Paquay e Wagner (2001, p. 155), uma imagem do/a professor/a como *peessoa*, a valorização do desenvolvimento de si. Os trabalhos que focalizam os/as professores/as trazem com força a ênfase posta na dimensão pessoal articulada ao ser profissional, bem como às suas histórias de vida e formação. *Quais as relações dessa perspectiva com os espelhos anteriormente analisados?*

No contexto da análise de dispositivos de formação, buscando a tomada de consciência sobre o *habitus* pelos/as professores/as, Perrenoud (2001b, p. 196), entre as várias estratégias propostas, destaca a história de vida. Na conclusão da obra intitulada *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, organizada por Paquay et al., encontramos uma síntese dos trabalhos apresentados e das diferentes metodologias propostas, e, no contexto de metodologias de análise de práticas, vídeo-formação, estágios, trabalho com imagens, observação de situações educativas e participação em pesquisa, encontramos a escrita, o trabalho com as narrativas e com as histórias de vida (Paquay et al., 2001, p. 251). Ainda no campo metodológico, Alarcão (1996, p. 182), entre várias abordagens metodológicas, sinaliza também a escrita autobiográfica como um caminho de formação.

Busca-se, nesse contexto, por meio de diferentes enfoques metodológicos, espaço para que o/a professor/a expresse as dinâmicas de sua vida e profissão. No trabalho *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências – 1870-1933* (Araújo, 2000), a narrativa das professoras é apresentada na perspectiva de adentrar não só nos processos políticos e ideológicos do tema em questão – a feminização do magistério –, mas também no sentido de incluir a fala das professoras que vivenciaram as tramas da profissão docente na própria vida. A autora destaca a importância de trazer as vozes que foram tradicionalmente esquecidas pelo discurso acadêmico

tanto nas Ciências Sociais quanto na Educação em Portugal. Registra-se, assim, a importância de dar sentido à experiência vivida, tendo como referência os “documentos da vida”.

Araújo e Magalhães (2000, p. 23, 27) destacam que as histórias de vida, na formação, favorecem uma “epistemologia da escuta”, já que não são apenas os/as investigadores/as que têm a palavra, mas também os/as professores/as; há uma valorização das mulheres – que constituem maioria no ensino –, de “suas experiências e subjectividades”, da profissão e da própria vida; favorecem uma diminuição da barreira entre o senso comum e o conhecimento científico; e, ainda, podem “ser um instrumento poderoso na aprendizagem colectiva sobre os mecanismos de dominação e opressão e na preparação para a acção transformadora”.

A literatura também sinaliza a contribuição da abordagem (auto)biográfica na construção dos processos identitários, pois a tessitura narrativa exige atribuição de sentidos aos fragmentos da memória, indicando a construção de uma continuidade, uma coerência. A narrativa como condição da memória possibilita o trabalho sobre as identidades profissionais, indicando a densidade da prática e as dificuldades encontradas no percurso profissional.

Uma dimensão presente nos diversos trabalhos é a busca de olhar a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais, a importância da subjectividade e da intersubjectividade na produção cotidiana do fazer docente e da identidade profissional. Falar da relação entre teoria e prática traz o ator que porta esta relação. “La transformation de la pratique éducative et du savoir enseignant est en lien étroit avec la transformation de l’identité personnelle et professionnelle” (Carbonneau, Héту, 2001, p. 78). Encontramos, nesse sentido, a ênfase na dimensão pessoal da vida do professor/a como elemento fundamental do processo docente.

Alarcão (1996, p. 180-181) destaca que o conhecimento do/a professor/a sobre si como profissional pressupõe o conhecimento de forma ampla. Traz também a centralidade da busca de sentido na profissão docente: “Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal, e é esta uma das idéias que deve estar na base do conceito de professor-investigador”.

Observamos, assim, que a produção do campo educativo sobre os/as professores/as traz, no conjunto de metodologias e formas de intervenção propostas no contexto de uma prática reflexiva, a abordagem das histórias de vida e da escrita autobiográfica como uma das alternativas para processos de formação e profissionalização docente. A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre os encontros com a profissão e com as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. E as narrativas, porque sempre socialmente tecidas, vão dando tom e sentido aos múltiplos fios da práxis docente.

---

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTET, Marguerite. Les compétences de l'enseignants-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 27-40.

ARAÚJO, Helena Costa. *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências – 1870-1933*. Porto: Afrontamentos, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Maria José. *Des-fiar as vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

BRAGANÇA, Inês F. S. A pesquisa educacional e a formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, jan./dez 1997.

\_\_\_\_\_. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A produção do saber docente na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 13, n. 50, p. 97-124, abr./jun. 1998.

BUENO, B. O. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo (USP), 1996.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, Jean-Claude. *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle*.

In: PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 77-96.

CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOTT, John. *Introduction*. In: ELLIOTT, John (Ed.). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press, 1993. p.1-12.

\_\_\_\_\_. Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In: ELLIOTT, John (Ed.). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press, 1993. p. 15-19.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LINHARES, Célia F. S. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. 2000. (Projeto de pesquisa submetido CNPq).

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 1989.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : PAQUAY, Léopold et al. (Éds.). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 153-180.

PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*  
3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, Léopold et al. (Éds.). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001b. p. 181-208.

\_\_\_\_\_. *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Éditions L'Harmattan, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professoras*. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, p. 44-49, 1992.

---

Inês Ferreira de Souza Bragança, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora-Portugal, é professora assistente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Tem vários trabalhos publicados em capítulos de livro, periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais sobre formação docente, histórias de vida de professores/as, memória e história das escolas.

inesbraganca@uol.com.br

Recebido em 14 de março de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade\*

---

João Batista Bottentuit Junior  
Clara Pereira Coutinho

---

### Resumo

Uma *WebQuest* é um modelo extremamente simples e rico para utilizar o potencial educativo da Web, baseada na aprendizagem colaborativa e nos processos de investigação para a construção do saber. Conta hoje, com milhares de propostas de educadores das mais diversas partes do mundo. No entanto, muitas das *WebQuests* disponibilizadas *on-line*, não obedecem a padrões mínimos de qualidade (ao nível das componentes e da usabilidade), bem como muitos exemplares, são simples folhas de exercícios *on-line* ou "*WebExercises*". Neste artigo, foram recenseadas e analisadas 483 *WebQuests* em língua portuguesa que estavam disponibilizadas *on-line*, entre julho e outubro de 2007. A avaliação incidiu sobre as componentes e sobre alguns indicadores associados à usabilidade. Os resultados revelam que, no que concerne a componentes, as maiores falhas estão na tarefa, nos recursos e na avaliação e, a nível da usabilidade, a maior falha a assinalar é a ausência do "menu" em muitas dos exemplares analisados. Verificou-se ainda que apenas 41% eram verdadeiras *WebQuests*, constituindo as restantes simples "*WebExercises*" com atividades rotineiras que na maioria dos casos não tiraram partido do potencial da Web para a construção do saber.

Palavras-Chave: *webquest*, *webexercise*, usabilidade, internet.

---

\* Investigação financiada pelo Centro de Investigação em Educação (Cied) da Universidade do Minho, Portugal.



## **Abstract**

### ***Analysis of Portuguese language WebQuests available on-line: aspects related to quality of components and usability***

*WebQuest is a very simple and rich model aiming at the educational potential of the Internet, based on the collaborative learning and on the investigative processes concerning the knowledge construction that embraces millions of proposals from worldwide educators. However, many of the WebQuests that are available on-line do not follow the minimum quality patterns about levels of components and usability, and some of them are either simple pieces of exercises on-line or WebExercises. In this article, 483 WebQuests (written in Portuguese and available on-line from July to October, 2007) were counted and surveyed, as well as analyzed. The evaluation was focused on the components and on some indicators linked to usability. The results showed that most failures (concerning components) are on tasks, resources and evaluation; and the biggest failure (concerning usability) is the lack of menu in most of the samples analyzed. It was also verified that only 41% of the WebQuests were really true ones. The other ones were simple WebExercises with daily activities that do not lead the student to take any advantage of the educational potential that the web offers on knowledge construction.*

*Key words: webquest, webexercise, usability, internet.*

---

## **Introdução**

Concebida com o objetivo de ser um repositório do conhecimento humano e vista durante muito tempo como uma importante fonte de informação, a internet tornou-se uma poderosa rede que nos oferece múltiplas funcionalidades, recursos e serviços, constituindo-se como um espaço de partilha e acesso ao conhecimento (Berners-Lee et al., 1994). Neste contexto, o professor tem ao seu dispor um conjunto de ferramentas *on-line* gratuitas que pode utilizar para tornar as suas aulas mais ricas e interessantes, no sentido de que poderá trazer informações mais atuais, além de recursos como sons e imagens disponíveis na internet. Segundo Carvalho (2007a), têm surgido na *web* várias atividades pedagógicas que permitem tirar partido dos seus conteúdos, dentre as quais se destacam a "Caça ao Tesouro" e as "*WebQuests*".

O conceito de *WebQuest* surgiu em 1995, na Universidade de San Diego, na Califórnia, para designar uma estratégia de ensino que tinha como objetivo principal a utilização criteriosa da imensa quantidade de *sites* publicados na internet (Bottentuit Junior, Coutinho, Alexandre, 2006).

Os seus mentores foram Bernard Dodge e Tom March, que, ao desenvolverem esta estratégia pedagógica, não imaginavam o enorme sucesso que ela viria a conquistar noutros países num curto espaço de tempo, junto a professores e alunos interessados na pesquisa orientada e na promoção de processos de aprendizagem mais ativa e colaborativa (Cruz, Bottentuit Junior, Coutinho, Carvalho, 2007).

Na internet, a presença de referências ao tema “*WebQuest*” é enorme; ou seja, se realizarmos uma simples busca do termo no motor de pesquisa do Google,<sup>1</sup> encontraremos nada mais nada menos que 3.380.000 referências, e, se restringirmos a busca a documentos em língua portuguesa, encontraremos 184 mil referências. Estes números servem apenas para comprovar a importância que esta temática assume na comunidade de educadores e investigadores no domínio das ciências da educação, fazendo, pois, todo o sentido uma avaliação das inúmeras *WebQuests* disponibilizadas *on-line*.

Muitas das estratégias disponibilizadas na internet que se autrotulam de *WebQuests* não são adequadas no que diz respeito à qualidade dos conteúdos e à *usabilidade*.<sup>2</sup> Outro aspecto importante é que, segundo March (2003) e Dodge (2002a, 2002b, 2006), muitas das *WebQuests* existentes não o são verdadeiramente, já que se limitam a orientar os alunos na pesquisa e solicitam apenas uma mera reprodução da informação encontrada. Para March (2003, apud Carvalho, 2007b), muitas dessas ditas *WebQuests* apresentam questões que se limitam a solicitar a reprodução da informação encontrada nos *sites*. Para Bottentuit Junior, Coutinho e Alexandre (2006), as *WebQuests* precisam ser muito bem planejadas, com tarefas que possam promover a aprendizagem e valorizar a investigação e o trabalho colaborativo.

Neste artigo começamos por apresentar o conceito de *WebQuest*, sua estrutura e componentes, assim como os critérios que a individualizam relativamente a outras atividades de pesquisa orientada na *web*. Apresentamos depois o estudo analítico, que teve como objetivo principal examinar a qualidade de uma base de dados de *WebQuests* em língua portuguesa disponibilizadas *on-line* em dois níveis: conteúdo e usabilidade.

Este estudo é parte integrante de um projeto mais amplo que pretende justificar a importância da concepção de um Portal das *WebQuests* em língua portuguesa que possa dar suporte aos educadores quanto à disponibilização de material seguro, com exemplos de *WebQuests* avaliadas, e, principalmente, vir a constituir-se como um espaço para a partilha de experiências entre os utilizadores desta estratégia de ensino e aprendizagem baseada na *web*.

## 1 *WebQuests*

A palavra *WebQuest*, em sua etimologia, remete-nos para a soma de duas palavras, ou seja, *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). As *WebQuests* constituem uma

<sup>1</sup> Consulta realizada em 24/11/2007.

<sup>2</sup> Usabilidade é um conceito técnico que trata da qualidade dos *sites* no que diz respeito à utilização dos recursos disponibilizados, ou seja, se as letras estão corretas, as cores adequadas, o tempo de carregamento satisfatório, entre vários outros detalhes. Segundo a Wikipédia, *usabilidade* é um termo empregado para definir a facilidade com que as pessoas podem empregar uma ferramenta ou objeto, a fim de realizar uma tarefa específica e importante. A usabilidade pode também se referir aos métodos de mensuração da usabilidade e ao estudo dos princípios por trás da eficiência percebida de um objeto.

forma de ajudar o professor a utilizar os recursos da internet com criatividade e critério; de fato, ao realizar uma *WebQuest*, o aluno não se limita a fazer simples pesquisas na *web*, que muitas vezes são atividades mecânicas de copiar e colar, mas, de certa forma, é obrigado a usar os recursos existentes na rede para realizar um conjunto de tarefas que lhe são propostas. Dodge (1995a) afirma que a *WebQuest* “é uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet”. Ou seja, são atividades preparadas pelos docentes em que todos os recursos necessários à resolução das tarefas podem ser encontrados num único lugar – neste caso, na internet. Segundo Cardoso e Gomes (2006), os trabalhos orientados na *web* podem englobar as atividades de “caça ao tesouro” as “visitas virtuais” e, também, as “*WebQuests*”; nestas atividades, o desafio maior é fazer com que os alunos trabalhem de forma colaborativa e concebam um produto que acrescente algo de novo em suas vidas (Carvalho, 2006). Segundo Viseu e Machado (2003), as *WebQuests* são “como um desafio que se coloca aos alunos, que, ao resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas”.

Desde a sua existência, as *WebQuests* têm sido alvo de investigação e utilização no terreno educativo e em diferentes disciplinas e níveis de ensino. Dentre as diversas áreas do saber onde encontramos teses e trabalhos de investigação na área das *WebQuests*, destacamos:

- a) Matemática (Viseu, Machado, 2003; Guimarães, 2005; Cruz, 2006; Gouvea, 2006; Quadros, 2005; Sampaio, 2006; Silva, 2006; Xavier, 2007);
- b) Ciências, Física e Química (Bottentuit Junior, Coutinho, Alexandre, 2006; Neves, 2006);
- c) História (Cruz, Carvalho, 2005; Cruz et al., 2007; Martins, 2007).

Para Dodge (1998a), uma *WebQuest* deve ter toda uma estrutura lógica que contém os seguintes componentes básicos: i) *introdução* ao tema a tratar, componente este que deve ter como principal atributo o ser motivador; ii) *tarefa*,<sup>3</sup> que deverá ser desafiante e executável; iii) *processo*, que orienta os alunos na realização da tarefa; iv) os *recursos*, que estão disponíveis na *web* para a produção do conhecimento; v) a *avaliação*, que fornece ao aluno os indicadores qualitativos e quantitativos pelos quais será avaliado; e, por último, vi) a *conclusão*, que deverá propor um desfecho, retomar os objetivos da atividade e dar uma pista para pesquisas ou atividades futuras na mesma temática. É esta estrutura geral que faz com que uma *WebQuest* seja diferente de um *site* educativo qualquer ou de outras atividades mais simples de pesquisa na *web*.

As *WebQuests* são planejadas para que os alunos rentabilizem o tempo em atividades que permitam transformar informação em conhecimento nos níveis de trabalho cognitivo mais avançados (*higher order thinking skills*, Bloom et al., 1956), como, por exemplo, a análise, a síntese

<sup>3</sup> Dodge (1999) criou diversas tarefas inspirado na taxonomia de Bloom dos objetivos educacionais. As doze tarefas propostas são: de repetição, de compilação, de mistério, jornalísticas, de elaboração de um plano ou protocolo, tarefas criativas, de construção consensual, de persuasão, de autoconhecimento, analíticas, de tomada de decisão e tarefas científicas.

e a avaliação (March, 2004). O mesmo autor (March, 2000, 2004) refere-se, ainda, ao modelo *WebQuest* que surgiu da necessidade que os professores sentiam de ajudar os alunos a usarem as informações adquiridas para construir significados em tópicos complexos do mundo real, de tal maneira que “a well-designed WebQuest uses the power of the Internet and a scaffolded learning process to turn research-based theories into dependable learning-centered practices” (March, 2004, p. 2).

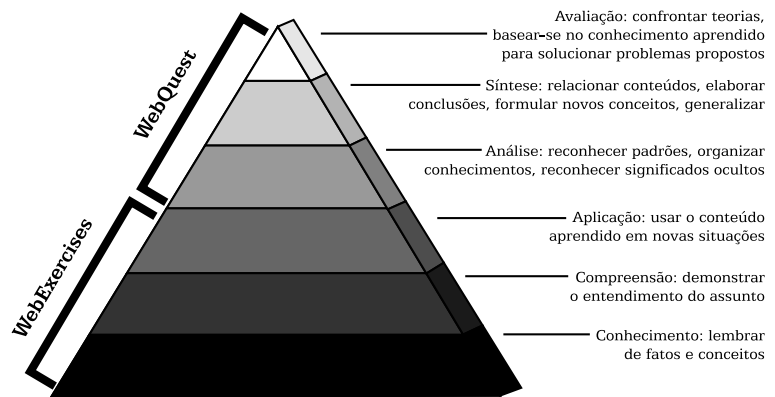
No artigo intitulado “Five Rules for Writing Great WebQuests”, Dodge (2001) propõe os princípios que deverão ser seguidos na concepção de uma *WebQuest*. Estes princípios ficaram conhecidos pelo acrônimo *Focus* e significam:

- a) *Find great sites* – Encontrar bons sites;
- b) *Orchestrate learners and resources* – Organizar os recursos encontrados e as etapas a serem desenvolvidas pelo grupo;
- c) *Challenge your learners to think* – Desafiar seus aprendizes a pensar;
- d) *Use the medium* – Utilizar convenientemente a *web* de tal modo que uma *WebQuest* bem concebida não possa ser facilmente realizada em papel;
- e) *Scaffold high expectation* – Sugere tarefas que não estejam nas expectativas dos alunos.

É necessário seguir os preceitos propostos por Bernie Dodge e Tom March para não se elaborar uma simples folha de exercícios no formato de uma *WebQuest*, modalidade a que Dodge (1995, apud Rocha, 2007) chama de “*WebExercises*” (Exercícios na Web). De fato, em tais casos, o “esforço empreendido na elaboração de uma tarefa de *WebExercise* não contempla o processo de transformação do aluno” (Dodge, 1995, p. 6). Para diferenciar uma *WebQuest* de uma *WebExercise* poderíamos exemplificar com uma *WebQuest* de história, por exemplo, em que o objetivo seria investigar como ocorreu a descoberta do Brasil e o produto final, uma dramatização com os principais personagens da época (uma tarefa mais complexa e que exige um entendimento bem maior). Já se pensando numa *WebExercise*, a tarefa poderia ser apenas descobrir em que continente o Brasil se localiza e em que ano foi descoberto, entre outros dados mais simples.

Neste sentido, as *WebExercises* poderiam ser utilizadas como um primeiro estágio, onde seriam exigidas uma menor capacidade de seleção e a organização de grande quantidade de informações. Ao fim dessa atividade os alunos poderiam compreender o processo de recuperação de informações na *web* para facilitar a execução de uma *WebQuest*.

Na Figura 1, é possível verificar como uma *WebQuest* pode levar o aluno a atingir os níveis mais elevados do domínio cognitivo, o que não ocorre em relação ao modelo *WebExercise* (Rocha, 2007).



**Figura 1 – Relação da *WebQuest* com os níveis do domínio cognitivo (Rocha, 2007)**

Segundo Rocha (2007), a *WebQuest* bem elaborada deveria explorar os níveis de aprendizagem mais elevados do domínio cognitivo, porém são extremamente comuns em *WebQuests* as tarefas que não permitem ultrapassar os níveis do conhecimento e da compreensão materializados em sínteses, resumos e coleta de dados. Nesse sentido, podemos considerar que as atividades realizadas na escola sob o título de “pesquisa” são levadas a efeito, na sua maioria, com a utilização de computadores, livros, revistas, jornais, etc., e não possibilitam a exploração pedagógica dos níveis mais elevados das capacidades cognitivas dos alunos. Entendemos assim que a pesquisa deve possibilitar ao aluno oportunidade para que elabore suas próprias hipóteses e teorias, recrie seus próprios conceitos, com base no questionamento do problema que se apresenta, e, nesse sentido, ela somente poderá ser considerada na sua plenitude se conseguir levar o aluno a desenvolver capacidades cognitivas no nível da análise, síntese e avaliação; da mesma forma, o mais nobre objetivo de uma *WebQuest*, enquanto estratégia de pesquisa orientada, é ser capaz de proporcionar uma “aprendizagem ativa”, ou seja, conseguir que os alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas de conhecimentos mais complexas e elaboradas.

## **2 O que é uma boa *WebQuest*?**

Ao longo do texto, vimos que os mentores Dodge e March citam diversas categorias que podem definir uma boa *WebQuest*. Assim, por exemplo, as boas *WebQuests* devem: ser desafiadoras; atrair a atenção dos alunos; possuir bons *sites* de pesquisa; proporcionar uma organização tanto das atividades como dos materiais a serem consultados e produzidos; desafiar os alunos a pensar e não apenas a reproduzir idéias; permitir o máximo de utilizações dos recursos da internet, para que a tarefa não seja facilmente realizada em papel; sugerir tarefas interessantes, ou seja,

que não sejam realizadas com grande freqüência; e, por fim, oferecer aos alunos os critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, bem como possibilidades para exploração dos temas trabalhados em outros contextos ou em novas pesquisas.

Como exemplo, podemos citar a *WebQuest* desenvolvida por Cruz et al. (2007) intitulada "A Queda da Monarquia e a Implantação da República",<sup>4</sup> concebida para alunos do 6º ano de escolaridade da disciplina História e Geografia de Portugal (ver Figura 2).



Figura 2 – Página inicial da WebQuest: "A Queda da Monarquia e a Implantação da República"

A proposta da *WebQuest* logo na introdução era despertar nos alunos a curiosidade, ou seja, o interesse em descobrir o mistério. Neste sentido, a história se passava num sótão, onde o personagem João convidava o leitor a tentar desvendar a história de alguns objetos que estavam num velho baú do bisavô do personagem (ver Figura 3).

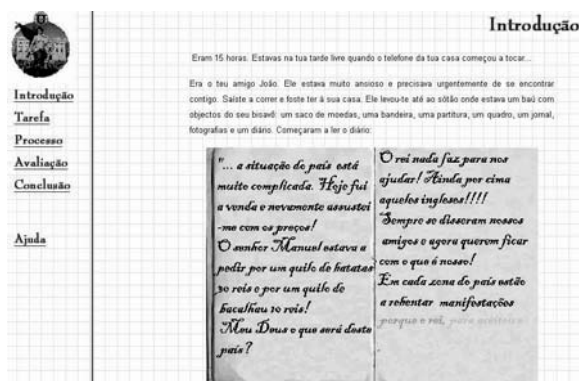


Figura 3 – Introdução da WebQuest

No processo, os alunos descobriam as orientações para o trabalho que deveria ser produzido num *blog*, onde deveriam criá-lo e editá-lo, tendo em vista a produção final do seu trabalho (ver Figura 4).

<sup>4</sup> <http://paginas.terra.com.br/educacao/webquesthistoria/Index.htm>

Uma das atividades propostas foi também a criação de um *podcast*, com o hino de Portugal, que deveria ser gravado por todos os elementos do grupo.



**Figura 4 – Processo da *WebQuest***

Como se pode observar no exemplo supracitado, os participantes tinham que pesquisar diversas fontes para desvendar o significado de cada um dos objetos encontrados no baú e associá-los aos fatos históricos ocorridos na época, assim como descobrir o restante da carta e o motivo pelo qual o bisavô estava tão revoltado contra os ingleses. Neste sentido, para além do trabalho de pesquisa, os alunos tiveram que ler, entender e construir um *blog* com as conclusões do grupo e, ainda, gravar um *podcast*<sup>5</sup> do hino nacional português. Além das competências inerentes à compreensão e escritas dos textos para os *blogs*, os alunos puderam desenvolver suas habilidades no manuseio do computador e nas consultas aos *sites* da internet.

Conforme vimos, realizar uma boa *WebQuest* não é tarefa simples: exige do professor a observação de uma série de procedimentos que dizem respeito à qualidade dos componentes e às teorias da educação. Após a construção do produto final, faz-se ainda necessária uma avaliação por meio de *checklists*, grades de avaliação e até mesmo opiniões de peritos mais experientes.

### **3 O estudo**

#### **3.1 Dados gerais**

O primeiro passo para a realização do estudo empírico foi o recenseamento das *WebQuests* disponíveis *on-line* em língua portuguesa. Para efeitos do estudo, foram consideradas as *WebQuests* oriundas do Brasil e de Portugal, países para os quais se dirige o projeto de investigação. A tarefa de recenseamento decorreu no período de julho a outubro de 2007. Durante esse período de tempo pesquisamos de forma sistemática as *WebQuests* disponíveis na *web*, verificando que, em muitas delas, havia a presença de mais de um autor, o que revela, em muitos casos, que as *WebQuests* são concebidas e trabalhadas

<sup>5</sup> Gravação áudio disponibilizado em ambiente *on-line*, para que todos possam ouvir e descarregar para o computador ou dispositivo móvel.

de forma transversal a várias disciplinas do currículo. Esta informação pode ser confirmada por meio de um estudo realizado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008), com autores de *WebQuests*, sobre o processo de concepção e validação das *WebQuests*. Constatamos também que, tal como verificado por Bottentuit e Coutinho (2007), em muitos casos, as *WebQuests* são desenvolvidas por grupos de indivíduos no decurso de ações de formação ou em disciplinas de licenciatura e pós-graduação. Esses indivíduos são, na maioria, professores e futuros professores (em formação) interessados em aprender novas ferramentas baseadas na *web* para o desenvolvimento de materiais educacionais mais interessantes.

O recenseamento das *WebQuests* que integraram a base de dados documental processou-se através da busca nas seguintes fontes:

- Motores de busca, como: Google, Altavista, AEIOU, Cadê, Sapo, Yahoo, com seleção por palavras como *WebQuest* e *WebQuests*;
- Sites institucionais e escolares: Nónio UMINHO (Portugal), Colégio Tiradentes (Brasil), Faculdade Mackenzie (Brasil), Colégio Dante Alighieri (Brasil), Senac SP (Brasil), Escola Virtual da USP (Brasil);
- Sites educativos: *QuestGarden*, Núcleo Minerva Nónio, JcPaiva.net e *WebQuest*: um desafio aos professores para os alunos;
- Portais de armazenamento de sites: Sapo, Terra.br, HPG, UOL, Yahoo, Geocities, *Googlepages*;
- Plataforma de Currículo Brasileira do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da busca por palavras-chave como *WebQuest* e *WebQuests*.

Constituída a base de dados documental de *WebQuests*, procedeu-se à escolha da grade de análise a utilizar. Depois de uma criteriosa revisão bibliográfica, selecionou-se a grade concebida por Carvalho (2006), que, no entanto, foi adaptada ao estudo, o que levou à exclusão de alguns dos seus itens e à adição de outros itens específicos ao formato original. Concluído o processo de adaptação, a grade de análise foi ainda submetida à validação por um perito na área.

A grade utilizada permitiu avaliar dez pontos-chave numa *WebQuest*, a saber: a *Home Page* (6 itens), a Introdução (3 itens), a Tarefa (2 itens), o Processo (3 itens), os Recursos (3 itens), a Avaliação (2 itens), a Conclusão (2 itens), a Ajuda (2 itens), a Usabilidade (3 itens) e, ainda, a rubrica *WebQuest versus WebExercise* (1 item). A versão final integrava 27 itens, porém foram analisadas ainda mais duas variáveis adicionais: a área de estudo/disciplina e a procedência da *WebQuest* (através dos endereços das páginas na internet).

### 3.2 Áreas de estudo e procedência

Foram recenseadas 483 *WebQuests* em língua portuguesa, sendo 253 desenvolvidas em Portugal e 230 no Brasil. Com relação às áreas de



estudo/disciplina, identificamos que a fatia mais representativa é a de Ciências da Natureza (1º e 2º ciclos), com 23% dos exemplares, seguida pela das que foram concebidas e trabalhadas de forma multidisciplinar, que contaram 13% dos exemplares. As outras áreas identificadas foram: História (10%), Inglês (8%), Biologia (8%), Matemática (7%), Português (6%), Geografia (6%), Física e Química (6%), EVT – Educação Visual e Tecnológica/Artes (4%), TIC/Informática (2%), Educação Física (1%), Educação Musical (1%), Ensino Religioso (0,2%). Observamos ainda a presença de *WebQuests* no ensino superior, com números muito mais reduzidos, como, por exemplo, Psicologia (0,2%), Odontologia (2%), Educação (0,6%), Desenho Técnico (0,4%), Mecânica (0,2%) e Arquitetura (0,2%).

No que toca à procedência das *WebQuests*, a maioria encontra-se alojada em servidores gratuitos (36%), como *Googlepáginas*, Yahoo, UOL, Geocities, Terra, etc. Os outros locais onde encontramos um número significativo de exemplares foram: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil (16%); Projeto Minerva, Évora – Portugal (10%); Universidade do Minho, Braga – Portugal (10%); Colégio Dante Alighieri, São Paulo – Brasil (7%); ESE Lisboa – Portugal (5%); Colégio Mackenzie, São Paulo – Brasil (4%); Centro de Formação Cefoprem, Évora – Portugal (4%); Centro de Formação ABWEB, Matosinhos – Portugal (3%); Escola Básica 23 André Soares, Braga – Portugal (2%); Colégio SAA, São Paulo – Brasil (2%); Instituto Politécnico de Setúbal – Portugal (2%); Escola Básica 23 Lousada – Portugal (1%).

### 3.3 Resultados

#### 3.3.1 Home Page

A *home page* constitui uma das partes de grande importância, tanto num *site* como numa *WebQuest*, pois por meio dela podemos identificar uma série de características e informações. Ao concebermos uma *WebQuest*, devemos pensar na sua utilização por parte de outros professores e alunos e, para isto, também nos preocupar em fornecer informações precisas sobre os autores, contatos, temática e identificação.

Das *WebQuest* avaliadas, 95% tinham *título* e em apenas 5% esta informação não era visível. O *nível de escolaridade* estava presente em 64% das *WebQuests*, porém em 36% essa informação estava omitida. A *data de concepção* e a de *atualização* são informações bastante úteis quando queremos saber se um *site* ou informação é atual ou não; nas *WebQuests* avaliadas, 71% não se referiam à data em que foram concebidas, ou seja, só 29% apresentavam a data de concepção. Da mesma forma, a quase totalidade das *WebQuests* não tinha data de atualização (93%) e apenas 7% expressavam esta informação.

Para que os outros utilizadores possam trocar impressões com os autores das *WebQuests*, é necessário que o autor disponibilize algum

meio de *contato* (e-mail, endereço ou telefone), porém muitos terminam por esquecer este importante detalhe, o que, em muitos casos, inviabiliza o acesso aos autores e a possibilidade de se fazer uma citação correta numa publicação; das *WebQuests* que fizeram parte deste estudo apenas 66% continham o contato dos autores. A informação sobre a *autoria* só esteve presente em 76% das *WebQuests*, o que equivale a dizer que 24% dos autores ou se esqueceram de se identificar ou não estavam sensibilizados para a importância deste detalhe.

### 3.3.2 Introdução

A *introdução* numa *WebQuest* deve ser motivadora e desafiante para os alunos; essa motivação deve ser temática e cognitiva, despertando-os para o assunto abordado e para os seus conhecimentos prévios, aliciando-os para a abordagem que se segue. Das *WebQuests* analisadas, 82% eram *motivantes em relação ao tema*, ou seja, o assunto escolhido constituía uma boa temática para a exploração dos conhecimentos dos alunos, porém 18% abordavam temáticas que consideramos não serem passíveis de realização com os materiais disponibilizados ou com a proposta a explorar. Apesar de este ser um item muito subjetivo, eram consideradas motivantes as *WebQuests* que tratavam de temas atuais nas diferentes áreas, com linguagem clara e acessível às faixas etárias, bem como as que ofereciam também uma linguagem visual e atrativa.

Para garantir uma aprendizagem significativa é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos nas atividades de uma *WebQuest*, ou seja, a introdução deverá sugerir uma continuidade a um conhecimento já adquirido, dando pistas para que o novo tema seja uma ponte para a agregação de novos saberes. Das *WebQuests* avaliadas, apenas 23% *consideram os conhecimentos que os alunos já têm*, e 77% não levam esta importante característica em consideração.

A introdução, como o nome já diz, deve dar pistas sobre os assuntos que serão abordados na *WebQuest*, pois é a primeira informação que chama a atenção de quem procura uma atividade orientada na *web*. A este respeito, consideramos que 76% das *WebQuests* recenseadas *sugerem os aspectos que serão trabalhados*, porém em 24% dos documentos avaliados não foi considerado relevante apresentar de forma clara na introdução os aspectos a serem trabalhados.

### 3.3.3 Tarefa

A *tarefa* (ou tarefas) a realizar pelos alunos deverá ser executável e interessante, envolvendo-os na aprendizagem. Para Carvalho (2002) a tarefa é o componente mais importante de uma *WebQuest*, pois descreve o produto que se espera dos alunos no final. Das *WebQuests* avaliadas, 83% estavam *bem estruturadas*, ou seja, facilitavam a visualização do

objetivo esperado, porém 17% não demonstravam uma boa organização e estruturação.

Criar uma tarefa estimulante não é fácil. No sentido de facilitar o trabalho aos professores, Dodge (2002b) apresenta no texto *WebQuest Taxonomy: taxonomia of tasks* doze tipos distintos de tarefas, das mais simples às mais complexas, orientadas para a criatividade, o campo científico e a exploração de conteúdos, integrando diferentes graus de dificuldades e de diferentes competências pedagógicas e cognitivas fundamentais no contexto da sociedade do conhecimento. Como as *WebQuests*, na grande maioria, foram desenvolvidas no âmbito de ações de formação e disciplinas, conforme observamos nas procedências advindas de centros de formação e universidades, as tarefas propostas em 61% delas seguiram os preceitos de Dodge, ou seja, são *estimulantes*, enquanto 39% preferiram explorar contextos que consideramos fracos ou incapazes de despertar o interesse do aluno para a execução da tarefa solicitada. Para avaliar este item foram elencados os doze tipos distintos de tarefas de Dodge, e foi-se classificando cada *WebQuest* de acordo com esses tipos; as que não se enquadravam em nenhum deles eram separadas para uma nova análise e, caso não fossem identificadas com uma das *Taxonomias*, eram classificadas como *WebExercises*.

#### 3.3.4 Processo

É no *processo* que indicamos as diferentes etapas para se realizar cada tarefa, podendo-se associar também, em alguns casos, os recursos ou fontes a consultar. As etapas devem ser bem detalhadas e claras, para que o aluno trabalhe de forma segura em seus grupos de trabalho. Na resolução de uma *WebQuest*, o trabalho cooperativo e colaborativo é fundamental, ou seja: colocar os alunos em integração e *estimular a criação de grupos* é um dos objetivos que uma *WebQuest* deve sempre perseguir. Nas *WebQuests* avaliadas, 61% cumprem este requisito, isto é, estimulam a criação de grupos, porém, em 39% dos exemplares analisados, são propostas no processo etapas que mais parecem pensadas para desenvolvimento de forma individual.

O processo tem como característica dar suporte de informações à tarefa a ser executada; por este motivo, as tarefas devem ser indicadas de forma que o aluno perceba claramente todas as fases que deve percorrer até concluir o seu trabalho. Nas *WebQuests* analisadas, 75% utilizaram marcadores e numeração para *indicar as fases e etapas a serem seguidas*; no entanto, em 25% dos documentos analisados esses passos foram indicados de forma aleatória, o que pode inviabilizar a execução correta da atividade.

#### 3.3.5 Recursos

Os *recursos* ou fontes disponibilizadas numa *WebQuest* devem estar, de preferência, disponíveis na *web*. Se a temática exigir, podem

apresentar-se também fontes provenientes de outros suportes. Deve-se atentar tanto para a quantidade como para a qualidade dos recursos oferecidos.

Na análise realizada, verificamos que 73% das *hiperligações* não estavam *ativas*, o que pode ser justificado pelo fato de a internet ser muito volátil, ou seja, a troca de informações e endereços ocorre de forma constante; apenas 27% das hiperligações disponíveis nas *WebQuests* estavam ativas. Uma forma de solucionar este inconveniente é criar os próprios recursos ou então disponibilizar o material do *site* encontrado na página da *WebQuest* citando as referências do autor e o local de origem. Ao escolher recursos, é sempre bom recomendar *sites* de instituições e órgãos que não sejam suscetíveis de serem excluídos com o passar do tempo.

Assim como a indicação de fontes de informações confiáveis, os recursos *devem ser adequados e suficientes para a realização da tarefa*, ou seja, deve-se dar oportunidade ao aluno para que ele possa consultar diversas fontes antes de realizar a tarefa. Após a análise das *WebQuests*, consideramos que 58% dos recursos disponibilizados eram suficientes e adequados, embora o expressivo número de 42% representasse *WebQuests* com recursos escassos ou insuficientes para a realização das atividades. Quando o número de fontes é mínimo, os alunos acabam por procurar outras fontes em motores de busca, dispersando-se das aulas e fugindo do objetivo central proposto na *WebQuest*.

Outro importante item que diz respeito aos recursos é a descrição de cada hiperligação disponibilizada, uma vez que as atividades orientadas podem tomar muito tempo de aula, como é o caso das *WebQuests* longas que precisam de semanas para serem resolvidas. Nestes casos, é importante que as hiperligações estejam bem, para que os alunos não percam tempo tendo de visitar todos os *links* em busca da informação desejada. Mais da metade das *WebQuests* (69%) analisadas tinha as hiperligações organizadas com descrição, enquanto em 31% este item não foi considerado.

### 3.3.6 Avaliação

A *avaliação* deve incidir sobre o produto a ser apresentado pelos alunos, devendo ser claramente explicitados os critérios a adotar, em nível qualitativo e quantitativo. Durante o processo de análise, observamos que a grande maioria das *WebQuests* (75%) possuía algum tipo de *informação sobre como o trabalho seria avaliado*, porém, 25% não consideravam este item fundamental nas suas *WebQuests*. Para além da explicação bem estruturada do que será avaliado, deve-se ter em atenção *os indicadores quantitativos e qualitativos*, ou seja, as variáveis a considerar e o peso relativo de cada tarefa cumprida. Apenas 8% das *WebQuests* recenseadas explicavam os indicadores qualitativos e quantitativos da avaliação, o que equivale a dizer que, na quase totalidade das *WebQuests* analisadas (92%), estes aspectos foram pura e simplesmente ignorados.

### 3.3.7 Conclusão

A *conclusão* disponibiliza um resumo da experiência proporcionada pela *WebQuest*, devendo pôr em evidência as vantagens de realizar o trabalho e despertar a curiosidade dos alunos para pesquisas futuras (Dodge 1995). Nas *WebQuests* avaliadas, 73% apresentavam *conclusões sobre a atividade realizada*, porém 27% delas ou não faziam nenhuma referência à conclusão, ou apenas mencionavam mensagens do tipo “parabéns”, “que bom que chegaste até este ponto”, “fim”.

Uma *WebQuest* não deve deixar de indicar *pistas para novas pesquisas*, e sim mostrar aos alunos como podem utilizar os resultados obtidos para novas empreitadas ou indicar novos desafios para serem resolvidos. Nas *WebQuests* avaliadas apenas 20% indicavam pistas para novas investigações, o que significa que, na grande maioria dos casos (80%), este importante item foi ignorado.

### 3.3.8 Ajudas

As *ajudas* são auxílios aos alunos e professores, ou seja, incluem informações sobre o que é uma *WebQuest*, quem são seus mentores, como é estruturada e, principalmente, como deve ser utilizada. Trata-se de um item que, embora não seja obrigatório, é muito útil para reutilização da mesma atividade por parte de outros utilizadores. Apenas 10% das *WebQuests* recenseadas continham *ajudas para alunos*, e os restantes 90% não ofereciam nenhum tipo de auxílio. No que diz respeito à *ajuda aos professores*, apenas 7% ofereciam ajuda, enquanto em 93% dos documentos analisados este item não foi considerado.

### 3.3.9 Usabilidade

A usabilidade é a capacidade, em termos funcionais humanos, de um sistema ser usado facilmente e com eficiência (Shackel, 1993). Para Scapin (1993), a usabilidade está diretamente ligada ao diálogo na Interface e materializa-se na capacidade de o *software* permitir que o usuário alcance as suas metas na interação com o sistema.

Para incluir na grade de análise, selecionamos apenas algumas variáveis associadas à usabilidade, uma vez que se trata de um conceito que a grande maioria dos professores desconhece e, por isso, não tem em conta na hora de conceber a sua *WebQuest* – nem sempre aquilo que parece bonito, brilhante e colorido é o mais viável para ser disponibilizado aos alunos.

O menu de uma *WebQuest* deve estar sempre visível, para que os utilizadores possam percorrer as diversas áreas sempre que lhes for conveniente; no entanto, em 65% das *WebQuests* que integravam a base de dados documental, era necessário voltar sempre à página inicial, e

apenas 35% possuíam um menu que podia ser acedido de qualquer parte do *site*.

As letras com serifa são utilizadas apenas em impressões, já a letra sem serifa fica melhor em *sites* e materiais *on-line*. Nas *WebQuests* avaliadas, a maioria (81%) utilizou letras sem serifa, mas 19% usaram um tipo de fonte que torna a leitura mais cansativa (com serifa).

Outro importante item que deve ser seguido diz respeito ao fundo da página; ele deve contrastar com a cor da letra utilizada, uma vez que, caso este detalhe não seja levado em consideração, a leitura das informações torna-se difícil – e os utilizadores terminam abandonando a página e dando prioridade a outras onde seja possível ver/ler com mais clareza.

### 3.3.10 *WebQuest versus WebExercise*

O último aspecto a analisar, conforme referido no início deste estudo, era verificar se as *WebQuests* que integravam a nossa base de dados podiam ser (ou não) consideradas verdadeiras *WebQuests*, no sentido de explorarem competências e desenvolverem aprendizagens nos níveis mais altos do domínio cognitivo. Das *WebQuests* avaliadas, apenas 41% foram consideradas verdadeiras; ou seja, mais da metade (59%) não passa de folhas de exercícios ou "*WebExercise*", com atividades simples de copiar e colar, fazer um cartaz, responder a perguntas, fazer desenhos, pesquisar sobre um assunto e imprimir, etc.

## Conclusões

As *WebQuests* constituem excelentes estratégias de ensino e aprendizagem, existindo na *web* inúmeros exemplos dessas atividades para as mais diversas áreas do saber e níveis de escolaridade. No entanto, muitas das *WebQuests* disponibilizadas *on-line* não obedecem aos padrões mínimos de qualidade no que toca às componentes, nem mesmo quanto aos aspectos relacionados com a usabilidade.

Na análise realizada, verificamos que, relativamente às componentes, as maiores falhas detectadas se verificavam nas tarefas que não incentivam à criação de grupos ou equipes de trabalho; na existência de informações em locais não esperados, como, por exemplo, as etapas do processo, as tarefas, a autoria e os contatos; na conclusão; na avaliação, que não contempla as características a serem avaliadas nem o valor a atribuir a cada item; e, ainda, nos recursos, que são escassos ou não são operacionais (*links* inativos). Apesar das muitas lacunas identificadas, consideramos que muitas das atividades analisadas são propostas interessantes que, com pequenos ajustes, poderiam tornar as aulas mais proveitosas e desafiantes para os alunos.

Para que as *WebQuests* possam atender às exigências necessárias, sugere-se que sejam sempre avaliadas antes de serem disponibilizadas

*on-line*; para o efeito, recomendamos que os autores respeitem as *Five Rules for Writing Greats WebQuests* propostas por Bernie Dodge ou, ainda, que avaliem o seu protótipo de acordo com os critérios propostos por Dodge (1998) no texto *A Draft Rubric for Evaluating WebQuests*, posteriormente ampliado, detalhado por Bellofatto et al. (2001) e disponibilizado em língua portuguesa por Carvalho (2002). Um último recurso é a avaliação do protótipo por peritos (validação de conteúdo) e a sua aplicação no terreno, junto de uma pequena amostra de destinatários, para aferir sua operacionalidade (validação empírica).

Verificamos ainda que muitas das *WebQuests* em língua portuguesa disponibilizadas *on-line* e analisadas no estudo nada mais eram do que simples *WebExercises*, ou seja, atividades que se assemelham às *WebQuests* mas que falham na sua essência: ser um modelo extremamente simples e rico para utilizar o potencial educativo da *web*, com fundamento na aprendizagem cooperativa e nos processos de investigação para a construção do saber. O mais importante numa *WebQuest* não é apenas concebê-la e estruturá-la, de acordo com os seus componentes, depois implementá-la e avaliá-la, e sim a capacidade de proporcionar uma “aprendizagem ativa”, ou seja, conseguir que os alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas mais complexas e elaboradas numa estratégia de pesquisa orientada na *web*. Nesse sentido, consideramos que conceber *WebExercises* é perder tempo e não aproveitar o recurso incrível e apelativo que é a *web*, onde os alunos podem ter um papel criador, crítico e ativo.

Não podemos pensar nas tecnologias como a solução para todos os problemas e deficiências da educação, pois, apesar de explorar diversas competências e promover aprendizagens colaborativa e cooperativa, esta estratégia pode funcionar muito bem com um grupo e muito mal com outro. O sucesso das estratégias baseadas na *web* depende muito da turma, da proposta, da disciplina, da estrutura física da escola, da motivação do professor para as novas tecnologias, bem como dos diversos outros fatores associados.

---

### Referências bibliográficas

BELLOFATO, L. et al. *Creating a rubric*. 2001. Disponível em:  
<<http://projects.edtecch.sandi.net/staffdev/rubric.html>>.  
Acesso em: 26 nov. 2007.

BERNERS-LEE, T. et al. The World-Wide Web. *Communications of the ACM*, v. 37, n. 8, p. 76-82, 1994.

BLOOM, B. et al. (Eds.). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman, 1956. Handbook I: Cognitive Domain.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Concepção de um Portal das WebQuests em Língua Portuguesa: análise de *sites* existentes e identificação das suas características. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 18., 2007, São Paulo *Atas do XVIII...*: diversidade na formação e formação na diversidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. p. 297-306.

\_\_\_\_\_. Um estudo com autores de *WebQuests* em Língua Portuguesa: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (CIIE), 9., 2008, Caracas. *Actas del IX...* Caracas: Universidade Metropolitana, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P.; ALEXANDRE, D. S. Desenvolvimento, avaliação e metodologia de utilização para uma *WebQuest* na área de ciências da natureza. In: ENCONTRO SOBRE WEBQUEST, 2006, Braga. *Actas do...* Braga: CIEd, 2006. p. 168-172.

CARDOSO, S.; GOMES, M. J. *WebQuest*: reflexões em torno de uma abordagem na aula de Português. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 8., 2006, San José. *Actas del...* San José, Costa Rica, 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6039/1/Webquest-no-Portugu%C3%AAs.pdf>>.

CARVALHO, A. A. A. *WebQuest*: desafio colaborativo para professores e para alunos. *Elo, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães (Portugal), n. 10, p. 142-150, 2002.

\_\_\_\_\_. *WebQuest*: um desafio para professores e para alunos. 2006. Disponível em: <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/WebQuest>. Acesso em: 10 set. 2007.

\_\_\_\_\_. *A WebQuest*: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In: COSTA, F.; PERALTA, H. (Eds.) *As TIC em Portugal*. Porto: Editora Porto, 2007a.

\_\_\_\_\_. Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, p. 25-40, 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT02.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2007.

CRUZ, I. *A WebQuest na sala de aula de Matemática*: um estudo sobre aprendizagem dos lugares geométricos por alunos do 8º ano. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.



CRUZ, S. C.; CARVALHO, A. A. A. Uma aventura na *web* com Tutankamon. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (SIIE), 7., 2005, Leiria, *Actas...* Leiria: Escola Superior de Educação, 2005. p. 201-206.

CRUZ, S. et al. O blogue e o podcast como resultado da aprendizagem com *WebQuests*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 5., 2007, Braga. *Atas da V.. Desafios 2007/ Challenges 2007*. Braga: Universidade do Minho. 2007. p. 893-904. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6514/1/018.pdf>>.

DODGE, B. *Some thoughts about WebQuests*. 1995a. Disponível em: <[http://WebQuest.sdsu.edu/about\\_WebQuests.html](http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html)>. Acesso em: 25 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *WebQuests: a technique for Internet. Based Learning. The Distance Educator*, v. 1, n. 2, p. 10-13, Summer 1995b.

\_\_\_\_\_. *A draft rubric for evaluating WebQuests*. 1998a. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/WebQuestrubric.html>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. *WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning*. 1998b. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm>> Acesso em: 12 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. FOCUS: five rules for writing a great *WebQuest*. *Learning & Leading with Technology*, v. 28, n. 8), May 2001. Disponível em: <<http://www.iste.org/LL/28/8/index.cfm>>. Acesso em: 2 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. *Adapting and enhancing existing WebQuests*. 2002a Disponível em: <<http://WebQuest.sdsu.edu/adapting/index.html>>. Acesso em 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. *WebQuest Taskonomy: a taxonomy of tasks*. 2002b. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/taskonomy.html>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *WebQuests: past, present and future*. In: CARVALHO, A. A. (Org.). *Atas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, p. 3-7, 2006.

GOUVEA, S. A. S. *Novos caminhos para o ensino e aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de WebQuest*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. Brasil, 2006.

GUIMARÃES, D. A. *Utilização da WebQuest no ensino da Matemática: aprendizagem e reações dos alunos do 8º ano*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

MARCH, T. WebQuests 101: tips on choosing and assessing WebQuests. *Multimedia Schools Magazine*, n. 5, p. 55-58, Oct. 2000. Disponível em: <<http://www.infotoday.com/MMSchools/oct00/march.htm>>.

\_\_\_\_\_. The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, v. 61 n. 4, p. 42-47, 2003.

\_\_\_\_\_. *WebQuests: fulcrum for systemic curriculum improvement*. 2004. Disponível em: <[http://rsdweb.k12.ar.us/departments/tech/WebQuests/webquest\\_fulcrum\\_necc.pdf](http://rsdweb.k12.ar.us/departments/tech/WebQuests/webquest_fulcrum_necc.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2007.

MARTINS, H. *A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre a significância histórica com alunos do 5º ano*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

NEVES, T. F. S. *O efeito relativo de WebQuests curtas e longas no estudo do tema "Importância da água para os seres vivos": um estudo com alunos portugueses do 5.º ano de escolaridade*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Ciências da Natureza) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2006.

QUADROS, L. *A utilização de uma WebQuest no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na disciplina de Matemática*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2005.

ROCHA, L. R. *A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Paraná, Curitiba, 2007.

SAMPAIO, P. *Concepção de infinito dos alunos do ensino secundário: contributo da WebQuest Echer e a procura do infinito*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

SCAPIN, D. L. The need for Psycho-Engineering Approach to HCI.  
In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA E 6º SEMINÁRIO..., 2.,  
1993, Florianópolis. Anais do 2º Congresso e 6º Seminário Brasileiro de  
Ergonomia. Florianópolis, Abergó/Fundacentro, 1993.

SHACKEL, B. Usability: context, framework, definition and evaluation.  
In: SHACKEL, B.; RICHARDSON, S. J. *Human factors for information  
usability*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 21-37.

SILVA, M. B. *Geometria espacial no ensino médio a partir da atividade  
de WebQuest: análise de uma experiência*. 2006. Dissertação (Mestrado  
em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa) –  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

WISEU, F.; MACHADO, V. *Abordagem da estatística do 7º ano de  
escolaridade através de uma WebQuest*. In: ENCONTRO NACIONAL DE  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA, 2003, Santarém. *Actas do ProfMAT  
2003*. Barcarena, Associação de Professores de Matemática, 2003. p.  
413-420.

XAVIER, T. J. *Análise de WebQuests dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*:  
um estudo exploratório da disciplina Matemática. 2007. Dissertação  
(Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia  
Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

---

João Batista Bottentuit Junior, doutorando em Educação na Universidade  
do Minho, Portugal, no ramo de Tecnologia Educativa. Publicou livro, artigos  
em periódicos e trabalhos em anais de congressos. Atua na área de Ciência  
da Computação e Tecnologia Educativa.

jbbj@terra.com.br; joaobbj@gmail.com

Clara Pereira Coutinho, doutora em Ciências da Educação, na  
especialidade Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho, Portugal.  
Atualmente é professora auxiliar do Departamento de Currículo e Tecnologia  
Educativa dessa Universidade, onde desenvolve atividades de docência nas  
licenciaturas em Ensino e nos cursos de mestrado e doutorado em Educação.  
Desenvolve investigação na área da Tecnologia Educativa, tendo publicado  
mais de cem artigos em revistas e atas de reuniões científicas nacionais e  
internacionais. Desenvolve investigação nas áreas de Educação, Metodologias  
de Investigação e Tecnologia Educativa.

ccoutinho@iep.uminho

Recebido em 24 de dezembro de 2007

Aprovado em 13 de novembro de 2008

## A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República

---

Elizabeth Amorim de Castro

---

### Resumo

Busca apreender o processo de instituição e disseminação de grupos escolares ocorrido durante a Primeira República no Estado do Paraná, tomando como referência a identificação e a análise das edificações e da sua arquitetura. Baseia-se no pressuposto de que o edifício escolar concebido e construído para esse fim é uma resposta histórica e geograficamente situada às demandas pedagógicas e higienistas vigentes. Materializa a arte e técnica de construir espaços, de estabelecer ordem e limites, de atender a demandas específicas, de expressar valores e de simbolizar a importância que a educação representa no período.

Palavras-chave: grupo escolar; arquitetura escolar; história da educação; Paraná.

---

## **Abstract**

### **Architecture of Schools in Paraná during the First Republic**

*The aim of this study is to apprehend the institution and dissemination process of school buildings that took place in Paraná during the First Republic period, based on the identification and analysis of the buildings constructed by the time and their architectural design. It considers that a school building constructed for such purpose is a historic response and it is geographically placed within the pedagogic and sanitary demands of the time. It materializes the art and technique of building spaces, establishing order and limits, attending specific demands, expressing values and symbolizing the importance of education at that period.*

*Keywords: elementary schools; school buildings; architectural design; history of education; Paraná.*

---

## **1 Considerações iniciais**

A escola teve um papel de relevância no projeto de modernidade republicana que buscou a construção da nacionalidade brasileira, o desenvolvimento econômico e social, a *ordem* e o *progresso*.

Nesta perspectiva, houve a necessidade de especialização do edifício escolar que, ao atender as novas necessidades pedagógicas e higienistas, estaria contribuindo para a educação, um dos fundamentos da modernidade.

Arte e técnica desse pensamento, a arquitetura escolar passou a simbolizá-lo e, em última instância, a expressar esse projeto político de modernização do País. Surgiram, então, edificações públicas destinadas ao ensino que refletiam os avanços da técnica construtiva e apresentavam uma linguagem estética diferenciada e imponente: o ecletismo.

O presente ensaio buscou identificar e analisar os edifícios construídos para escolas públicas em áreas urbanas no Paraná, na Primeira República (1889-1930). O objetivo foi reconhecer as permanências e as mudanças no edifício escolar, sempre coerente, nos discursos, com as necessidades pedagógicas e higienistas e com os avanços técnicos e estéticos.

Para atingir esse objetivo, realizaram-se um levantamento dos edifícios escolares construídos e uma análise comparativa, tendo como parâmetros critérios e elementos fundamentais para a elaboração do projeto arquitetônico e a materialização do edifício escolar. Foram eles: o *programa arquitetônico de necessidades*, que define os ambientes necessários à escola; a *técnica construtiva*, que utiliza um conjunto de métodos e procedimentos de edificação e de um grupo de materiais

construtivos aprimorados ao longo do tempo; a *ordenação espacial*, que organiza e distribui os diferentes ambientes a partir de critérios como setorização, hierarquia, fluxo de atividades, etc.; e a *linguagem formal ou plástica*, que indica o tratamento estético recebido pelo edifício considerando um vocabulário estilístico.

A Proclamação da República no Brasil, em 1889, de inspiração positivista, buscou uma nova estruturação social procurando romper com aquela vinculada ao Império, considerada arcaica, e trazer parâmetros modernos ao País. Esse processo de modernização passava necessariamente pela incorporação da ciência e das novas tecnologias surgidas na Europa e nos Estados Unidos e pela inserção do País na economia burguesa.

A instrução pública, nesse contexto, assumiu um papel fundamental, na medida em que era vista como transformadora da sociedade ou, ainda, como “uma quase religião cívica” (Monarcha, 1997, p. 102). Essa importância dada à educação como formadora de cidadãos teve como inspiração os Estados Unidos e vários países europeus que, desde o século 18, vinham conformando uma educação secular, obrigatória, gratuita, sob a responsabilidade do Estado e com conteúdo voltado para um conhecimento mais utilitário.

Uma das principais ações no período foi a sistematização do ensino primário, estruturado na criação de grupos escolares e no estabelecimento de um novo programa de ensino: a escola graduada ou seriada. A introdução de novos métodos, racionalização e padronização do ensino – permitindo a classificação dos alunos por série, a divisão do trabalho docente e a profissionalização do magistério –, de uma burocratização administrativa e a necessidade de edifícios escolares concebidos especialmente para este fim foram algumas dessas características.

Esta escola moderna passou a representar uma articulação entre a expectativa da renovação do ensino, o projeto político de disseminação da instrução popular e as vantagens econômicas da concentração de diversas salas de aula em um único edifício. Surgiram os primeiros prédios escolares projetados para essa finalidade, com características imponentes que se tornaram “paradigmas para toda a nação” (Marcílio, 2006).

Foi, portanto, no Período Republicano que a relação *educação, instituição-escola e edifício-escola* foi configurada, ou seja, não poderia haver ensino sistemático sem uma escola que o abrigasse, e esta necessariamente deveria ter uma sede condizente com a sua função. A estreita associação indicou a importância material e simbólica que o edifício escolar e sua arquitetura adquiriram no processo de instituição e consolidação da rede de escolas públicas, em particular, e no projeto de modernização idealizado pelos republicanos, de uma forma geral. O edifício escolar no limiar do século 20, portanto, passou a representar um projeto político que buscou o desenvolvimento, a ordem e o progresso do País.

A valorização da arquitetura escolar também esteve relacionada com o compromisso de adequação às novas necessidades pedagógicas e higienistas,<sup>1</sup> contrapondo-se aos espaços de ensino improvisados, freqüentes no Império. Esse edifício, concebido especificamente para essa

<sup>1</sup> O higienismo pode ser considerado uma política de saúde iniciada na Europa no século 18 que transcendia os limites da medicina e integrava-se à gestão política e econômica, visando à racionalização da sociedade. Seu objetivo básico era combater a doença e a elevada taxa de mortalidade que afetavam diretamente a produtividade no trabalho. Sua atuação abrangia todas as instâncias da vida individual e social. Tanto a Arquitetura como a Pedagogia foram influenciadas por seus princípios (Castro, 2004, capítulo 1, 2005, p. 22).

finalidade, estruturou-se numa abordagem integral que buscou corrigir, educar e definir regras, “espaço modelador de hábitos, atitudes e sensibilidades” (Faria Filho, 2005), espaço definidor e possibilitador da ordem. Essas são características do espaço disciplinado identificado pelo filósofo Michel Foucault: repartição de ambientes precisa, de acordo com a função, controle da circulação e determinação do lugar de cada indivíduo. Espaços *reais* e *ideais*, concretos e emblemáticos. Espaços de controle, repletos de marcos físicos e simbólicos que definem não só essa vigilância, mas também o rigor científico, os avanços pedagógicos e higienistas, os princípios racionais e a modernidade das instalações. A arquitetura assumiu o papel de *transformadora de indivíduos*, atuando diretamente sobre o comportamento daquele que abriga (Foucault, 1987, p. 135, 154).

Considerando a *arquitetura* escolar aqui estudada *como segmentação do espaço* (Pereira, 1999, p. 121), dotando-o de significados *reais* e *ideais* e levando-se em conta que essa disciplina responde às demandas pedagógicas e higienistas vigentes, materializando, com base em técnicas construtivas e linguagem formal avançadas, a importância atribuída na primeira década do século 20 aos edifícios escolares se justifica. Mesmo assim, o grande desafio republicano era superar as dificuldades financeiras e construí-los.

Em 1902, Victor Ferreira do Amaral e Silva, então Diretor de Instrução Pública do Paraná, ao relatar os problemas enfrentados pelo governo nesta área, destacou esta carência:

Um dos escolhos para a boa distribuição das escolas, não só nas cidades como nos pequenos povoados, continua a ser a falta de prédios apropriados, dificuldade que só será saneada quando o Estado puder mandar construir casas escolares adequadas nos lugares mais convenientes. [...]

A fim de que as escolas ficassem mais expostas ao público, que se tornaria assim um auxiliar da fiscalização, tenho distribuído taboetas com o dístico «Escola Publica» para serem colocadas no frontispício das casas das cadeiras publicas. (Paraná, 1903, p. 36)

A preocupação com a identificação das escolas públicas evidenciou a necessidade de reconhecimento dessa função no edifício. Ao mesmo tempo em que denunciava a falta de edifícios escolares adequados, Vitor do Amaral colocava placas de identificação nas escolas existentes. O “caráter identificador” das edificações, como chamou Carlos Lemos, era uma idéia corrente no período. Os diferentes programas arquitetônicos deveriam ser viabilizados de acordo com lógicas e critérios próprios e imutáveis.

As escolas, por sua vez, outro exemplo, deveriam ter alas perpendiculares ao corpo principal da fachada nobre, quase sempre provido de uma escadaria central, na maioria das vezes arrematada por um pórtico guarnecido de colunata clássica. (Lemos, 1985, p. 102)

A descrição acima definiu uma solução de ordenação espacial, a planta arquitetônica em “U”, e elementos formais de composição, fachada nobre

e escadaria com pórtico definindo o acesso principal. Não houve a referência da necessária especialização programática sempre priorizada nos discursos oficiais e de especialistas aqui estudados. A disposição em alas define uma hierarquia; a “fachada nobre”, na qual são inseridos pórticos e escadarias monumentais, indica a importância da instituição ali abrigada.

É preciso ressaltar que essas considerações foram feitas por um arquiteto, destacando como *caráter identificador* do edifício seus aspectos formais e de composição. Um pedagogo salientaria a sua necessária adequação às práticas de ensino, já um médico insistiria no respeito às orientações higienistas (ventilação, insolação, etc.); o administrador público, responsável pela viabilização/construção/manutenção de uma escola, procuraria reunir todos esses fatores. Foi o que fez Vitor do Amaral ao clamar por *edifícios escolares apropriados* e colocar *taboetas* nos existentes, enquanto providenciava a construção do primeiro grupo escolar do Paraná, o Dr. Xavier da Silva.

A arquitetura, portanto, não só respondeu às demandas pedagógicas e higienistas, como também foi partícipe do processo de estruturação da escola e da rede física escolar, tornando-se, com suas formas, *paradigmas para toda a nação*. A expressão de Maria Luíza Marcílio (2006) contém todas essas características: as primeiras escolas republicanas tornaram-se modelos por reunir adequação às necessidades de ensino e às premissas higienistas, por indicar a preocupação do governo com a instrução pública, por exprimir plasticamente imponência, harmonia e sua condição de transformadora social.

Outra questão importante: as novas técnicas construtivas adotadas pelos edifícios escolares. A industrialização de materiais construtivos, como o ferro e o cimento, e a introdução de uma nova forma de construir, mais rápida, econômica e com materiais pré-fabricados, e de uma nova estética, cujo predomínio foi o da funcionalidade técnica, possibilitaram uma arquitetura de maior arrojo construtivo e, por conseqüência, de expressão progressista (Argan, 1992, p. 84-91).

No Brasil, novas formas e técnicas construtivas começaram a ser empregadas a partir da segunda metade do século 19, identificadas, nos estudos dos arquitetos Reis Filho (1983) e Cerqueira Lemos (1985), com o término do tráfico de escravos, o início da imigração européia e do trabalho remunerado e a implantação do sistema ferroviário. As inovações passavam pela implantação do edifício no terreno (que na fase colonial era construído no alinhamento frontal), pelo uso de porão alto e de novos materiais como tijolos, telhas francesas, elementos em ferro fundido ou batido, chapas de cobre ou ferro zincado e madeira. Ladrilhos, tacos e mosaicos revestiram os pisos, e sistemas de abastecimento de água, de coleta de esgotos e de águas pluviais foram incorporados aos edifícios, trazendo as instalações sanitárias para dentro da casa.

A vida na cidade passou a solicitar espaços mais especializados (escolas, museus, bolsas de valores, bibliotecas, hotéis, hospitais, estações ferroviárias, etc.), os quais tinham um programa arquitetônico de necessidades específico, até então pouco conhecido ou inexistente (Campos, 1998, p. 25-31).



Esse contexto propiciou uma arquitetura distinta da fase colonial, com a utilização de aberturas mais amplas, de telhados mais elaborados e de fachadas com maior movimento. Essa tendência de configurações estéticas e espaciais mais complexas, baseadas na incorporação de novas tecnologias na arquitetura brasileira, esteve associada a uma linguagem plástica: o ecletismo.

Essa arquitetura estruturou-se dentro da corrente acadêmica marcada pelos referenciais de diferentes épocas, variando ou mesclando elementos decorativos de “tempos” históricos diferentes. Segundo Czajkowski (2000, p. 7), o ecletismo expressou em suas linhas “dramaticidade, conforto, expressividade, luxo, emoção e exuberância”. Diversos estudos relacionaram esse movimento na arquitetura com o positivismo e com as correntes evolucionistas presentes no século 19.<sup>2</sup> De maneira geral, pode-se colocar como predominante no pensamento europeu a valorização da técnica como fundamento de uma arquitetura racional, com valores fincados na *utilidade, ordem e simplicidade e caráter*. Havia um comprometimento da arquitetura com a ciência e a tecnologia modernas (Colquhoun, 2004, p. 64).

Essa característica foi um fator importante para o desenvolvimento deste ensaio. Mais do que entrar na questão do uso apenas ornamental de diferentes estilos, arrancados de seu contexto original, o que se considerou aqui foi a incorporação da ciência e da tecnologia,<sup>3</sup> a valorização da adequação técnica e funcional aos novos programas<sup>4</sup> e da racionalidade construtiva. Concorde-se com Reis Filho (1983, p. 186), quando este afirma que “o ecletismo foi, pois, em arquitetura, conciliação e progresso, tradicionalismo e progresso ou, como se diria depois, ordem – com uma conotação determinada – e progresso”.

Ou seja, o ecletismo na arquitetura brasileira, presente no período de transição entre Império e República e estendendo-se até o início do século 20, legitimou-se como uma expressão do seu tempo. O arquiteto Eudes Campos (1998, p. 25), ao estudar o ecletismo paulistano, colocou que o emprego desta linguagem formal foi “a única forma de demonstrar o alto nível civilizatório atingido pela emergente burguesia cafeeira”.

Os edifícios dos grupos escolares concebidos e construídos especialmente para este fim, aqui estudados, incorporaram os pontos acima relacionados. Além de se caracterizarem como necessidade dos novos tempos e prioridade do governo republicano, destacaram-se pela sua adequação espacial às demandas pedagógicas e higienistas, pelo emprego de materiais e técnicas construtivas vigentes e pela utilização da linguagem eclética.

## 2 Grupos Escolares do Paraná

### 2.1 Primeira fase: as casas escolares

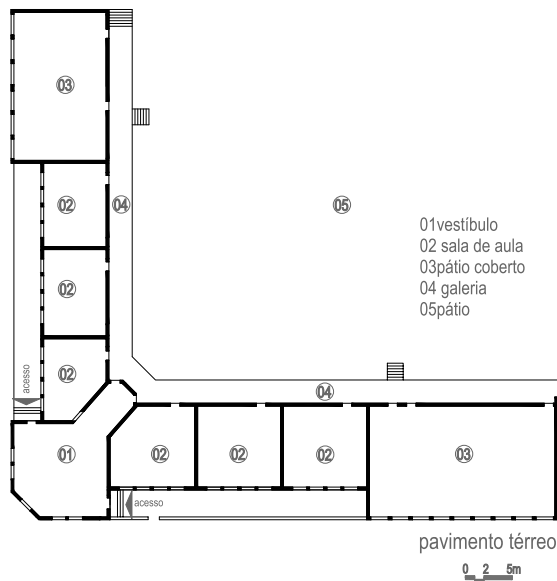
O número de escolas brasileiras cresceu significativamente durante a Primeira República. No Paraná, essa situação repetiu-se, surgindo no cenário urbano importantes edifícios escolares públicos, que se tornaram

<sup>2</sup> Ver trabalhos de Colquhoun (2004), Benévolo (1976), Reis Filho (1983) e Lemos (1985), entre outros.

<sup>3</sup> Esta colocação não entende que foi apenas neste contexto que a arquitetura especializou-se. As construções arquitetônicas, por princípio, atendem a um programa de necessidades, o qual, no limite, define a sua especificidade. A intenção aqui é a de realçar a importância que tal programa assumiu no momento em que as demandas passaram, também, a incorporar os conhecimentos científicos e técnicos produzidos naquele momento. Foi o que Argan classificou de tipologia marcada pelas funções práticas (de hospitais, escolas, hotéis, etc.), instituída na segunda metade do século 19 (Argan, 2001, p. 67)

<sup>4</sup> Um exemplo dessa *especialização* é a do edifício hospitalar, cujo programa construtivo, a partir de meados do século 19, tornou-se mais complexo com as contribuições do higienismo e da microbiologia. Para maiores detalhes ver os trabalhos anteriores de Castro (2003, 2005).

marcos do período. Logo nos primeiros anos do século 20, no aniversário de 50 anos da criação da Província do Paraná, em 19 de dezembro de 1903, foi inaugurado em Curitiba o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva,<sup>5</sup> destinado à instrução primária.



**Figura 1 – Planta do pavimento térreo do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, em 1903**

Fontes: PARANÁ. FUNDEPAR. *Planta de Implantação e Arquitetônica*. Curitiba, sem data. Planta do pavimento térreo e implantação, apresentada em uma prancha. Levantamento Arquitetônico em arquivo digital. Acervo: FUNDEPAR e *Planta de Implantação do Translado da Escritura Pública de compra e venda do terreno onde se situa o Grupo Escolar Xavier da Silva*. Curitiba, sem data. Implantação apresentada em uma prancha. Levantamento Arquitetônico em cópia heliográfica. Acervo: Coordenadoria do Patrimônio do Estado da SEAD (Pasta 6).



**Foto 1 – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, em Curitiba – 1930**

Fonte: Acervo da Casa da Memória/ Diretoria do Patrimônio Cultural/ Fundação Cultural de Curitiba (FCC).

<sup>5</sup> A escola, ainda existente, situa-se à Rua Silva Jardim, 613, Bairro Reboças e atualmente é denominada Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva.

No grupo escolar Xavier da Silva, em adiantada construção á rua Marechal Floriano Peixoto, pretendo instalar tres escolas para cada sexo, completamente separadas, sendo uma para a 1ª serie do primeiro grao, uma para a 2ª serie do 1º grao e a 3ª para ambas as series do 2º grão. (Paraná, 1904, p. 12).

Iniciou-se, desta forma, a estruturação do ensino primário e público com os novos critérios republicanos: a escola graduada e agrupada. Desde o princípio, o Xavier da Silva foi considerado um *grupo modelo*. “O novo edifício destinado ao grupo escolar Xavier da Silva, contendo espaçosas salas e recreios cobertos, ao ar livre, despertou a ideia de formar-se em outros predios, como o antigo Gymnasio, novos grupos” (Paraná, 1905, p. 23).

A escola, projetada pelo engenheiro civil Candido Ferreira de Abreu, foi implantada no alinhamento predial, na esquina das Ruas Marechal Floriano Peixoto e Silva Jardim. Desta maneira, acompanhou a linha construtiva de toda a quadra. Sua forma em “L” voltada para as faces externas do terreno possibilita que o edifício se desenvolva a partir de um eixo de simetria (localizado na diagonal do terreno) e define um pátio interno, protegido do movimento e dos olhares da rua. São duas alas laterais, correspondentes às seções feminina e masculina, que se encontram no *hall* central. Cada uma possui três salas de aula e uma área de recreio coberta.

A presença de áreas cobertas para recreação nas extremidades do edifício deve ser destacada. Esses ambientes eram considerados imprescindíveis em manuais franceses de arquitetura escolar (Tubueuf, [1890], p. 7-8; Guadet, 1909, p. 218-219), estando adequados ao clima frio e úmido da cidade e às recomendações sobre a importância do pátio recreativo.

O edifício, filiado ao ecletismo, apresentou um programa arquitetônico de necessidades simplificado e uma ordenação espacial e linguagem formal singulares em relação aos similares paulistas. Como um projeto modelar, serviu de referência, mas não foi repetido nas escolas posteriormente construídas no Estado.

Nos anos seguintes, foram construídos três edifícios escolares: o Grupo Escolar Vicente Machado, em Castro, o Cruz Machado, em Curitiba, e o Jesuíno Marcondes, em Palmeira. O primeiro foi inaugurado em 29 de novembro de 1904. O edifício,<sup>6</sup> projetado e construído pelo governo, possuía “quatro escolas para dois sexos” (Paraná, 1903, p. 18) e, segundo Vitor Ferreira do Amaral e Silva,<sup>7</sup> Diretor de Instrução Pública, era “de singela e elegante architectura” (Paraná, 1903a, p. 11).

O Grupo Escolar Cruz Machado, localizado no arrabalde do Batel<sup>8</sup> e concluído no final de 1906, foi projetado por Ângelo Bottechia, arquiteto do quadro da Diretoria de Obras e Viação (Paraná, 1907, p. 29). Está implantado no alinhamento predial, com duas salas de aula e duas de apoio, dispostas simetricamente em torno de um *hall* central aberto para o exterior, no qual se insere a escadaria que vence o desnível entre a rua e o pavimento térreo.

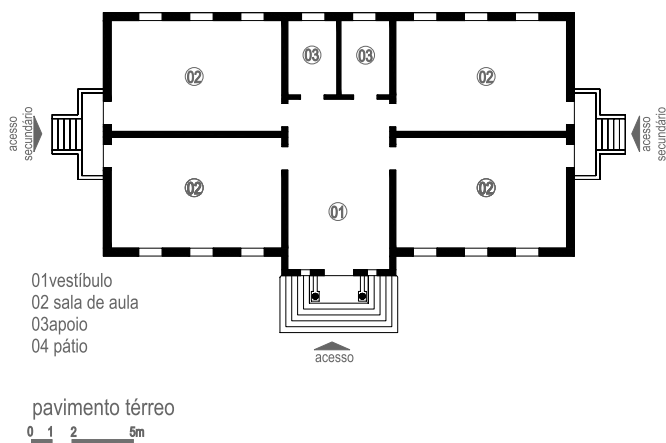
<sup>6</sup> Este edifício, já demolido, localizou-se na Praça Pedro Kaled, 22, onde hoje encontra-se a sede da Prefeitura Municipal de Castro.

<sup>7</sup> Relatório apresentado ao Exm<sup>o</sup>. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, Director Geral da Instrução Publica do Estado, em 31 de dezembro de 1902 (p. 36-43, *apud* Paraná, 1903a, p. 11).

<sup>8</sup> O edifício, situado na Avenida Bispo Dom José, 2006, sedia atualmente a Delegacia Antitóxicos.

A um programa de necessidades enxuto, correspondeu uma ordenação espacial compacta, que manteve a divisão em duas seções – masculina e feminina – e a diferenciação de acessos – um principal e dois secundários. Uma singularidade deste projeto foi a incorporação das instalações sanitárias ao prédio, situadas no porão e com entradas voltadas para o pátio interno, próximas às escadas posteriores. O tratamento formal é aprimorado, com uma ornamentação eclética sofisticada.

O Grupo Escolar Jesuíno Marcondes,<sup>9</sup> em Palmeira, também com autoria de Ângelo Bottechia, foi inaugurado em 1907.



**Figura 2 – Planta do pavimento térreo do Grupo Escolar Jesuíno Marcondes, em Palmeira**

Fonte: Paraná. Departamento de Obras e Viação. *Grupo Escolar Telémaco Borba – Tibagi*. Ponta Grossa, sem data. Planta do pavimento térreo apresentada em uma prancha. Levantamento arquitetônico em cópia heliográfica. Acervo: Coordenadoria do Patrimônio do Estado.



**Foto 2 – Grupo Escolar Jesuíno Marcondes, em Palmeira – sem data**

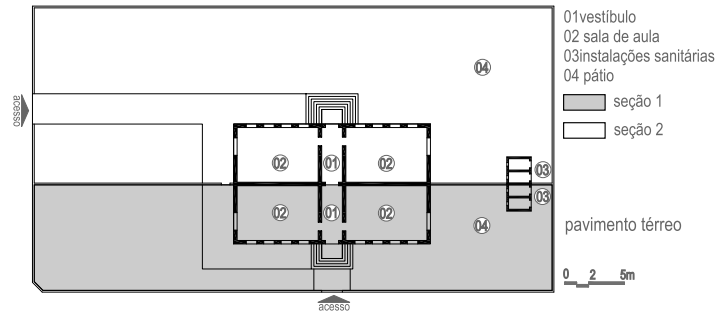
Fonte: Acervo da Coordenadoria do Patrimônio Cultural da Seec.

<sup>9</sup> Este edifício situa-se à Rua Cel. Pedro Ferreira, 223, e foi tombado pelo Patrimônio Estadual, em 2004, sob o número 152-II.

O edifício consta de um vestíbulo, dois gabinetes de 3,85m por 2,28m, e quatro salas de aula, de 9m por 5,625m cada uma; é todo de alvenaria de tijolo e situado em local elevado, bem no centro da cidade. Do portão para a área fronteiriça ao edifício tem-se acesso por uma escada de 6 degraus feita de pedra grés aparelhada. (Paraná, 1907, p. 31-32).

Seu programa arquitetônico foi composto por um vestíbulo, quatro salas de aula e dois ambientes de apoio, sendo, portanto, maior que o exemplar anterior. No entanto, permanecem a ordenação espacial, a configuração simétrica em bloco único, a definição de dois setores (masculino e feminino) e a hierarquia de acessos (um central e dois secundários). Novamente há um esmero formal, de linguagem eclética, embora com padrões distintos em relação à escola de Curitiba. O acesso é marcado por um avanço da fachada, com colunas e platibanda com frontão.

Um novo conjunto de escolas foi construído a partir de 1910. O Grupo Escolar Professor Cleto,<sup>10</sup> concluído em Curitiba, iniciou esse processo. Seu programa arquitetônico mostrou uma maior simplificação: apenas quatro salas de aula (Paraná, 1910, p. 40).



**Figura 3 – Planta de implantação e do pavimento térreo do Grupo Escolar Professor Cleto, em Curitiba**

Fonte: Paraná. Departamento de Obras e Viação. *Grupo Escolar Professor Cleto*. Curitiba, 26 de janeiro de 1940. Planta do pavimento térreo apresentada em uma prancha. Levantamento arquitetônico em cópia heliográfica. Acervo: Coordenadoria do Patrimônio do Estado da Sead (Pasta 26).



**Foto 3 – Grupo Escolar Professor Cleto, em Curitiba – sem data**

Fonte: Acervo da Coordenadoria do Patrimônio Estadual da Sead.

<sup>10</sup> Esta escola, ainda em funcionamento, denomina-se atualmente Colégio Estadual Professor Cleto e situa-se na Rua Visconde de Nacar, 544, Centro.

O edifício, em bloco único, apresenta uma ordenação espacial composta de uma circulação transversal, funcionando como eixo de simetria, com duas salas de aula de cada lado. Nas extremidades deste corredor encontram-se os acessos ao edifício. Essa disposição permite a separação em duas seções. Não há salas de professores, nem acesso principal. O edifício está definido por dois conjuntos, cada um com duas salas de aula.

A implantação do edifício proporciona uma visão panorâmica e permite compreender que a divisão em seções não se limita ao edifício, estando presente em todo o terreno. Um muro separa meninos e meninas, que possuem acessos, pátios de recreação e instalações sanitárias distintas. Também merece destaque a distância que estas estavam do edifício principal, sendo necessário atravessar o pátio do recreio para utilizá-las.

A linguagem formal contida e austera desta escola é condizente com seu programa arquitetônico e sua ordenação espacial. A fachada, de orientação eclética, apresenta pouca ornamentação e as entradas são marcadas com pequeno frontão.

Embora nas mensagens e relatórios de governo não houvesse referência a projetos padronizados, esse recurso foi utilizado com frequência. Outras escolas foram construídas utilizando o projeto do Grupo Escolar Professor Cleto: o Grupo Escolar Macedo Soares, em Campo Largo,<sup>11</sup> o Barão de Antonina, em Rio Negro, o Professor Raposo, em Jacarezinho, e o Isabel Branco, em Jaguariaiva<sup>12</sup> – todos concluídos em 1911 (Paraná, 1910, p. 41).

Outros exemplos podem ser dados: o Grupo Escolar Dias da Rocha, em Araucária, o Manoel Eufrásio, em Piraquara, o Conselheiro Zacarias e o Presidente Pedrosa, ambos em Curitiba, possuem o mesmo projeto e foram concluídos no início de 1912 (Paraná, 1912, p. 23-25).

Essas “casas escolares” apresentam “dois salões de 7,40m x 10,50m [e] um vestíbulo comum de 4,70m x 2,00m” (Paraná, 1910, p. 41). Com um número de salas de aula menor em relação aos grupos escolares anteriores, este projeto não apresenta circulação interna. O vestíbulo corresponde a um avanço da fachada e marca o acesso principal ao edifício e os salões comunicam-se diretamente com ele. Nas duas laterais do prédio localizam-se as entradas de alunos. É uma solução simétrica e compacta.

Ainda em 1912, foram construídos, com o mesmo projeto, os Grupos Escolares Professor Brandão, em Curitiba, e dr. Franco Valle, em Imbituva (Paraná, 1912, p. 25).

Trata-se de uma variação da solução anterior. A planta é a mesma, só que posicionada de forma invertida, o vestíbulo foi posicionado na parte posterior do edifício, transformando-se em sala de apoio. A fachada frontal da escola passa a ter apenas janelas, com um pequeno resalto nas janelas centrais, acompanhado de um acabamento diferenciado na platibanda, onde fica a identificação da escola.

No final de 1912, mais um conjunto de cinco escolas foi concluído apresentando o mesmo projeto: o Grupo Escolar Visconde de Guarapuava,

<sup>11</sup> O edifício hoje abriga o Museu Histórico de Campo Largo, sito à Praça Getúlio Vargas, s/nº.

<sup>12</sup> Este edifício situa-se à Rua Marieta Camargo, 385, e foi tombado pelo Patrimônio Estadual, em 2001, sob o número 139-II.

em Guarapuava, o Professor Serapião, em União da Vitória, o Barão de Capanema, em Prudentópolis, o Silveira da Motta, em São José dos Pinhais, e o Senador Correia, em Ponta Grossa (Paraná, 1912, p. 24-26; 1912a, p. 59-60).

Os ambientes de apoio retornam ao programa arquitetônico dessas escolas. As duas seções estão completamente separadas, sem comunicação interna. Um pequeno vestíbulo faz a distribuição das salas. São duas entradas localizadas em extremidades opostas do edifício, marcadas pelo avanço da fachada. Assim como as escolas anteriores, não há acesso diferenciado para professores e visitantes; o tratamento formal é eclético e assemelha-se ao encontrado na escola relacionada a seguir.

O Grupo Escolar Barão do Rio Branco, construído em Curitiba entre 1910 e 1913 (Paraná, 1910, p. 40; 1912, p. 23), apresentou um tratamento formal e uma ordenação espacial semelhante àquela encontrada nas escolas de Ponta Grossa e São José dos Pinhais, sem a presença das salas de apoio.

Outra escola em Curitiba merece destaque na presente análise: o Grupo Escolar 19 de Dezembro. Seu projeto arquitetônico traz uma solução ímpar no universo estudado.

O edifício compõe-se de dois corpos distintos, separados por um espaço de 10 metros.

Cada corpo é constituído por dois salões de 11,00m x 9,00m correspondendo a cada um deles, um vestíbulo de 3,00m x 3,00m, uma saleta central de 3,00m x 3,00m para o professor, e um gabinete para latrina e mictório, com 3,00m x 3,00m.

Os salões das classes e compartimentos acessórios são completamente independentes uns dos outros. Amplamente ventilados e iluminados a satisfazem a todas as regras pedagógicas exigidas [...]. (Paraná, 1910, p. 40).

Infelizmente, o projeto original dessa escola não foi encontrado. A separação dos sexos foi levada ao extremo: meninos e meninas foram abrigados em edifícios diferentes. Estabeleceu-se um núcleo – sala de aula, sala de professores e instalações sanitárias – repetido quatro vezes. Esta célula incorporou, de forma inédita, no mesmo pavimento que as salas de aula, o banheiro no corpo do edifício. A disposição é simétrica e a implantação dos edifícios foi feita no alinhamento predial.

No final de 1913, Marins Alves de Camargo, respondendo pela Secretaria de Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização, anunciou a construção dos grupos escolares Telémaco Borba, em Tibagi, e Dr. Claudino dos Santos, em Ipiranga.<sup>13</sup> Os dois edifícios foram construídos com o mesmo projeto da escola de Palmeira, de 1907. Além desses, em Santo Antônio da Platina, edificou-se uma escola com duas salas de aula, duas para professores e um vestíbulo (Paraná, 1913, p. 105-106).

Os edifícios escolares apresentados até aqui, com exceção do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, de 1903, podem ser divididos em dois tipos:

<sup>13</sup> O edifício situa-se à Rua João Ribeiro da Fonseca, 74, e foi tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual em 1991 sob o número 113-II.

de duas e de quatro salas de aula. O relatório que Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, então Diretor Geral de Instrução Pública, redigiu no final de 1913, explicou que, por imposições do Regulamento de 1901,<sup>14</sup> até aquele momento

[...] os *grupos escolares* não obstante possuímos com esse nome casas onde funcionam duas, quatro e até mais de quatro escolas, que, independentes sem a mínima relação entre si, naturalmente se fazem concorrência e se perturbam, em vez de se combinarem e se auxiliarem. [...]

Temos hoje, nas cidades mais importantes do Estado, casas escolares onde funcionam, independentes, quatro escolas, cada uma com excessivo numero de alumnos, distribuídos em quatro classes. (Paraná, 1914, p. 11-12).

Ou seja, as classes ou séries estariam reunidas em um mesmo edifício, mas não agrupadas administrativamente. Se as escolas, até 1913, funcionaram de forma independente umas das outras, justifica-se a ordenação espacial encontrada, que privilegia a divisão do edifício em duas seções com acessos independentes e, em muitos casos, sem ligação interna. Ao mesmo tempo, os ambientes de apoio, quando existentes, são dois, um para cada seção, ou quatro, um para cada sala e, provavelmente, destinariam-se às salas de professores. Não há salas para direção, secretaria ou portaria, uma vez que as escolas não possuíam administração centralizada. Configura-se, então, uma célula programática composta por *1 ou 2 salas de aula + 1 sala de professor* que é multiplicada.

Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo procurou, em 1914, implantar a escola graduada:

Durante o anno de 1914, foram postas em execução nesta Capital e em diversas outras localidades que eu pude visitar, as instrucções que foram expedidas por esta Directoria e aprovadas pela Secretaria do Interior (Portaria n. 4 de 17 de Janeiro de 1914) para a reorganisação das escolas publicas primarias, sendo o ensino dividido em quatro series, com um programma comprehensivo de todas as disciplinas essenciaes para a educação popular, de accordo com os mais adeantados ensinamentos da pedagogia.

Reuni escolas systematisando e dividindo os trabalhos, por series, entre os respectivos professores e confiando a um destes a funcção de director; formei, assim o que em falta de melhor denominação, chamamos *grupos* e *semigrupos escolares*.

Sem duvida, esses estabelecimentos não são organizados à feição dos afamados grupos escolares paulistas, compostos de uma secção para meninas e outra para meninos, dispondo de todo o material technico para o ensino e tendo pessoal administrativo diferente do pessoal docente.

As nossas actuaes casas escolares são, em regra, de bello estylo architectonico, têm todas as condições de aeração e de luz, dotadas umas de quatro amplos salões, outra apenas de dous: nas de quatro salões pudemos installar as quatro séries do ensino, uma a cargo de cada professor, - é o nosso *grupo escolar*; nas de dous salões deixamos cada professor com duas séries, - é o *semigrupo*. (Paraná, 1915, p. 3-4).

<sup>14</sup> Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná.



O então Diretor Geral de Instrução Pública estabeleceu nessa *reorganização das escolas publicas* uma reforma estrutural em seu funcionamento. No texto, elogiou os edifícios escolares existentes, a seu ver, adequados às exigências higienistas e de *bello estylo architectonico*. No entanto, quando afirmou que não eram *organizados à feição dos afamados grupos escolares paulistas*, explicou que, em termos de espaço construído, não havia seções feminina e masculina. Não é o que foi mostrado até aqui: todos os edifícios apresentam as duas seções. Porém, ao querer implantar um grupo escolar de quatro séries (o que exigiria oito salas de aula, quatro para meninas e quatro para meninos) ou um semigrupo de duas (necessitaria de quatro salas, duas para meninas e duas para meninos), os edifícios existentes não conseguiram atender a essa demanda. Provavelmente, os *grupos escolares* e os *semigrupos* de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo reuniam, na mesma sala de aula, alunos dos dois sexos.

Voltando ao texto de Marins Alves de Camargo, datado de 1913, que, como Secretário de Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização, era colega de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, foi anunciada a elaboração de novos projetos de construções escolares:

Pretendendo esta Secretaria construir diversas casas escolares em varias localidades do Estado, foram pela Directoria Technica confeccionados diversos typos para esses prédios, sendo notável a economia que aquella Directoria introduzio nos respectivos projectos, graças a redução das exaggeradissimas espessuras com que até aqui eram feitas as paredes dessas casas, o que constituía um verdadeiro attentado aos cofres do Estado, pois que nenhum motivo de ordem technica justifica o desperdício de material que se nota nessas construcções em todo o Estado. (Paraná, 1913a, p. 115).

A primeira argumentação tratou da redução de custos construtivos, baseada na diminuição da espessura da alvenaria – uma questão de técnica construtiva. Marins Alves de Camargo acrescentou ainda que as alterações dos novos projetos não se limitavam a esses aspectos: apresentavam melhorias estéticas, higienistas e pedagógicas.

Alem dessa modificação foram feitas outras, não só sob o ponto de vista esthetico, como em relação a hygiene e outras exigências de ordem pedagógica, que os actuaes predios não possuem, chegando estes a causar certa impressão desagradavel ao viajante que percorre as nossas cidades do Interior, pois depara sempre com o mesmo typo de prédio escolar, o que lhe faz conjecturar desfavoravelmente do nosso gosto artistico. (Paraná, 1913a, p. 116).

Os mesmos edifícios elogiados pelo Diretor Geral de Instrução Pública, no texto de 1914 anteriormente apresentado, como de *bello estylo architectonico* [e com] *todas as condições de aeração e de luz*, foram definidos como inadequados sob o ponto de vista higienista, pedagógico e estético. As demandas de ensino já foram explicitadas e referem-se basicamente ao número de salas de aula. A questão higienista não está esclarecida. Em relação ao *ponto de vista esthetico*, não há dúvidas de que se referiu à repetição de um mesmo projeto em cidades diferentes,

prática corrente no período. Na continuação do texto, Marins Alves de Camargo explicou que não abriu mão de projetos padronizados, mas que seus projetos apresentariam mais opções:

Os projectos confeccionados ultimamente pela Directoria Technica são de construcção leve e elegante e variam de typo embora conservem, mais ou menos o estylo. Para cada ordem de grupo escolar foram estudados 2 ou 3 typos.

Assim temos: grupos escolares modelos, com 8 salas de aula, um grande salão para aulas em commum, gabinete para a Directoria, professores, porteiro, etc., variando o custo desses prédios de 60 a 80:000\$000; grupos com 4 salas de cidade e de villa, variando o seu custo entre 12 e 16:000\$000 se é de madeira ou entre 30 ou 40:000\$000 se é de alvenaria; grupos com duas salas typo de villa e povoado, variando o respectivo custo entre 15 e 20:000\$000 se é de alvenaria e entre 5 e 8:000\$000 se a construcção é de madeira. (Paraná, 1913a, p. 116).

O programa arquitetônico das novas escolas apresentou edifícios de duas e quatro salas de aula. Essa configuração do edifício escolar já tinha sido disseminada pelo Estado, sendo, no mesmo documento, alvo de críticas. Entretanto, atendia à demanda de cidades pequenas, tanto que escolas deste porte foram construídas, pelo menos, até a metade do século 20. O texto também apresentou novidades com os “grupos escolares modelos”, compostos por oito salas de aula<sup>15</sup> (atendendo de forma plena as duas seções – meninos e meninas – de quatro séries primárias) e ambientes administrativos e de apoio: diretoria, sala de professores, portaria e um salão. Esse programa aproxima-se daqueles encontrados nos primeiros grupos escolares paulistas. A visita oficial que o então Diretor de Instrução Pública do Paraná, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, fez às escolas de São Paulo, em meados de 1912, contribuiu para a conformação dos novos projetos (Paraná, 1912a).

Quatro anos mais tarde, foi promulgado um novo Código de Ensino (Decreto nº 17 de 1917), no qual, entre outros temas, definiu que o ensino primário dividia-se em quatro séries (Artigo 55, Seção III, Capítulo II), instituiu um grupo escolar modelo em Curitiba, com “8 cadeiras, 4 para cada sexo” (Artigo 70, Seção III, Capítulo II) e ainda estabeleceu parâmetros para os edifícios escolares, que mantiveram muitas características até então vigentes. As instalações sanitárias permaneceram externas, assim como os pátios de recreação e de ginástica – não foram mencionados salões ou galpões cobertos. As exigências higienistas foram explicitadas: implantação em terreno que não acumule umidade e afastada de locais ruidosos e insalubres, isolamento do edifício em relação ao solo (porão alto) e índices de área mínima de iluminação e por aluno. Em relação ao programa arquitetônico, foram definidos grupos escolares modelos, já mencionados em 1913, com oito salas de aula e a necessidade de um ambiente para “um pequeno museu escolar e para o acondicionamento dos trabalhos manuaes e materiais respectivos”. Os demais ambientes já previstos nos projetos de 1913, tais como diretoria, portaria e salão, nem sequer foram citados.

<sup>15</sup> É preciso lembrar que o Grupo Escolar Xavier da Silva, até então modelo para as demais escolas, possuía seis salas de aula.

O Código de Ensino de 1917 foi promulgado em um período de pouquíssimas construções escolares. O governo de Francisco Xavier da Silva, Presidente do Paraná entre 1908 e 1912, construiu 11 escolas, a grande maioria nos dois últimos anos. Seu sucessor, Carlos Cavalcanti de Albuquerque (1912-1916), edificou oito<sup>16</sup> e a gestão de Affonso Alves de Camargo (1916-1920) erigiu apenas uma. No próprio Código de Ensino, essa dificuldade foi exposta no Artigo 157 do Capítulo IX: “à medida que os recursos financeiros do Estado o permitirem, construir-se-ão casas escolares nas cidades, villas e importantes povoações que ainda não tiverem sido dotadas desses melhoramentos” (Paraná, 1917).

O único edifício escolar construído nesse período foi a nova sede do Grupo Escolar Professor Serapião, em União da Vitória, devido a uma situação específica. Em função da perda de território do Paraná para Santa Catarina, ocorrida após o fim da Guerra do Contestado (1912-1916), União da Vitória foi dividida entre os dois Estados. O primitivo centro urbano passou a pertencer à nova cidade catarinense de Porto União. O governo paranaense teve que projetar “uma nova sede para o município”. Esse planejamento compreendeu o traçado de ruas, com aproveitamento e prolongamento das existentes e criação de novas, e a construção de três edifícios – situados em torno da praça central e inaugurados em 1917 – um para a sede conjunta da Câmara Municipal, Fórum, Coletoria e Quartel, outro para um hotel e o terceiro para uma escola, uma vez que a primeira sede do Grupo Escolar Professor Serapião encontrava-se na região que ficou para Santa Catarina.<sup>17</sup>

Attendendo às condições financeiras excepcionaes que experimenta o Estado, no actual momento, esses edificios foram estudados de modo a ser adoptado o maxximo coefficiente de economia, d’ahi porque cada um possui tão somente as imprescindíveis dependências. (Paraná, 1917a, p. 19)

A “máxima economia” e apenas “ambientes imprescindíveis” determinaram a adoção de um programa arquitetônico para o edifício escolar já conhecido: quatro salas de aula e duas administrativas, divididas em duas seções definidas e com acessos diferenciados.<sup>18</sup>

## 2.2 Segunda fase: os grupos escolares

A gestão de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928) empenhou-se em reverter a escassez de construções escolares no Paraná, apoiado por um período de maior estabilidade econômica. César Pietro Martinez, então diretor da Escola Normal de Pirassununga, foi convidado a coordenar uma reestruturação da instrução pública paranaense. Segundo Alir Ratacheski (1953, p. 31), Martinez, entre 1920 e 1925, “estabeleceu as linhas mestras do ensino” no Estado, reformou o Código de Ensino de 1917 e impôs novos parâmetros para a educação primária.

<sup>16</sup> Estes números referem-se às construções em alvenaria situadas em centros urbanos.

<sup>17</sup> Na nova condição, sua denominação passou a ser Grupo Escolar Balduino Cardoso (Silva, 1934, p. 109).

<sup>18</sup> O edifício situa-se na esquina da Praça Coronel Amazonas com a Rua Castro Alves e foi tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual em 1988, sob o número 92-II.

Convictos de que uma das bases da educação primária é o professor, Caetano Munhoz da Rocha e César Pietro Martinez investiram na formação docente criando uma rede de escolas normais, todas com sedes construídas especialmente para este fim, em Curitiba (1922), Ponta Grossa (1925) e Paranaguá (1927).

Proveniente de São Paulo, Estado pioneiro na implantação da escola graduada e na construção de prédios especialmente destinados ao ensino, Martinez não pôde deixar de citar essa experiência, assim como não deixou de enaltecer o trabalho especializado dos projetistas dessas escolas. Com esse conhecimento, o Diretor de Instrução Pública desqualificou a maioria dos prédios escolares do Paraná:

Peccam esses prédios pela falta de hygiene, pela desproporção das salas de aula, pela irregular distribuição de luz natural, pela disposição das salas de aula que quasi sempre se comunicam entre si, ou estão isoladas da administração central: pelo desabrigo dos pateos de recreação pela falta de água abundante, pela instalação de sanitarias contíguas ás salas de aula, ou impróprias porque de todo sacrificam o serviço de limpeza, ou de todo são incommodas.

Quatro edificios fazem júz a uma excepcional referencia e merecem ser apontados, em suas linhas geraes, como modelos que podem ser seguidos. São elles os de Tybagy, Palmeira e Ypiranga, de um só typo, projectados pelo Dr. Niepce da Silva<sup>19</sup> e o União da Victoria pelo Dr. Moreira Garcez. (Paraná, 1924, p. 44).

No entanto, dentro deste universo, destacou quatro edificios, os quais estariam em condições de serem considerados *modelos*; todos esses exemplares já foram analisados individualmente na seção anterior. Resta traçar algumas considerações ante as palavras de Martinez. Em relação ao programa arquitetônico, os grupos escolares citados apresentam quatro salas de aula e duas de apoio. Em relação à ordenação espacial, há uma distribuição simétrica de ambientes sempre a partir de um vestíbulo. As duas seções, feminina e masculina, estão definidas e com acessos diferenciados. Em termos de técnica construtiva, foram edificadas em alvenaria de tijolos, não possuem instalações sanitárias internas e utilizam o porão alto para nivelamento do edificio e isolamento em relação ao terreno. As janelas são amplas, proporcionando insolação e ventilação abundantes; a linguagem formal é a eclética, sendo mais aprimorada nos três primeiros exemplares; e nenhum deles possui uma área coberta para recreação.

Muitas dessas características poderiam ser encontradas em outros grupos escolares, por exemplo, nos de Guarapuava e de São José dos Pinhais. As dimensões das salas de aula são muito semelhantes: nestes edificios são de (8,80 x 5,90)m, no de União da Vitória, (8,40 x 5,45)m e nos demais, (8,70 x 5,65)m. Martinez explica que:

As salas com 10 e 12 metros de comprimento são em parte inaproveitáveis e, em certos logares, o que é muito peor, servem para duas professoras regendo classes diferentes. Como é natural, esta pratica dá péssimos resultados pela quebra constante da disciplina, e difficulta sobremaneira o trabalho de cada professor (Paraná, 1920, p. 27).

<sup>19</sup> A informação de autoria destes projetos não coincide com aquela encontrada no relatório apresentado por Francisco Gutierrez Beltrão (Paraná, 1907, p. 29). Ali consta que o autor do projeto do Grupo Escolar de Palmeira, construído em 1907, foi Ângelo Bottechia, naquele momento desenhista da Diretoria de Obras e Viação. José Niepce da Silva foi relacionado, no mesmo documento, como Engenheiro-Diretor (p. 6). Os edificios de Tibagi e Ipiranga foram erguidos cinco anos mais tarde, em 1913, e apresentam o mesmo projeto arquitetônico. Vale ressaltar que Ângelo Bottechia foi apresentado como desenhista da mesma diretoria, em 1912 (Indicador Paranaense, 1912).

As salas de aula com profundidade superior a dez metros aparecem somente em algumas escolas, como, por exemplo, nos grupos escolares Professor Brandão, Barão do Rio Branco e 19 de dezembro, todos em Curitiba, e Dr. Franco do Vale, em Imbituva.

Ao se considerar que a construção do edifício do grupo escolar de Palmeira data de 1907 e que o relatório de Martinez é de 1924, constata-se que há uma diferença de 17 anos. Nesse período, os métodos de ensino foram discutidos, a estrutura organizacional da instrução pública foi modificada, vários governos passaram e os edifícios permaneceram condizentes em relação à atividade ali desenvolvida.

No início de seu trabalho no Paraná, Martinez definiu o que seria a nova diretriz de construção de edifícios escolares: os "grandes grupos", implantados nas "cidades populosas, [oferecendo] múltiplas vantagens de ordem pedagógicas como de ordem econômica, pois uma mesma direção aproveita ao ensino de centenas de crianças além de tornar possível formação de classe homogêneas" (Paraná, 1920, p. 27-28). Essa questão esteve presente no relatório de 1913, que apresentou novos projetos arquitetônicos de escolas, e no Código de Ensino de 1917. Ambos os documentos fizeram referência ao grupo escolar modelo, com oito salas de aula e demais dependências. Também nas duas oportunidades, foi colocada a conveniência de grupos escolares menores, com duas e quatro salas de aula, para cidades e localidades menores. As propostas de Martinez, portanto, não apresentavam novidades; a grande questão era a efetiva implantação dessas idéias.

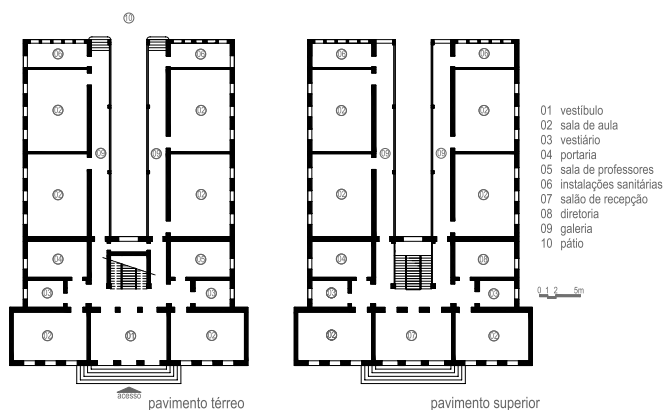
O primeiro grupo escolar foi construído por Caetano Munhoz da Rocha e César Pietro Martinez em Ribeirão Claro, no ano de 1925. Seu projeto apresenta um programa arquitetônico conhecido: quatro salas de aula e duas salas de apoio, destinadas ao diretor e aos professores. Entretanto, sua ordenação espacial possui características distintas em relação aos edifícios anteriormente construídos. Pela primeira vez em uma escola primária paranaense foi utilizada uma implantação em U, simétrica, repetindo a configuração das recém-projetadas escolas normais. Esse formato define três alas: uma central e duas laterais. Nestas, situam-se as salas de aula e os acessos ao edifício, naquela os ambientes de apoio, um para o diretor e outro para os professores. Com essa disposição, as seções feminina e masculina ficam espacialmente delimitadas. O programa arquitetônico é enxuto e não apresenta entrada principal. A linguagem formal é eclética. O edifício foi construído em alvenaria, possui porão alto e as instalações sanitárias são externas.

Em janeiro de 1928, no final do mandato de Caetano Munhoz, sete grupos escolares apresentando o projeto com seis salas de aula foram inaugurados em Piraí do Sul, São Mateus do Sul, Colônia Mineira (depois Siqueira Campos), Carlópolis, Cambará, Santo Antônio da Platina e Tomazina. A solução espacial é a mesma de Ribeirão Claro, acrescida de mais dois ambientes de ensino colocados no prolongamento das alas laterais. Esta característica define uma padronização do projeto arquitetônico (considerado aqui de forma integral, ou seja, de programa de necessidades, ordenação espacial, técnica construtiva e linguagem formal) e a possibilidade de ampliação. Essa é, sem dúvida, a maior diferença entre este conjunto

de projetos e os demais aqui apresentados, uma vez que os edifícios em bloco único não têm esta flexibilidade. Entendendo que há um crescimento da população em idade escolar, a ordenação espacial em U permite um aumento do número de salas de aula sem comprometimento da área já construída. Essa solução irá se consolidar nos anos seguintes.

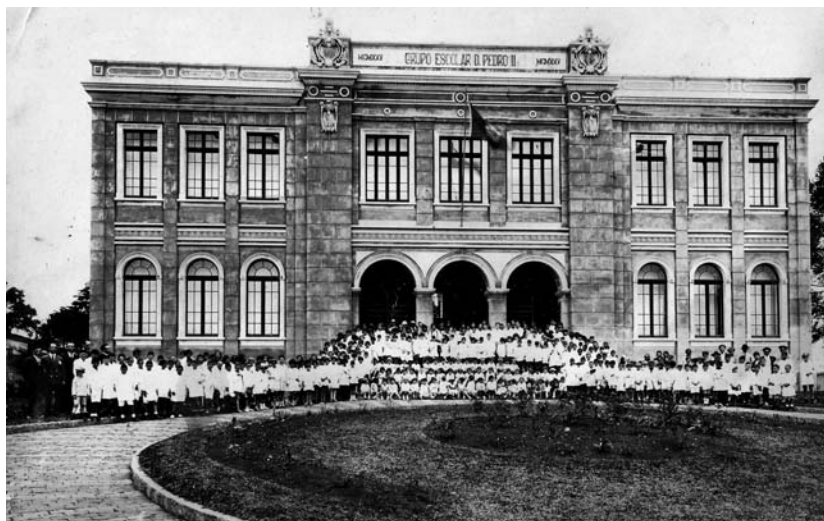
Além dos edifícios já relacionados, Caetano Munhoz inaugurou, no final de seu mandato, grupos escolares em Entre Rios, Foz do Iguaçu e Curitiba. O primeiro era composto de quatro salas de aula e gabinete de direção (Paraná. Governo, 1928, p. 111). O projeto arquitetônico, fotografias do edifício e outras informações sobre a escola não foram encontrados.

O Grupo Escolar de Foz do Iguaçu, concluído em dezembro de 1927 e inaugurado em janeiro de 1928, possuía seis salas distribuídas em dois pavimentos, embora a Mensagem de 1928 anunciasse “oito salas de aula, gabinete do diretor, etc. distribuídos em dois pavimentos” (Paraná, 1928, p. 111).



**Figura 4 – Plantas dos pavimentos térreo e superior do Grupo Escolar D. Pedro II, em Curitiba**

Fonte: Paraná ( 1925). Relatório da Secretaria Geral de Estado para a Presidência do Estado, relativo ao exercício financeiro 1924-25. Curitiba: Livraria Mundial e França e Cia., 31 de dezembro de 1925.



**Foto 4 – Grupo Escolar D. Pedro II, em Curitiba – 1928**

Fonte: Acervo do Memorial Lysimaco Ferreira da Costa.

O projeto arquitetônico mostra uma planta em “U”, configurada de forma semelhante aos projetos anteriores. No entanto, o aclave acentuado do terreno determinou o uso de dois pavimentos na parte frontal do edifício. As duas laterais apresentam apenas um pavimento. A solução formal semelhante a das demais escolas da época. Edifício eclético, linhas sóbrias. No governo de Affonso Camargo recebeu a denominação de Bartolomeu Mitre (Foz do Iguaçu, 2007).

O anúncio da conclusão da construção do Grupo Escolar D. Pedro II foi feito apenas com uma descrição sucinta: “Construcção commemorativa do primeiro centenario do nascimento do grande Imperador do Brazil, com dezesseis salas de aula, gabinete do director, gabinete dentário, museu, etc.” (Paraná. Governo, 1928, p. 110). Foi inaugurado em 24 de fevereiro de 1928, ao final de oito anos na Presidência do Paraná de Caetano Munhoz da Rocha. O projeto arquitetônico já tinha sido apresentado no final de 1925 (Paraná, 1925) e a obra iniciou-se em 1926. A planta em U novamente está presente. Na ala central, um vestíbulo de dimensões generosas faz a transição entre o ambiente externo e interno. As duas alas laterais abrigam juntas as 12 salas de aula, os ambientes administrativos e, nas extremidades, as instalações sanitárias.

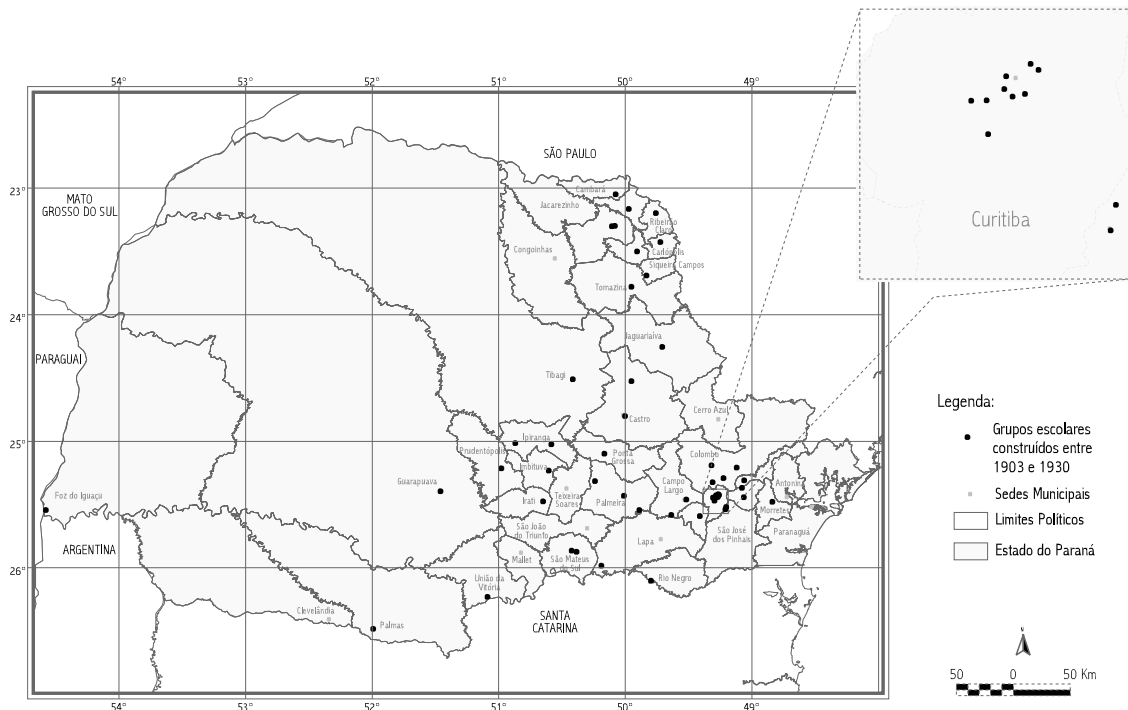
O programa arquitetônico do último grande grupo escolar construído na Primeira República é mais complexo que os dos demais edifícios escolares aqui analisados. As salas apresentam as mesmas proporções que as encontradas anteriormente, assim como também possuem um bom índice de iluminação e ventilação proporcionado por amplas aberturas. Mas sua concentração é maior, as doze salas de aula ultrapassam a demanda das oito salas para o ensino primário (quatro séries, com separação de meninos e meninas). Ou seja, o Grupo Escolar D. Pedro II notabilizou-se pelo seu porte, por ser um grande empreendimento.

Além disso, incorporou tecnologia ao apresentar dois pavimentos e instalações sanitárias internas e agregou a seu programa construtivo um salão de recepção no primeiro pavimento e ambientes administrativos que vão além de uma sala para diretor e outra para professores, tais como a portaria e o vestiário.

Com a construção do Grupo Escolar D. Pedro II, estava implantada a política dos “grandes grupos”, anunciada oito anos antes, em 1920, por César Pietro Martinez (Paraná, 1920, p. 27-28). Esse foi o último edifício escolar construído na Primeira República. Affonso Camargo, sucessor de Caetano Munhoz da Rocha no Governo do Paraná, não construiu escolas. Na Mensagem de 1929, anunciou que, entre outras coisas, “augmentar o numero dos edificios escolares” era “objeto de determinações já dadas no sentido de se proceder a estudos e projectos, obedientes á situações, natureza e fins dos edificios a construir” (Paraná. Governo, 1929, p. 83). Sendo assim, Affonso Camargo solicitou, ou iria solicitar, novos projetos arquitetônicos de escolas, para depois construí-las, mas não houve tempo para isso. Em 5 de outubro de 1930 deixou seu cargo, sendo substituído pelo interventor Mário Alves Monteiro Tourinho.

## Considerações finais

No Paraná, durante a Primeira República, 36 edifícios destinados à instrução primária foram construídos. O Mapa 1 mostra a localização deles e possibilita verificar sua concentração na região leste, conhecida como Paraná Velho. Também destaca o grande número dessas escolas na capital do Estado, 22% do total. Curitiba ganhou, no período, oito edifícios projetados e construídos como escolas primárias, enquanto as demais cidades, quando contempladas, receberam apenas um.



**Mapa 1 – Grupos escolares construídos no Paraná – 1903-1930**

Nota: Mapa elaborado por Eduardo Vedor de Paula tendo como base os dados municipais do Paraná Cidade e os mapas disponíveis no acervo digital do Instituto de Terras, Cartografia e Geociências do Paraná (ITCG).

São curitibanos o primeiro e o último grupo escolar da Primeira República, o Dr. Xavier da Silva e o D. Pedro II. Eles podem ser considerados marcos referenciais da arquitetura escolar e do processo de constituição e disseminação de escolas públicas no Paraná. O primeiro iniciou o processo, dentro da concepção de graduação do ensino; o segundo materializou a sua consolidação, já amadurecida pelo percurso de 25 anos.

Em 1903, o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva foi inaugurado. Com seis salas de aula, tinha por objetivo atender as quatro séries primárias, com seções separadas para meninos e meninas e, para isso, seriam três salas para cada sexo. Os dois últimos anos (naquele momento, 1ª e 2ª série do 2º grau) foram reunidos em uma única sala. Não poderia ser uma



situação ideal. No entanto, ao compararmos esta escola pública com as demais existentes, pode-se perceber um grande avanço. As Escolas Carvalho, Oliveira Bello e Tiradentes, construídas no final do século 19, possuíam cada uma duas salas de aula (Paraná, 1904, p. 12).

Outras características destacadas foram a presença dos recreios cobertos no corpo do edifício e a ausência da sala do diretor e dos professores. É provável que esta última seja a que mais surpreenda. Como um grupo escolar foi projetado sem este(s) ambiente(s)? Se a referência para a implantação de grupos escolares no Paraná foi a experiência paulista, suas escolas contemplaram pelo menos uma sala para professores.

Os responsáveis por este empreendimento eram pessoas de grande destaque no cenário paranaense. Vitor Ferreira do Amaral e Silva, médico e professor do Ginásio Paranaense, foi fundador, alguns anos mais tarde, da Universidade do Paraná. Como Diretor Geral de Instrução Pública implantou a escola graduada no Estado. Naquele momento, nem todos os professores eram formados, os pouquíssimos inspetores escolares não eram eficientes, não havia mobiliário nem material escolar adequado, a situação era precária. Se, ao definir o programa arquitetônico do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Vitor do Amaral não incluiu a sala do diretor, não havia esta demanda, tanto que este ambiente só foi criado somente dez anos depois, em 1913, com a divisão do vestíbulo.

Candido Ferreira de Abreu, engenheiro formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, trabalhou nas obras da estrada de ferro Madeira-Mamoré, no norte do País e foi diretor de Obras Públicas da Província do Paraná, em 1887 (Sutil, 2003, p. 54). Era considerado um profissional experiente.

O Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva atendeu, nas palavras de Vitor do Amaral, a "todas condições técnicas exigidas para obras deste gênero" (Paraná, 1903a, p. 8). Esta declaração não surpreende. Primeiramente, porque ele mesmo definiu o programa arquitetônico. Em segundo lugar, o arquiteto ou o engenheiro, ao desenvolver um projeto para um edifício, tem como pressuposto atender às necessidades das atividades que serão ali desenvolvidas. Para isso, ele necessariamente relaciona e compreende tais demandas e, após uma *interpretação*, coloca-as no papel e as materializa no espaço construído. Esse produto arquitetônico (projeto e/ou edifício) é elaborado com base em um saber específico da disciplina, que envolve teoria e prática, técnicas projetivas e construtivas, etc. Da mesma forma, é uma resposta histórica e geograficamente situada, uma vez que a produção desse conhecimento é cultural, situada em determinado tempo e espaço, ou seja, o projeto e o edifício do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva foram uma resposta a uma demanda específica.

Os edifícios escolares construídos posteriormente podem ser divididos, de acordo com seu programa arquitetônico, em dois tipos: com duas e quatro salas de aula. Do Dr. Xavier da Silva e dos grupos escolares paulistas permaneceram como características a separação física das seções masculina e feminina, a diferenciação e hierarquização de acessos, a preocupação com uma correta iluminação e ventilação e com a salubridade,

a técnica construtiva que reunia conforto e durabilidade e uma linguagem formal eclética. Estas configurações conservaram-se válidas durante todo o período, mesmo quando em meados da década de 1910, uma estrutura maior começou a ser idealizada. Alguns anos se passaram entre o querer e o fazer. Somente em 1928, foi edificado de forma plena um grupo escolar em Curitiba.

Já foi visto que o D. Pedro II foi o último grupo escolar a ser construído na Primeira República. Seu programa arquitetônico é o mais completo do período, estabelecendo um novo parâmetro para as construções escolares, marcando toda a plenitude da concepção pedagógica, da adoção de critérios higienistas, das inovações técnicas e artísticas da composição arquitetônica e da ação política. O D. Pedro II foi um marco referencial e um modelo. Poucos foram os grupos escolares construídos posteriormente que adotaram plenamente seus padrões. No entanto, eles estavam estabelecidos, orientando as soluções mais correntes.

Os edifícios escolares aqui estudados foram concebidos e construídos para atender, de forma adequada, às necessidades pedagógicas e higienistas vigentes, de acordo com a demanda e as condições específicas locais e regionais. Para isso, adotaram técnicas construtivas e linguagem formal condizentes com o momento. Persistiu, em todos eles, a intenção de valorização formal e o comprometimento com a função e com a importância social atribuída à escola primária. Dessa forma, encontrou-se o atendimento a todos os critérios analisados: *programa arquitetônico, técnica construtiva, configuração espacial e linguagem formal*.

O edifício escolar, enquanto produto arquitetônico, expressa a arte e a técnica de construir espaços, de estabelecer ordem e limites, de atender a demandas específicas, de traduzir valores, de materializar e simbolizar uma ação. É, portanto, uma manifestação cultural que, analisada de forma plena, pode contribuir para o entendimento do processo de instituição e consolidação de escolas e, em última instância, com a historiografia da educação no Paraná.

---

### Referências bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *Arte moderna*. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARTIGAS, Vilanova. Sobre escolas. In: \_\_\_\_\_. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999. p. 87-98.

BENÉVOLO, Leonardo *História da Arquitetura Moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Eudes. O ecletismo paulistano no tempo do jovem Ramos de Azevedo. *Revista Cidade*, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 25-31, jan. 1998.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. *São Roque: um exílio – uma análise do papel do Hospital São Roque, Piraquara/PR na história da hanseníase no Paraná*. 2003. 138 f. Monografia (Especialização em Análise Ambiental) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha*. Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Leprosário São Roque e a modernidade: uma abordagem da hanseníase na perspectiva da relação espaço-tempo*. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX*. Curitiba, 2008.

COLQUHOUN, Alan. *Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CZAJKOWSKI, Jorge (Org.). *Guia da arquitetura eclética no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Centro de Arquitetura e Urbanismo, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes Faria Filho. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-5551998000100010&lng=pt&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551998000100010&lng=pt&nrn=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Turismo. *Colégio Bartolomeu Mitre*. Disponível em: <<http://www.camarafoz.pr.gov.br/museudaimg.php>>. Acesso em: 27 set. 2007.

GUADET, Julien. *Éléments et théorie de l'architecture*, Tome II, Livre VII: Les éléments de la composition dans les édifices d'enseignement et instruction publique. Paris: Librairie de la Construction Moderne, 1910. p. 209-228 : Chapitre premier : Écoles primaires. (1ª edição: 1901). Disponível em : <<http://www.archive.org/details/lmentseth02quaduoft>>.

INDICADOR Paranaense. [Curitiba], [s.d.], 1912. 204 p.

LEMONS, Carlos Alberto Cerqueira. *Alvenaria burguesa*. São Paulo: Nobel, 1985.

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luíza. O que torna o ensino público tão fraco? O atraso histórico na educação. *Braudel Papers, Documento do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial*, São Paulo, n. 30, p. 1-10, 2001. Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.braudel.org.br/paper30a.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2006.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 97-136.

PARANÁ. *Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Paraná, pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva, Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica*, em 31 de dezembro de 1902. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1903.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Paraná, pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva, Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica*, em 31 de dezembro de 1902. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1903a.

\_\_\_\_\_. *Relatorio da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica e anexos*, em 31 de dezembro de 1903. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1904.

\_\_\_\_\_. *Relatorio da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica e anexos*, em 31 de dezembro de 1904. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1905.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Vicente Machado de Lima, Presidente do Estado do Paraná, por Francisco Gutierrez Beltrão, Secretario d'os Negócios de Obras Pública e Colonização*. Curitiba: Typografia d'A Republica, 1907.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, em 31 de Dezembro de 1910, pelo Bacharel Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretario d'Estado dos Negócios de Obras Pública e Colonização*. Curitiba: Typografia d'A Republica, 1910.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, em 31 de Dezembro de 1911, pelo Bacharel Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretario d'Estado dos Negócios de Obras Pública e Colonização*. Curitiba: 1912.

PARANÁ. *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Director Geral da Instrução Publica*, em virtude do officio de 24 de Junho de 1912. Curityba: Typ. do Paraná Moderno, 1912a.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negócios de Obras Públicas, Terras e Viação, Dr. Marins Alves de Camargo*. Anno de 1913. Curityba: Impressora Paranaense, 1913.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado do Paraná, em 31 de dezembro de 1912, pelo Engenheiro Civil José Niepce da Silva, Secretario d'Estado dos Negócios de Obras Públicas, Terras e Viação, Dr. Marins Alves de Camargo*. Curityba: Impressora Paranaense, 1913a.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica, pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, Director Geral da Instrução Publica*. Coritiba: Typ. do Diário Official, 1914.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao cidadão Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretario d'Estado do Interior, Justiça e Instrução Publica, pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, Director Geral da Instrução Publica*, em 31 de Dezembro de 1914. Coritiba: Typ. do Diário Official, 1915.

\_\_\_\_\_. *Código de Ensino do Estado do Paraná: Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917*. Coritiba: Typ. d'A Republica, 1917.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo Snr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Secretario d'Estado dos Negócios de Fazenda, Agriculturas e Obras Publicas pelo Engenheiro Director de Obras e Viação, Engenheiro Civil João Moreira Garcez*, exercício de 1916-1917. Curityba: Typ. d'A Republica, 1917a.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo Sr. Secretario Geral de Estado pelo Professor César Pietro Martinez, Inspector Geral do Ensino*. Curityba: Typ. da Penitenciaria do Estado, 1920.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Exmo Sr. Secretario Geral de Estado pelo Professor César Pietro Martinez, Inspector Geral do Ensino*. Curityba: Typ. da Penitenciaria do Estado, 1924.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Secretaria Geral de Estado para a Presidência do Estado*, relativo ao exercício financeiro 1924-25. Curityba: Livraria Mundial e França e Cia., 31 de dezembro de 1925.

PARANÁ. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná*, em 1º de fevereiro de 1928. Curitiba: 1928.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Presidente Dr. Affonso Alves de Camargo ao instalar-se a 2ª Sessão da 19ª Legislativa*. Curitiba, 1º de fevereiro de 1929.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. Cortesia, civilidade, urbanidade: conversando com Norbert Elias sobre a conformação do espaço e das sociabilidades na cidade medieval portuguesa. *História: questões & debates*, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 111-146, jan./jun. 1999.

RATACHESKI, Alir. Cem anos de ensino no Estado do Paraná. In: *ÁLBUM Comemorativo do 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná*. Curitiba: Governo do Paraná, Câmara de Expansão Econômica do Paraná, 1953.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Quadro da Arquitetura no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

SUTIL, Marcelo Saldanha. *Beirais e platibandas: a arquitetura de Curitiba na primeira metade do século 20*. 2003. 200p. Tese (Doutorado em História) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TUBEUF, Georges. *Traité d'architecture théorique et pratique – vol. IV: Types de constructions diverses*. Paris: H. Chairgrasse Fils, [1890].

---

Elizabeth Amorim de Castro, arquiteta e urbanista, é doutoranda em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR). É pesquisadora de História da Arquitetura, com ênfase nos seguintes temas: História de Curitiba/Paraná, Urbanização/Higienismo de Curitiba, Hanseníase no Paraná, Arquitetura/História de Hospitais de Isolamento, Arquitetura/História de Colégios e Educandários e de Conventos e Seminários em Curitiba, Arquitetura Escolar e Escolas/Educação no Paraná. Atualmente desenvolve estudo sobre a arquitetura escolar no Paraná. Publicou os seguintes livros: *A arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha, Ensaios sobre a arquitetura em Curitiba (volume 1: Conventos e seminários; volume 2: Colégios e educandários)* e *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século 20*.

elizabeth.amorim.de.castro@gmail.com

Recebido em 25 de abril de 2008.

Aprovado em 21 de novembro de 2008.

## Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2004)\*

---

Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC

---

### Resumo

Analisa a percepção dos coordenadores de Cursos de Graduação em Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade 2004), mediante a aplicação de um questionário contendo 11 questões (dez objetivas e uma subjetiva) abrangendo os diversos contextos do Exame. A avaliação foi positiva quanto ao questionário socioeconômico e à seleção, à qualidade e abrangência das questões dos componentes de formação geral e específica, mas também negativa, por induzir a uma classificação hierárquica dos cursos, em vez de avaliar o desempenho dos estudantes. Esses resultados podem servir para o aprimoramento dos próximos exames e, também, contribuir para o aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos do curso de Nutrição e a melhoria do ensino superior na área.

Palavras-chave: formação profissional; ensino superior; nutricionista; avaliação; desempenho acadêmico.

---

---

\* Estudo desenvolvido pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Nutrição para a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A Comissão é composta por Semíramis Martins Álvares Domene, Helena Maria Simonard-Loureiro, Lúcia Fátima Campos Pedrosa Schwarzchild, Maria Margareth Veloso Naves, Rosa Wanda Diez Garcia, Rahilda Conceição Ferreira Brito Tuma e Stela Maris Herrmann. Os autores agradecem à Deaes pelo apoio dado à realização deste estudo.

## **Abstract**

### ***Perception of the Coordinators of Nutrition Graduation Courses about the Brazilian National Examination of Student Performance (Enade/2004)***

*Analyze the perception of the coordinators of Nutrition Graduation Courses about the Brazilian National Examination of Student Performance (Enade/2004) by using a questionnaire which contained eleven questions, being ten objective and one subjective, enclosing the diverse contexts of the exam. The Enade had positive evaluation for the purpose of the social and economic questionnaire; questions selection, quality and comprehensiveness of the questions of general and specific components. According to the coordinators perceptions, the negative aspect of the exam was the probably manner of inducing to a hierarchic classification of the courses, instead of evaluating the student's performance. These analyses could be proposals for the next examinations, as well as contributions for the improvement of the pedagogic projects of Nutrition Courses and to approaching the superior education in this area.*

*Keywords: professional formation; higher education; nutritionist; evaluation; academic performance.*

---

## **Introdução**

O ensino superior no Brasil apresenta inúmeros problemas, em especial nos cursos da área de Saúde, destacando-se as muitas responsabilidades e o despreparo do docente, a expansão desordenada dos cursos e a escassez de recursos adequados (Ramos Júnior, 1992). Muitos estudos já foram realizados na tentativa de esclarecer as raízes históricas desses problemas (Belei et al., 2006).

Atualmente considera-se a avaliação do processo educacional brasileiro uma importante estratégia de correção das distorções existentes nos cursos da educação superior, no sentido de garantir a construção de competências e a formação do cidadão criativo, crítico e com responsabilidade social. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi concebido como um meio de direcionar esse processo, baseado na formação e não na punição, que orienta a construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) no ensino superior voltados para a formação adequada do profissional, considerando o domínio de habilidades e competências próprias da área e a formação humanística (Brasil, 2004; Brasil. Inep, 2004b).



A concepção de um projeto de formação profissional pressupõe a presença constante da coordenação pedagógica, além de uma organização acadêmica que viabilize os meios para o seu desenvolvimento alinhado às necessidades da sociedade e às diretrizes que regulam e orientam esse processo no contexto da área. É por meio da ação de um profissional qualificado para o acompanhamento do curso de graduação que se pode garantir a consecução dos seus objetivos. De maneira inédita na história da avaliação do ensino superior no Brasil, o Sinaes resgata a participação de diversos componentes avaliativos, entre eles o papel da coordenação pedagógica do curso como elemento fundamental na gestão do PPC (Brasil. Inep, 2004b).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), como parte do Sinaes (Brasil, 2004; Brasil. Inep, 2004b), foi definido como o instrumento para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Além disso, o exame tem o objetivo de avaliar habilidades e competências necessárias para atender às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e para a compreensão da profissão inserida na realidade nacional. Em sua primeira versão, em 2004, o Enade avaliou 14 cursos da área de Saúde, entre eles o de Nutrição (Brasil. MEC, 2004b; Brasil. Inep, 2005).

A Comissão Assessora de Avaliação da Área de Nutrição (CAN) do Inep foi criada em junho de 2004 (Brasil. Inep, 2004a), tendo como atribuição principal estabelecer as diretrizes para elaboração das questões do componente específico da prova do Enade destinada aos cursos de graduação em Nutrição. A concepção deste documento foi orientada para garantir a avaliação de aspectos centrais da identidade do nutricionista a partir da dietética como fundamento da atuação profissional, considerando as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares da área (Brasil. CNE, 2001).

O objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos coordenadores de cursos de graduação em Nutrição sobre o Enade-2004, a partir das respostas a um questionário enviado pela CAN. A idéia desta consulta derivou de uma oficina sobre a formação profissional do nutricionista no Brasil, realizada pela CAN/Inep em parceria com o sistema Conselho Federal de Nutricionistas/Conselhos Regionais de Nutricionistas (CFN/CRN).

## **Metodologia**

O instrumento de avaliação consistiu de um questionário remetido pela CAN aos coordenadores dos cursos de graduação em Nutrição que participaram do Enade-2004, contendo 11 questões, sendo dez objetivas e uma subjetiva, abrangendo os diversos contextos do Exame.

Os questionários foram enviados por endereço eletrônico com data-limite de retorno e foram devolvidos em um endereço eletrônico

criado exclusivamente para este fim. Os dados das questões objetivas foram tabulados, e as respostas à questão subjetiva foram reunidas em categorias de análise, conforme a ordenação de todos os registros válidos.

## Resultados

Foram contatados os 176 cursos que participaram do Enade-2004, tendo-se obtido 56 respostas (31,8%) válidas. Entre as instituições respondentes, 86% eram privadas e 14% públicas, resultado que reflete a distribuição nacional das Instituições de Ensino Superior (Cunha, 2003; Simonard-Loureiro et al., 2006). Na Tabela 1 está apresentada a distribuição dos participantes por região e categoria administrativa da IES.

**Tabela 1 – Distribuição dos Coordenadores de Cursos de Graduação em Nutrição por Região e Categoria Administrativa da IES**

Região	Categoria Administrativa				Total	
	Privada		Pública			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	1	100	0	0	1	1,8
Nordeste	1	50	1	50	2	3,6
Sudeste	23	92	2	8	25	44,6
Sul	21	87	3	13	24	42,9
Centro-Oeste	2	50	2	50	4	7,1
Brasil	48	86	8	14	56	100,0

Os resultados referentes às questões objetivas estão descritos na Tabela 2. Observa-se que o Enade teve avaliação positiva quanto aos aspectos: Questionário Socioeconômico (QSE), finalidade; seleção, qualidade e abrangência das questões dos componentes de formação geral e específica, inclusive na articulação com as habilidades e competências; operacionalização das etapas do Exame; o tempo de realização da prova; e qualidade dos relatórios. Foram considerados parcialmente adequados: os objetivos; as questões específicas relativas à aferição de habilidades e competências; e os resultados do Enade como contribuição ao PPC.

A décima primeira questão do formulário destinou-se ao levantamento da opinião dos coordenadores sobre o Enade e solicitava a menção de até cinco aspectos positivos e cinco negativos. As respostas dos questionários foram organizadas nas seguintes categorias de análise: o que o Enade conseguiu avaliar, a finalidade do Enade, a logística e a qualidade da prova.

**Tabela 2 – Síntese dos Resultados do Questionário sobre a Opinião dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Nutrição do Brasil**

Questão	Foco		Resposta*			Análise dos resultados
			A	B	C	
1	Objetivo geral do Enade	n	16	40	-	A maioria entendeu que os objetivos foram alcançados parcialmente.
		%	29	71	-	
2**	Questionário Socioeconômico (QSE)	n	39	15	1	A maioria entendeu que a finalidade do QSE foi alcançada.
		%	71	27	2	
3	Questão do componente de formação geral	n	30	22	4	A maioria das respostas assinala como adequada, porém quase 40% correspondem a parcialmente adequadas.
		%	54	39	7	
4	Questões específicas relativas à aferição de habilidades e competências	n	24	31	1	A maioria concorda que as questões foram parcialmente bem elaboradas.
		%	43	55	2	
5	Questões sobre componente específico e abrangência de conteúdos nas diferentes áreas	n	30	26	-	A maioria concorda que o objetivo foi adequadamente contemplado.
		%	54	39	7	
6	Seleção e atualidade dos conteúdos em relação às habilidades e competências	n	35	21	-	A maioria considerou este aspecto como satisfatório, porém mais de um terço manifesta que estes foram parcialmente adequados.
		%	62	38	-	
7**	Sistema de informação e operacionalização do Enade	n	32	16	7	A maioria considerou este aspecto como satisfatório, porém um terço considerou parcial a adequação.
		%	58	29	13	
8	Tempo de prova para resposta às questões	n	45	11	-	A maioria considerou este aspecto como adequado.
		%	80	20	-	
9	Qualidade dos relatórios sobre o Enade	n	31	22	3	A maioria considerou este aspecto como satisfatório, porém mais de um terço manifestou parcialmente adequado.
		%	55	39	6	
10	Resultados do Enade e contribuição ao PPC	n	11	39	6	A maioria considera que o Enade contribuiu parcialmente para a melhoria do PPC.
		%	19	70	11	

(\*) A (adequado, satisfatório, alcançado), B (parcialmente adequado), C (inadequado, insatisfatório).

(\*\*) Um dos questionários não continha esta resposta.

## **O alcance do Enade**

O Enade permitiu avaliar diferentes aspectos formativos do estudante, como sua capacidade de raciocínio e a aquisição de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais e para a responsabilidade social na formação profissional. Forneceu subsídios para uma avaliação da formação por parte da sociedade, das instituições, dos órgãos reguladores e do próprio estudante.

## **Desdobramentos do Enade**

O Enade gerou informações que permitiram avaliar o aprendizado adquirido na graduação e traçar um perfil da qualidade dos alunos, por meio de comparação entre o ingressante e o concluinte, e estimulou o seu espírito participativo.

Em relação ao PPC, o Enade permitiu verificar deficiências e assinalar os pontos frágeis dos cursos, possibilitando assim uma adequação destes às Diretrizes Curriculares. Destacou a necessidade de formação geral e humanística e estimulou e orientou os mecanismos de avaliação internos das IES. Foi assinalado também que o Enade poderia contribuir para a capacitação dos docentes.

No que diz respeito à abrangência do Exame, um quadro nacional do ensino de Nutrição foi traçado, tornando possíveis comparações dos perfis de diferentes áreas, particularmente a da Saúde, por região e por categoria administrativa, e a retratação do processo ensino-aprendizagem pôde ser acompanhada pela sociedade.

O conjunto de informações geradas pelo Enade constituiu um instrumento de balizamento para a IES, para a qualificação de sua gestão, e conferiu ao dirigente de curso uma análise isenta sobre a situação atual e a eventual necessidade de aprimoramento do curso sob sua responsabilidade, em relação à realidade nacional.

## **A logística e a prova do Enade**

Quanto à logística, o Enade transcorreu de forma organizada em relação a horário, tempo e local de prova, obrigatoriedade da participação dos estudantes e relatórios produzidos. O sistema de amostragem, a possibilidade ampla de participação e o acesso eletrônico às informações foram destacados como pontos positivos.

Em relação à prova, os seguintes aspectos foram ressaltados pelos coordenadores: a abrangência, a atualização dos conteúdos, a abordagem da formação geral, a estrutura, as questões discursivas, assim como a caracterização socioeconômica dos estudantes.

## **Aspectos negativos do Enade 2004**

O alcance do Enade

Em relação às questões específicas, os coordenadores de curso afirmaram que o Exame não contemplou plenamente as diretrizes curriculares.

## **Desdobramentos do Enade**

A forma de apresentação dos resultados foi questionada por induzir a uma classificação hierárquica dos cursos, em vez de avaliar o desempenho dos estudantes. O questionário socioeconômico também foi criticado por dar margem a informações distorcidas sobre o perfil dos alunos. A falta de oportunidade para sugestão de melhorias das instalações das IES foi manifestada.

## **A logística e a prova do Enade**

No que se refere à logística, a obrigatoriedade do Enade, o pouco tempo para execução da prova, o fato de ter sido realizada no domingo (e a coincidência de data com o concurso da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa, realizado em nível nacional), a pouca divulgação e a falta de esclarecimento de docentes e estudantes sobre o Exame foram aspectos operacionais criticados. A aplicação da prova por amostragem e sua realização em intervalo trienal foram consideradas negativas, sendo sugerida a realização anual da avaliação.

Quanto à prova, a falta de abrangência de conteúdos e a inadequada distribuição das questões por áreas (conhecimentos gerais e específicos) foram alegações negativas. Sobre a temática abordada nas provas, foi sugerida a inclusão de questões sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) e de questões de caráter regional. Foi mencionado que houve questões mal elaboradas. O fato de a mesma prova que avaliou o conhecimento específico ter sido aplicada aos ingressantes e concluintes foi considerado um fator de impacto negativo no desempenho dos cursos. Neste sentido, foi mencionado que a interpretação dos resultados comparativos entre ingressantes e concluintes não foi bem elaborada, conduzindo a impressões incorretas sobre a evolução promovida pelo processo ensino-aprendizagem.

## **Discussão**

Há muitas contradições na interpretação do Enade, uma vez que certos aspectos foram considerados positivos por alguns e negativos por outros. É possível que a forma de divulgação do resultado da avaliação dos cursos, como uma classificação hierárquica, tenha influenciado a

análise dos coordenadores. Ao comparar os resultados qualitativos com os quantitativos, tais contradições emergiram: 98% dos coordenadores entenderam que as questões relativas à aferição de habilidades e competências foram parcialmente ou totalmente bem elaboradas, o que sugere que as manifestações negativas foram pontuais.

A seleção e atualidade dos conteúdos em relação às habilidades e competências (questão 6) foi tópico em que 62% dos respondentes consideraram satisfatório, tendo ocorrido o mesmo com relação ao questionário socioeconômico (questão 2), que foi também satisfatório para 71% dos respondentes. As divergências constatadas na questão aberta em relação a tais tópicos do instrumento analisado foram possivelmente manifestadas por aqueles que consideraram a questão parcialmente adequada.

Em relação aos itens que tratam da logística e operacionalização do Enade (questões 7, 8 e 9), boa parte dos coordenadores (45%) ficou descontente com a qualidade do relatório, porém na questão aberta não foram descritos os motivos desse descontentamento. O tempo da prova foi o item menos criticado.

Pode-se inferir que os coordenadores não vislumbraram todas as possibilidades que os resultados do Enade permitem para a análise e avaliação dos PPC, pois para 70% dos respondentes os resultados do Enade contribuíram parcialmente para reflexões que podem trazer melhoria aos respectivos projetos pedagógicos. Analisando os dados, é possível se ter um retrato das características socioculturais dos alunos, de sua percepção da infra-estrutura institucional, das fragilidades técnicas do curso, sinalizando, inclusive, como cada curso está situado no panorama nacional. Explorar esses dados poderá ajudar a instituição a implementar melhorias para a consolidação e expansão dos cursos e promover ajustes no PPC para o seu aprimoramento técnico-científico e humanístico.

É importante entender qual é a percepção que os coordenadores de curso têm do Enade, para que, nas próximas avaliações, seja feito um trabalho mais direcionado aos responsáveis pelos cursos, no sentido de que estes o compreendam, se sintam parte do processo de avaliação e possam se apropriar dos resultados. Algumas manifestações de coordenadores expressaram dificuldades de compreensão da metodologia e da aplicação dos resultados do Enade na orientação pedagógica.

O aproveitamento do espaço de manifestação nas questões abertas foi aquém do esperado, na medida em que 71% afirmaram que o Enade atingiu parcialmente seus objetivos. Contudo, nas questões abertas poderiam ter sido registradas sugestões e apontados limites e alcances com mais contundência.

As solicitações dos coordenadores com vista à adoção de um período menor entre os exames e para que o Enade sirva de canal para a reivindicação de melhores condições para suas IES destacam o papel dessa avaliação, e mais amplamente do Sinaes, como instrumento regulador para garantir a qualidade do ensino superior e consolidar a cultura de avaliações permanentes.

### Considerações finais

Alguns dos aspectos apontados pelos coordenadores são relevantes e poderiam ser proposições para o próximo Enade, como a inclusão do tema SUS na avaliação, modificação na forma de divulgação dos resultados, assim como o envolvimento dos responsáveis pelos cursos, facilitando a retroalimentação com base nos resultados para o permanente aperfeiçoamento do projeto pedagógico.

Sendo assim, um programa de capacitação dirigido aos coordenadores dos cursos de Nutrição é uma sugestão que poderia colaborar na interseção do exame com resultados do Enade e concepção e execução do PPC de seus respectivos cursos, visando à melhoria do ensino superior na área. Neste sentido, a continuidade da parceria entre Sistema CFN/CRN e Ministério da Educação é uma importante estratégia para a viabilização da proposta.

---

### Referências bibliográficas

BELEI, R. A. et al. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 39, 9 nov. 2001.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Inep nº 103, de 22 de julho de 2004. Designa a Comissão Assessora de Avaliação da Área de Nutrição. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 2, p. 8, 23 jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade-2004: relatório-síntese – Nutrição*. Brasília: Inep, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.606, de 1º de junho de 2004. Institui os cursos que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no ano de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 11, 2 jun. 2004.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

RAMOS JÚNIOR, J. Os erros e as incongruências do ensino médico no Brasil. *Acta Oncológica Brasileira*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 35-45, 1992.

SIMONARD-LOUREIRO, H. M. Nutrição. In: HADDAD, A. E. et al. (Org.). *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004*. Brasília: Inep, 2006. p. 351-379.

---

Helena Maria Simonard-Loureiro é professora do curso de graduação em Nutrição da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

helena.simonard@gmail.com

Lúcia Fátima Campos Pedrosa Schwarzchild, doutora em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

lpedrosa@ufrnet.br

Maria Margareth Veloso Naves, doutora em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Federal de Goiás (UFG).

mnaves@fanut.ufg.br

Rahilda Conceição Ferreira Brito Tuma, mestre em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), é docente do curso de Nutrição da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA.

ertuma@amazon.com.br

Stela Maris Herrmann, doutora em Biomedicina pela Universidade de Leon, Espanha, é coordenadora e docente do curso de Nutrição do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas-RS, e da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul-RS.

stela@unilasalle.edu.br



Rosa Wanda Diez Garcia, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição dessa Universidade, campus de Ribeirão Preto-SP.

wanda@fmrp.usp.br

Semíramis Martins Álvares Domene, doutora em Ciência da Nutrição pela Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, é docente do curso de Nutrição da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

semiramis@puc-campinas.edu.br

Recebido em 11 de dezembro de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina

---

Alberto Sumiya

---

### Resumo

A mudança no modelo de atenção ocorrida nos últimos anos, em que se assume uma concepção ampliada de saúde, trouxe como consequência, além da reforma dos serviços, a necessidade de se criar mecanismos que visem formar profissionais comprometidos com a realidade social. O objetivo principal deste artigo é analisar a construção histórico-antropológica do conhecimento sobre o corpo em relação ao modelo biomédico no âmbito da formação do fisioterapeuta da Universidade Estadual de Londrina. O foco de análise abrange os currículos de 1992 e de 2006 e os discursos dos professores envolvidos nessa reforma curricular.

Palavras-chave: antropologia; corpo; curso de Fisioterapia; currículo.

---

## **Abstract**

### ***Curricular changes and the notion of body in the Physical Therapy course of Londrina State University***

*The change in the attention model happened in the last years, in which a broader conception of health was taken, brought not just a reform in the services but also the necessity to create mechanisms that consequently sought to qualify professionals committed to the social reality. The main objective of this work is to analyze the historical-anthropological construction of knowledge about the body in relation to the biomedical model in the range of qualification of physical therapist, of the Londrina State University. The focus of the analysis will be both the curricula from 1992 and those of 2006, such as the discourses of the teachers involved in this curricular reform.*

*Keywords: antropology; body; physical therapy; curriculum.*

---

## **Introdução**

Quando estudante, tive várias oportunidades de discutir e questionar situações didáticas ante o compromisso social de formação de novos fisioterapeutas e as necessidades de saúde da população. Na época, vivenciei por diversas vezes o discurso que se pretendia holístico na intervenção sobre o paciente, que contemplaria além da sua dimensão física as esferas psicológicas e socioculturais. Contudo, a determinação pelo saber e pelo fazer, nem sempre conectados, nos levava à simplificação do que era a base do nosso existir profissional, ou seja, um corpo desprovido de conceituação e de representações simbólicas da pessoa.

Desta forma, depois de graduado fui reforçando naturalmente a idéia de que havia uma enorme lacuna entre oferecer o melhor tratamento técnico e realmente atender às necessidades daquele que procurava o profissional de Fisioterapia ou outro qualquer da saúde. Percebi que tal paciente possuía uma história além da história clínica e que oferecia subsídios importantes para caracterizar o entendimento da doença como resultado do entorno social do indivíduo, sendo assim uma entidade que não poderia ser pensada em separado.

Portanto, incomodava-me a planificação das queixas clínicas, os roteiros e protocolos preestabelecidos para um diagnóstico, a utilização excessiva de aparelhos, a impessoalidade, enfim a pretensa objetividade que desprezava a existência inegável do sensível. Não que muitos desses métodos não sejam eficientes, pelo contrário, mas a inflexibilidade na utilização desses instrumentos bloqueava a possibilidade de perceber a alteridade.

Em função desse percurso e dessas idéias, tentei alinhar e dar continuidade às questões que se faziam presentes desde a graduação buscando no mestrado em ciências sociais algumas respostas, pois desempenhando as funções de professor me sentia obrigatoriamente impelido a trabalhar por mudanças no raciocínio terapêutico que visassem uma formação profissional mais adequada à condição humana na sua totalidade.

As transformações almejadas, resumidamente, devem-se ao fato de a medicina ocidental ter desenvolvido um saber rigoroso sobre o corpo, mas um saber fisiológico e anatômico. E, como tal, não constituiu um conhecimento sobre a pessoa, mas sim sobre o seu corpo, como conjunto de ossos, músculos e sistemas – um receptáculo para a doença. A autonomia física dada ao corpo reproduz a noção de que ele pode ser curado mecanicamente, sem a participação ativa do sujeito no processo, fato que a sociedade reconhece como insatisfatório na relação terapeuta-paciente, na medida em que as tentativas de compreensão do patológico como fenômeno exclusivamente biológico e individual estão fadadas a um sucesso bastante relativo.

Portanto, na tentativa de contribuir com um estudo que ampliasse o debate sobre a corporalidade da pessoa enferma na área da Fisioterapia, e garantir a contextualização e a compreensão da produção conceitual de uma técnica corporal – a arte de curar –, resolvi estudar as concepções biomédicas sobre o corpo na história e, conseqüentemente, as concepções presentes entre os professores do curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e como elas foram estruturadas nas ementas das disciplinas que compõem o antigo e o novo currículo, ou seja, o de 1992 e o de 2006, respectivamente.

Assim, a idéia da existência de um modelo de ensino biomédico centrado na funcionalidade orgânica nos leva a essa discussão, na medida em que ações pedagógicas específicas influenciam sobremaneira as práticas profissionais e a maneira de pensar a corporalidade. Discutir a formação profissional do fisioterapeuta por meio de sua estrutura curricular implica também questionar até que ponto, de tempos em tempos, o quanto e como nos desvencilhamos de nossas influências historicamente construídas, para efetivar mudanças que sejam tidas como evolução.

## **1 Procedimentos metodológicos**

Primeiramente procedeu-se a um levantamento bibliográfico apoiado tanto na literatura das Ciências Sociais como na das Ciências da Saúde. Para isso não foram definidos um intervalo de tempo determinado para a busca de artigos ou livros nem bases de dados específicos. Em seguida realizou-se uma análise documental comparativa dos currículos de 1992 e de 2006.

A leitura das ementas contribuiu com o entendimento da nova reforma curricular, contudo esse entendimento foi parcial, pois não pôde

traduzir, isoladamente, o sentido real das mudanças propostas; foram necessárias, assim, entrevistas que englobassem o porquê e a forma como elas se dariam.

Portanto, a partir da maior interação teórica com o objeto, foi elaborado um roteiro semi-estruturado de 13 (treze) questões para as entrevistas em profundidade. Do quadro total de professores formados exclusivamente em fisioterapia, foram selecionados 5 (cinco), com base nos seguintes critérios: 1) envolvimento direto com a reforma curricular em questão; 2) participação na disciplina de habilidades; e 3) cada entrevistado pertencer a uma diferente área de atuação: a) fisioterapia pulmonar; b) fisioterapia em ortopedia, traumatologia e desportiva; c) fisioterapia em pediatria; d) fisioterapia em ginecologia e obstetrícia; e) fisioterapia em neurologia. Cada professor foi identificado, respectivamente, pelas letras A, B, C, D e E.

As entrevistas ocorreram individualmente, nas dependências do Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná (HURNP), e foram gravadas tanto em fitas cassete como em equipamento eletrônico do tipo *pen drive*. Como protocolo padrão, as entrevistas foram precedidas da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado previamente pelo Comitê de Ética da UEL, sob Parecer nº 122/07.

O tratamento dos dados contidos das entrevistas seguiu a metodologia da pesquisa qualitativa, com análise de conteúdo. As unidades temáticas de significação apreendidas da leitura do material foram agrupadas em uma grande categoria, com subcategorias internas que serão exploradas posteriormente.

## **2 O corpo e suas representações**

Para os pensadores da modernidade, a maioria das pessoas considera o corpo somente como uma substância material e finita, no qual a realidade vivenciada com e em seus corpos parece extremamente facilitada, o que acarreta certa banalização, na medida em que aparentemente não exige processos sofisticados de reflexão. Contudo, a literatura sobre o tema ressalta que o corpo é uma instância de conexão de infinitas possibilidades, portanto não pode ser tido apenas como receptáculo de símbolos culturais, mas é por si só o produtor de muitos deles.

Mauss (2003), em *Sociologia e antropologia*, inaugura o que talvez seja uma das primeiras tentativas de demonstrar esses múltiplos sentidos, dedicando um capítulo desse livro para a descrição de algumas técnicas corporais, que podiam variar de sociedade para sociedade, mas que estavam sujeitas a adaptações ao longo do tempo, já que os saberes e as formas possuem dinâmicas próprias. A relevância dessas constatações diz respeito às especificidades corporais, o que implica pensá-las heterogeneamente, e não como elemento dado e universal. Portanto, tratam-se das peculiaridades e da transmissão técnica de práticas, específicas de cada cultura, que estão sempre em processo e em perspectiva

sistêmica, o que contempla o ponto de vista do “homem total” que defende o autor, ou seja, a necessária consideração de que as dimensões físicas, mecânicas e fisiológicas estão integradas aos aspectos sociológicos e psicológicos.

Rodrigues (1975, 1999), outra referência teórica para os estudos sobre o corpo, trouxe também importantes contribuições. Seus trabalhos oferecem uma visão relativizada do corpo, pois mostram que os movimentos que constituíram a subjetividade contemporânea não obedecem às amarras dos pontos de vista e das fronteiras disciplinares, ou seja, o que os homens pensam nem sempre coincide com o que sentem ou fazem, sendo exemplo disso a subalternização exigida do homem pelo homem em situações onde se exige o saber técnico, ao qual todos nós, uma vez ou outra, nos submetemos sem questionar. Em seu livro *O corpo na História*, o autor analisou a Idade Média olhando para o corpo como um microcosmo dentro de um macrocosmo, em uma realidade de percepções indissociáveis na qual os sistemas simbólicos creditavam ao homem uma mundaneidade concreta.

Os trabalhos de Foucault (1987a, 1987b, 1988, 2004) sobre a disciplinarização dos corpos confirmam que a história e a sociedade têm por base a realidade corpórea e o poder. A constatação do corpo como espaço do sofrimento e da construção do saber médico, por meio do nascimento da clínica, é extensamente argumentada por Foucault. Para isso, ele se vale das práticas penais na história e, também, do corpo como fonte de prazer e do prazer como motivo de auto-repreensão física e castração psicológica, contudo deixa claras as possibilidades de novas práticas de subjetivação que podem se originar do corpo e pelo corpo.

Para Le Breton (1992, 2003, 2004, 2006), o corpo também está em perspectiva. Dentro de uma análise mais contemporânea, ele mostra que o corpo atrelado à identidade pessoal pode se diluir e se retificar conforme a necessidade do momento. Dessa forma, a biomedicina por meio da tecnociência vem socorrer esse corpo que deve ser reparado, rearranjado. Das tentativas da criação do ser perfeito ao adiamento da morte, uma miscelânea de desafios é colocada para testar a própria existência por meio do risco da experimentação obsessiva de si. Para o autor, é possível aventar até mesmo o desaparecimento do corpo, como se faz no mundo cibernético, já que para alguns o corpo tem carregado esse sentido de peso desnecessário.

Assim, as representações sobre o corpo seguem o dinamismo descrito por Balandier (1997), que explica o trabalho do imaginário ocidental, como processo histórico de produção contínua, sobre as permanências e as mudanças. De um lado, as permanências na forma como o corpo é concebido na biomedicina, de outro, um aceleração no conhecimento técnico-científico que promove mudanças. De certa forma, são mudanças que, entrelaçadas às continuidades, oferecem o dinamismo das transformações.

Tal noção, porém, atinge somente sentido real quando pode ser integrada aos sistemas sociais existentes. Isso não significa, segundo

Mauss (2003), que a mera junção de características descontínuas possa garantir a percepção da totalidade. Portanto, as relações entre a realidade biológica e a cultural são análogas e complementares, pois cada corpo, por possuir espacialidades e temporalidades próprias, vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico (Lévi-Strauss, 1983). Portanto, o corpo só pode ser entendido enquanto corpo em movimento integrado e sob influência do seu entorno social, que fornecem sua forma e o conteúdo.

Como escreve Merleau-Ponty (1994), a consciência do corpo invade o próprio corpo, pois é o que somos, e ele existe conosco; assim, não pode ser desdobrado diante de nós. Diante desse pensamento, cabe assim, às ciências da saúde, a percepção de um corpo provido essencialmente de humanidade.

### **3 O curso e os currículos de Fisioterapia da UEL**

O primeiro curso de Fisioterapia implantado no Paraná foi o da Universidade Estadual de Londrina, em 1979, por meio da Portaria nº 11.365. Nessa época o curso tinha duração de três anos, com carga horária total de 2.655h, em sistema de matrícula por crédito, e um currículo composto por disciplinas básicas e aplicadas e estágio.

Em 1985, com a mudança do Currículo Mínimo por meio da Resolução nº 4/83, ocorreu a primeira reforma curricular, passando de três para quatro anos letivos, com disciplinas divididas em ciclos básico, clínico e profissionalizante. O número de alunos, que era de 180, subiu para 240, e a carga horária passou de 2.655h para 4.038h.

O currículo de 1985 permaneceu sem modificações até 1992, quando a instituição mudou o sistema de matrícula de crédito semestral para o sistema seriado anual. Esse fato levou a uma segunda reforma curricular, que teve um caráter essencialmente adaptativo ao novo sistema de matrícula (Schmidt, 2002). No currículo de 1992, as disciplinas foram divididas em quatro ciclos: matérias biológicas, formação geral, pré-profissionalizantes e matérias profissionalizantes com prática supervisionada.

Seguindo uma trajetória de mudanças, iniciar-se-iam em 1994 novas discussões; o intuito era contemplar o perfil profissional almejado pelas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Fisioterapia no Brasil e que levasse não somente a uma reforma estrutural, mas, principalmente, a uma reforma didático-pedagógica.

O resultado dessas discussões culminou com a terceira reforma, efetivada em 2006. O novo currículo tem características essencialmente tradicionais na sua composição, apresentando uma carga horária de 4.832h e quatro eixos de conhecimentos: ciências sociais e humanas; conhecimentos biotecnológicos; ciências biológicas e da saúde; e conhecimentos fisioterapêuticos.

Cabe salientar que, apesar da experiência do Centro de Ciências da Saúde com currículo e metodologias de aprendizado baseado em

problemas no curso de Medicina, o Departamento de Fisioterapia considerou inviável estabelecer o mesmo sistema, pois os professores eram em número insuficiente, faltava-lhes capacitação prévia, havia dificuldades em relação a infra-estrutura material e certas resistências internas não permitiam o envolvimento completo do professorado.

A leitura das ementas foi essencial no desenvolvimento da pesquisa. Em linhas gerais, apesar de as disciplinas permanecerem compartimentalizadas, existe a intenção clara de tornar mais dinâmica a construção do conhecimento para contemplar as expectativas do mercado. A sutil evolução conceitual de perspectiva mais humanística agregou valor às características socioculturais imanentes à pessoa doente, contudo essas são constatações preliminares que precisariam ser avaliadas em outros momentos, já que as mudanças são impregnadas lentamente.

#### 4 As entrevistas

As unidades temáticas depreendidas das entrevistas foram agrupadas em uma grande categoria chamada *Ser Fisioterapeuta*, com subcategorias internas denominadas: a) Habilidades e Competências: a lógica das necessidades sociais; b) Generalista e Especialista: a proposta de coexistência; c) O Paradigma Fisioterapêutico: o corpo funcional.

As unidades temáticas tentam demonstrar o que define a educação em Fisioterapia e o que a move em direção a novos horizontes didático-pedagógicos para uma transformação de sua prática, tendo como fundamento referencial tanto as diretrizes curriculares como a inclusão da pessoa enferma no processo de saúde-doença. Dentro desse escopo, é possível perceber, portanto, a noção de corpo a que a Fisioterapia está atrelada.

##### 4.1 *Habilidades e competências: a lógica das necessidades sociais*

Organizar a formação a partir de habilidades e competências implica realizar um paralelo entre as demandas do trabalho especializado imposto pela sociedade e a realidade atual da profissão. A identificação das insatisfações sociais instrumentaliza, assim, os educadores, no sentido de fornecer as ferramentas para operacionalizar as mudanças.

Segundo Lima (2005), orientar a ação do currículo nesse sentido implica inserir precocemente os estudantes em cenários reais da prática profissional que promovam o verdadeiro desenvolvimento do “saber fazer bem”.

Partindo desse princípio, seguem demonstradas as idéias dos professores sobre o papel das expectativas sociais atreladas, sobretudo, às exigências curriculares diretivas para os cursos de Fisioterapia:

[...] o que realmente nos levou a fazer essa grande reforma curricular foi realmente ver o nosso produto, que é o aluno que chega no quarto ano. [...] A gente viu que a gente era muito mais especialista, e hoje, a



nossa sociedade dentro de uma dialética, ela está querendo um profissional mais ativo, mais geral, mais interdisciplinar (Professor D).

[...] A gente tem que formar um profissional, formá-lo para se incluir no mercado, para ele conseguir vaga de trabalho [...] qual é o campo que a política do Brasil está direcionando hoje? Saúde pública, saúde coletiva. [...] Era nosso grande déficit, então nos precisamos mudar pra incluir e dar para o nosso aluno e abrir esse campo de mercado para ele [...] (Professor B).

Analisando-se os depoimentos acima, de modo geral, observa-se que a reforma curricular veio de um desconforto provocado por práticas percebidas como incompletas, tanto pelos profissionais como pela sociedade, na busca por um tratamento mais holístico.

No caso da UEL, a busca por um novo currículo foi atrasada pelo processo de capacitação do professorado, na medida em que a busca por títulos era uma outra face da necessidade do mercado. Esse fato proporcionou agregar valor às mudanças, na medida em que um processo de transição mais lento possibilitou um amadurecimento teórico mais gradual que, em certo sentido, se espera mais duradouro.

Para atingir os objetivos em relação às habilidades e competências, três disciplinas foram criadas como norteadoras do processo de mudança dentro da estrutura curricular: Saúde Coletiva I, II, III; Estudo e Análise da Postura e do Movimento Humano I e II; e Habilidades Interpessoais I, II, III. Elas foram citadas nas entrevistas como inovações importantes porque, além de formarem os elos na integração de conteúdos e o caminho para a renovação, seriam trabalhadas com novos enfoques e com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Dentre as disciplinas citadas acima, a de Habilidades foi a que mais se destacou, por melhor representar, segundo os entrevistados, a transformação esperada:

[...] habilidades é uma disciplina que foi considerada fundamental dentro do currículo, porque ela tenta trabalhar no aluno atividades relacionadas ao domínio do saber do fisioterapeuta, mas do ponto de vista de habilidade de comunicação, de autoconhecimento, de comunicação não apenas verbal, mas comunicação não-verbal [...] trabalho em grupo [...] o objetivo é chegar no estágio com esse aluno com uma visão um pouco mais global desse processo [...] (Professor A).

A disciplina de Habilidades Interpessoais chama para si a responsabilidade de organizar o raciocínio terapêutico do aluno de forma inicialmente descentralizada, contudo, na esperança de que se faça, *a posteriori*, a integralização dessas ações focada no tratamento.

A análise demonstrou que, metodologicamente, esta disciplina pode oferecer a técnica de reabilitar contornos mais humanizados. Contudo, como qualquer técnica treinada, ela pode assumir, ao longo do tempo, características mecanizadoras, por estar trabalhando com padrões previamente estabelecidos de causa e efeito.

Como citado anteriormente, não se optou por um currículo baseado em problema; por isso, foi possível perceber também, na análise, que as

aulas transitam entre metodologias tradicionais e ativas, e que os professores têm realizado uma experimentação adaptativa para verificar o que funciona.

#### *4.2 Generalista e especialista: a proposta de coexistência*

A análise mostrou que a incorporação das metodologias ativas faz surgir, no discurso dos professores entrevistados, uma tendência de aproximar as perspectivas de formação profissional generalista e de formação especialista. A proposta de coexistência leva em conta que a tensão produzida pode ser atenuada, desfazendo-se a contradição à medida que se entende que a especialização é um desenrolar previsto da formação generalista:

[...] O aluno tem que sair daqui conhecendo as duas coisas [...] em alguns casos você tem especialidades puras. Agora o aluno tem que saber mesclar e fazer as duas coisas, e aí ele vai optar, eu gosto de fazer saúde coletiva, então ele vai se especializar em saúde coletiva, eu gosto de fazer neurologia, então ele vai se especializar. Eu acho que no mercado da fisioterapia tem lugar pra o generalista e para o especialista, só que este especialista tem que ser mais humano [...] (Professor B).

[...] hoje o próprio paciente já chega e já fala... "doutor eu estou sentindo isso também", então ele não tem como, não tem como hoje, o profissional olhar o paciente segmentado. [...] [porém] eu quero dizer que a especialidade não acaba, pelo contrário você tem que fazer a soma, tem que fazer a integração de conhecimentos, a especialidade existe, mas ela não pode estar desintegrada como um todo. (Professor D).

As dificuldades de posicionamento tornam os relatos por vezes contraditórios. Percebe-se a tendência de pensar esses dois tipos de formação como complementares e não excludentes. Há uma arena de disputas discursivas nas quais as tentativas de conceituação demonstram as resistências às transformações, além de certa confusão:

[...] o generalista, às vezes dá a impressão de que é aquele profissional que sabe de tudo um pouquinho, não vejo assim, o especialista é aquele que sabe muito sobre um determinado assunto, o generalista, como ele sabe um pouquinho só de tudo, daí ele encaminha para o especialista que vai resolver o problema dele, eu não penso assim, eu acho que as especialidades, não necessariamente porque são especialistas que percam a capacidade de avaliar o indivíduo como um todo [...] Então a minha visão não é de você ter generalistas e especialistas, eu acho que são profissionais dentro das suas especialidades que consigam dar uma atenção generalista [...] (professor A).

[...] Eu acho que ele precisa ter conteúdos. Primeiro ele precisa entender que ele não precisa, não tem que saber de uma coisa só [...] eles têm que conhecer de tudo, mas eles têm que saber a fundo, não como um doutor em tal tema [um pouco de cada coisa?] Ele tem que saber um pouquinho de cada coisa, ele tem que saber de tudo... Eu não sei se vou te fazer entender, eu acho que sim... Mas, não só superficialmente, não precisa ser profundamente, mas ele tem que ter um meio termo de conhecimento, porque senão se ele ficar no superficial também, ele

não vai entender o processo da doença, o processo da cura, os recursos que ele tem para conseguir fazer aquela doença conseguir chegar à cura [...] (Professor B).

Um dos objetivos da formação generalista, e que aparece nos discursos dos professores, é pretender *ver o corpo como um todo*. Esse mote se estabelece positivamente em oposição ao discurso biomédico, porque ver o corpo como um todo é vislumbrar a possibilidade de ver a pessoa de forma mais integral. Contudo, apreender a indissociabilidade que existe entre o sujeito e a doença que encarna perde sempre espaço para a necessidade de objetivação das informações. Os relatos demonstram o conhecimento para concretizar essa visão, porém transparecem ainda dificuldades para aplicá-lo, devido à pregnância modelo biomédico:

[...] A visão do todo para a fisioterapia, ainda para muitos de nós o todo significa você dominar, por exemplo, técnicas fisioterapêuticas de todas as especialidades e o que eu acho que a gente tem que entender como um todo, um corpo como um todo, é ele no aspecto físico, social e mental e para isso você precisa ir além da sua capacidade técnica em atender [...] por exemplo, ele chega aqui, esse indivíduo, chega dentro do serviço hoje eu não tenho que avaliá-lo só em questão dos sintomas [...] saber também como está esse indivíduo fora daqui [...] e depois o que vai acontecer com ele após ele sair daqui [...] (Professor C).

[...] [O que é o todo?] É você ver o paciente, não somente o pé do paciente, você tem que ver o pé que faz parte de um corpo, que esse corpo que faz parte de um interior, que esse interior faz parte de um contexto social, que faz parte de uma vida, e enfim eu acho que você não pode desconsiderar ou avaliar um indivíduo só pela queixa principal dele. [...] (Professor D).

Observa-se que, para entender globalmente o paciente, a parte é rotineiramente considerada o ponto de partida para se chegar ao todo – um itinerário clínico em que os eventos vão se encadeando de dentro para fora. Aparentemente existe uma oscilação na qual a percepção da pessoa é alternada pela percepção da doença. O ato de reconhecer para discriminar torna o indivíduo enunciável, pois, segundo Foucault (2004), a doença admite um duplo aspecto de expressão que varia do visível ao invisível, dentro de uma multiplicidade de sinais e sintomas.

A clínica exige uma especificação que remete à idéia de que o essencial da individualidade sensível está envolvido por acontecimentos de um domínio aberto, longinquamente palpáveis da realidade anatomopatológica, e por conseqüência da cientificidade esperada (Foucault, 2004). Contudo, a observação biomédica é antecedida pela experiência vivencial; portanto, não pode ser excluída, já que está em relação às circunstâncias de onde se retiram as impressões dos objetos analisados. A decisão de interagir ou não com essa realidade abstrata e externa ao delimitado físico vai depender da influência da visão de mundo que a formação acadêmica ofereceu a esse profissional.

### 4.3 O paradigma fisioterapêutico: o corpo funcional

A autonomia profissional construída historicamente permitiu definir mais claramente as próprias atribuições e diferenciar-se de outras áreas de conhecimento. O raciocínio dessa categoria de análise culmina com as idéias de que o corpo, além de suas características orgânicas e fisiológicas, deve ser, antes de tudo, um corpo funcional, modo pelo qual os professores entrevistados expressam o principal traço da profissão:

[...] Quando a gente vai fazer, por exemplo, uma avaliação funcional do paciente [...] eu vou olhar outras coisas que o médico não vê. [...] Eu acho que aquele negócio da fisioterapia ser, o médico falou que é uma dor de ombro, fisioterapeuta vai tratar dor de ombro, está errado, fisioterapeuta vai avaliar se tem encurtamento, se tem fraqueza, se tem excesso de movimento, se tem falta de movimento, isso o médico não vê. Então eu acho que nesse ponto, como exemplo, de avaliação que é muito discutido, médico acha que fisioterapeuta não precisa avaliar a gente precisa sim, porque a gente tem outros pontos a serem abordados que são característicos de nossa profissão (Professor B).

A análise evidencia que a Fisioterapia entende sua existência a partir da necessidade de um corpo pôr-se em movimento. Portanto, é a função que importa – o que pode fazer com o que ainda lhe sobra de suas habilidades cinéticas.

É pensar a pessoa a partir do que a lesão permite que ela seja; é considerar o social a partir dos obstáculos que ele impõe e, diante disso, preocupar-se com as adaptações. Do ponto de vista do bem-estar subjetivo, são ainda tímidas as iniciativas, pois, na maior parte do tempo, predomina um ranço normativo; resta conjecturar a aproximação com outras áreas para poder melhor intervir.

### Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como inspiração o ser humano e seu corpo como elementos indissociáveis que encenam múltiplas histórias. Em constantes transformações, o corpo expressa símbolos que adquirem significados diversos, de acordo com o mundo no qual está inserido. Os processos corporais possuem uma dinâmica que coincide com as subjetividades, estabelecem relações complexas com a cultura e tornam, portanto, incapazes as perspectivas de respostas que sejam totalmente definitivas a seu respeito, sendo conseqüentemente o corpo o elemento essencial de trabalho da Fisioterapia – a inspiração inicial foi o pano de fundo para contribuir com a formação do fisioterapeuta.

Historiar os significados sobre o corpo, na cultura ocidental, relacionados com a biomedicina, resultou na compreensão da noção de corpo medicalizado – constatada, a despeito do mote do *corpo como um todo*, também no modo atual de pensar da Fisioterapia. Os conceitos biomédicos construídos e estabelecidos historicamente tornam penosa

a tarefa de nos desvencilharmos de quem somos em direção a um novo paradigma.

A reformulação curricular e suas estratégias têm a intenção de iniciar essa mudança de tais preceitos. Contudo, a transição encontra obstáculos, como a falta de adesão e o despreparo do corpo docente em lidar com metodologias mais ativas. Sendo o currículo implantado intermediário entre um modelo tradicional e com perspectivas de metodologias baseadas em problemas, fica confuso pensar o professor transitando sem que produza conflitos com a incipiente nova estrutura. De certa forma, predomina ainda no curso a visão antiga de ensino-aprendizagem, o que nos faz pensar se a reforma realmente vencerá as resistências internas e trará mudanças estruturais ou se, com o tempo, será apenas uma releitura adaptativa (Schwarz, 2000).

Nesse estudo emergiram várias questões e categorias de análise que serão exploradas em outros artigos, portanto, as considerações finais apresentadas aqui são parciais em relação a todo trabalho de dissertação defendido. As idéias apresentadas, contudo, ficam em aberto para mais pesquisas.

---

### Referências bibliográficas

BALANDIER, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 4: diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fisioterapia*, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>> Acesso em 22 jan. 2007.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Indivíduo e pessoa na experiência da doença. Rio de Janeiro. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 173-183, 2003a.

\_\_\_\_\_. Doença, sofrimento, perturbação e pessoa. In: SEMINÁRIO SOBRE CULTURA, SAÚDE E DOENÇA, 2003, Londrina. *Anais do primeiro...* Londrina: Fiocruz, 2003b. p.108-115.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v.1

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987a.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987b.

HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

KOIFMAN, Lilian. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 48-70, mar./jun. 2001.

LAMPERT, Jadete Barbosa. Tendências de mudanças na formação médica no Brasil. 2002. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.

LANGDON, E. Jean Mattesson. Breve histórico da Antropologia da Saúde. In: \_\_\_\_\_. *A negociação do oculto: xamanismo, família e medicina entre os siona no contexto pluri-étnico*. [Florianópolis]: UFSC, 1994.

\_\_\_\_\_. Cultura e processos de saúde e doença. Londrina. In: SEMINÁRIO SOBRE CULTURA, SAÚDE E DOENÇA, 2003, Londrina. *Anais do primeiro...* Londrina: Fiocruz, 2003, p.91-107.

\_\_\_\_\_. A doença como experiência: o papel da narrativa na construção sociocultural da doença. *Etnografica*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 241-260, 2001.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Anthropologie du corps et modernité: Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: Universitaires de France, 1992.

\_\_\_\_\_. Genetic fundamentalism or the cult of the gene. *Body and Society*, Nottingham (UK), v. 10, n. 4, p. 1-20, 2004.

\_\_\_\_\_. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O olhar distanciado*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LIMA, Valéria. V. Competência: distintas abordagens e implicação na formação de profissionais de saúde. *Interface* [on-line], Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369-379, mar./ago. 2005.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços, Revista de Pós-graduação em História da UFSC*, Chapecó, n. 9, p. 87-101, 2002.

MAUSS, Marcel. Noção de técnica corporal. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 213.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 27, p. 125-137, set./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORIN, Edgar. *Idéias contemporâneas: entrevista do Le Monde*. São Paulo: Ática, 1984.

NOVAES, Aduino (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PINTO, Júlia Paula Motta de Souza; JESUS, Adilson Nascimento de. A transformação da visão de corpo na sociedade ocidental. *Motriz*, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 89-96, jul./dez. 2000.

QUEIROZ, Marcos de Souza. O paradigma da medicina ocidental moderna: uma perspectiva antropológica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 20, p. 309-317, 1986.

REBELLATO, José Rubens; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectiva profissionais*. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.

REGO, Sérgio. Currículo paralelo em medicina, experiência clínica e PBL: uma luz no fim do túnel? *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 2, n. 3, p. 35-48, 1998.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tabu do corpo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé. 1975.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-23.

SAYD, Jane Dutra. *Mediar, medicar, remediar: aspectos da terapêutica na medicina ocidental*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SCHMIDT, Luciana Alves Tapia. *Os cursos de fisioterapia no Paraná frente aos conceitos contemporâneos de saúde*. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, 2002.

SCHNEIDER, Omar. O corpo: uma abordagem histórica. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.). *Grupo PET: sobre Educação e Educação Física*. Vitória: Ufes/CEFD, 1999. p. 21-40.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Marshall Sahlins ou por uma antropologia estrutural e histórica. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 10, n. 9, p.125-133, 2000.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 7-29, ago. 1999.

SILVEIRA, Fernando de Almeida. *Michel Foucault e a constituição do corpo e da alma do sujeito moderno*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

SOARES, Carmen. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Alicia Navarro de. Formação médica, racionalidade e experiência. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 87-96, 2001.

VICTORA, Ceres Gomes et al. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.



Alberto Sumiya, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), é professor e supervisor de estágio, com dedicação exclusiva, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro/PR). Tem artigos publicados em periódicos e resumos publicados em anais de congressos.

asumiya@hotmail.com

Recebido em 2 de abril de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964)

---

Marcus Vinicius da Cunha  
Débora Cristina Garcia

---

### Resumo

Analisa a presença de John Dewey nas páginas da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, por meio de 88 matérias que mencionam o filósofo no período de 1944 a 1964, no intuito de compor um quadro analítico-descritivo sobre os vários modos de menção ao pensamento deweyano. As matérias foram classificadas em três categorias, de acordo com a relevância do nome Dewey no corpo dos textos, visando compreender quais aspectos do pensamento do autor – políticos, filosóficos ou pedagógicos – foram privilegiados em cada uma delas. A discussão fundamentou-se nas noções de “apropriação” e “recontextualização”, em que se considera o uso que um autor faz das idéias de outro ao elaborar os argumentos que deseja comunicar aos leitores em defesa de suas teses.

Palavras-chave: John Dewey; periódicos educacionais; discurso pedagógico.

---

## **Abstract**

### **John Dewey's Appropriation in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1960)**

*Analyzes the presence of John Dewey in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, by means of eighty-eight articles that mention the philosopher in the period of 1944 to 1964; the intention is to compose an analytical description of the various ways of mentioning the Deweyan thought in those articles. The articles was classified in three categories, in accordance with the relevance of the name Dewey within the text, in order to understand what aspects of the Deweyan thought – political, philosophical or pedagogical – had been privileged in each article. The discussion was based on the concepts "appropriation" and "re-contextualization" that express the use that an author makes of the ideas of another one, in elaborating the arguments that are to be communicated in defense of the author's major thesis.*

*Keywords: John Dewey; education periodicals; pedagogical discourse.*

---

## **Introdução**

Este artigo visa situar a influência do filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952) no Brasil, analisando especificamente as matérias publicadas entre 1944 e 1964 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), periódico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Esse recorte cronológico abrange desde o primeiro número da revista, criada na gestão de Lourenço Filho no Inep, até o último número editado sob a administração de Anísio Teixeira.<sup>1</sup>

O período cronológico aqui focalizado é relevante por constituir o terceiro momento da Escola Nova no Brasil. Considera-se que o primeiro momento foi na década de 1920, quando das reformas do ensino em vários Estados da federação (Nagle, 2001), e o segundo, na década de 1930, em torno da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Cunha, 1999a). Após o Estado Novo, abriu-se uma nova etapa da renovação educacional, exemplificada pela remodelação do Inep e pela fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ambas por iniciativa de Anísio Teixeira; internacionalmente, o pós-guerra foi caracterizado pela difusão do ideário da Unesco, órgão cuja atuação foi marcante também no Brasil (Cunha, 2002).

Nesses três momentos, o ideário deweyano foi assimilado por vários autores de diversas maneiras, contribuindo para definir algumas linhas

---

<sup>1</sup> Criado pela Lei Federal nº 378 de 13/1/1937 como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Inep começou a funcionar em 1938, sendo administrado por Lourenço Filho até 1945, por Murilo Braga até 1952 e por Anísio Teixeira até 1964. Sobre a história do Instituto e da Rbep, ver os trabalhos de Capanema (1944), Editorial (1944), Lourenço Filho (1964), Azevedo (1964), Vidal e Camargo (1992), Gandini (1995), Dantas (2003) e Rothen (2005).

mestras do pensamento educacional renovador brasileiro.<sup>2</sup> Para analisar esse fenômeno, adotaremos a noção de “apropriação” estabelecida por Cunha (2005, p. 189), para quem os pensadores da educação – como de outras áreas – “apropriam-se das idéias de outrem e as transformam em benefício da mensagem que desejam comunicar”; nesse processo, dá-se a “recontextualização” de conhecimentos originais de um texto para outro, o que, segundo Cunha (2005, p. 191), consiste em retirar idéias de seu tempo e lugar próprios, com o intuito de atender necessidades específicas de um novo contexto de enunciação.<sup>3</sup> Assim, alguns conteúdos do ideário sobre o qual se dá a apropriação podem não ser devidamente incorporados, sendo sumariamente omitidos ou transformados de maneira significativa por quem deles se apropria.

No caso do filósofo americano, Cunha (2007, p. 374) entende que certas “idéias e práticas podem ser declaradas deweyanas, sem que determinados aspectos do pensamento do autor tenham sido apropriados”, o que configura uma “desleitura da obra de Dewey”. Considerando que as teses de Dewey contemplam propostas pedagógicas aliadas a uma crítica da sociedade contemporânea mediante fundamentos filosóficos, há vários modos possíveis de apropriação de seu pensamento: alguns privilegiam sua pedagogia sem mencionar a discussão política que a acompanha; outros se voltam exclusivamente para sua filosofia, sem vinculá-la à educação; ainda outros preferem associar o pedagógico ao filosófico, sem destacar o caráter crítico-social de suas reflexões; e assim sucessivamente.

Ao apresentar as matérias que mencionam Dewey na Rbep entre 1944 e 1964, este trabalho pretende abrir caminho para estudos mais aprimorados acerca da apropriação do ideário do filósofo-educador no Brasil. Nosso intuito, neste momento, irá limitar-se a fornecer um quadro geral desse fenômeno, por meio de uma categorização dos referidos escritos e da indicação de sugestões para futuras pesquisas.

## 1 Distribuição geral das matérias

Desde 1944, ano de sua criação, até 1964, a Rbep teve 96 números publicados, distribuídos em 42 volumes.<sup>4</sup> John Dewey é mencionado em 88 matérias, localizadas principalmente na seção “Idéias e Debates” e, com menor frequência, na subseção “Através de Revistas e Jornais”, que apresenta artigos de outras publicações; na seção “Resenhas”, duas obras do autor são objeto de estudo; e as listagens de bibliografia pedagógica, organizadas pelos editores do periódico, também trazem o nome do filósofo.<sup>5</sup>

Nosso trabalho consistiu em organizar essas matérias em três categorias: escritos em que Dewey figura como assunto central, assumindo o papel de protagonista do texto (categoria A); escritos em que Dewey tem relevância, mas não constitui o assunto principal atuando como coadjuvante do texto (categoria B); e escritos em que o autor

---

<sup>2</sup> Sobre Dewey, ver Amaral (1990), Cunha (1994; 2001) e Moreira (2002). Sobre a apropriação de Dewey no Brasil, ver Barbosa (1982), Cunha (1999a; 1999b) e Pagni (2000).

<sup>3</sup> Sobre o assunto, ver também Cunha (1999a; 1999b).

<sup>4</sup> Nos dois primeiros anos, a publicação foi mensal; em 1946 e 1947, bimestral; em 1948 passou a quadrimestral, assim permanecendo até o começo da década de 1950, quando ela se tornou trimestral. Atualmente, a revista é editada quadrimestralmente.

<sup>5</sup> As referências bibliográficas completas dessas matérias encontram-se na seção Fontes deste trabalho.

desempenha função secundária aparecendo como mero figurante (categoria C), a título de ilustrar alguma passagem do texto. A frequência das matérias em cada uma dessas categorias consta no Quadro 1.

**Quadro 1 – Frequência de matérias da Rbep nas Categorias A, B e C de menção a John Dewey**

Categorias	Número de matérias
A	11
B	36
C	41

Os dados apresentados no Quadro 1 permitem constatar que Dewey é protagonista (categoria A) em 11 matérias; coadjuvante (categoria B), em 36 matérias; e figurante (categoria C), em 41 matérias. Dentro das categorias, identificamos o assunto principal de cada matéria (denominado Tema) e, no interior dessa classificação, os assuntos secundários (denominados Subtemas). Foram encontrados dois temas, Filosofia e Educação, e 15 subtemas relativos aos seguintes conteúdos: fundamentos básicos, lógica, pragmatismo, perspectiva histórica, pedagogia renovadora, história da educação, democracia na escola, administração escolar, métodos de ensino, processos de ensino, educação norte-americana, modalidades de ensino, pesquisa educacional, ciências e bibliografia pedagógica.

Os Quadros 2, 3 e 4 trazem as matérias das categorias A, B e C, respectivamente, identificadas por título e autor(es), com a indicação de tema e subtema.

**Quadro 2 – Matérias da categoria A**

Tema	Subtema	Título do artigo e autor	
Filosofia	Fundamentos filosóficos	"John Dewey: uma filosofada experiência" – Newton Sucupira	
		"Reconstrução em filosofia" – Luis Washington Vita	
		"John Dewey" – M. M. F.	
	Lógica	"Bases da teoria lógica de Dewey" – Anísio Teixeira	
	Pedagogia renovadora	"A filosofia da educação de Dewey" – William Heard Kilpatrick	
		"Fim de uma controvérsia" – Isaac L. Kandel	
		"Centenário de John Dewey" – Jayme Abreu	
		"Atualidade de John Dewey" – Jayme Abreu	
	Educação	Democracia na escola	"Uma conferência sobre John Dewey" – Gilberto Freyre
			"A propósito do centenário de John Dewey" – Lourenço Filho
"Democracia e educação" – Beatriz Osório			

Segundo consta no Quadro 2, das 11 matérias da categoria A, nas quais John Dewey figura como protagonista, dez enquadram-se no tema Filosofia, enquanto uma refere-se ao tema Educação. Nessa categoria há quatro subtemas, sendo mais freqüente o relativo à pedagogia renovadora, com seis dos 11 escritos. Democracia na escola e lógica são os subtemas menos encontrados. Cabe ressaltar que o nome Dewey aparece no título de oito dessas matérias, enquanto outras duas levam o nome de obras de sua autoria – *Reconstrução em filosofia* e *Democracia e educação*.

**Quadro 3 – Matérias da categoria B**

(continua)

Tema	Subtema	Título do artigo e autor	
Filosofia	Pragmatismo	"Pragmatismo e educação – origens do pragmatismo" – Adrian Rondileau "Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do norte e do sul" – Wayne A. R. Leys	
	História da educação	"Filosofia e educação" – Anísio Teixeira	
Educação	Democracia na escola	"A escola secundária e a formação de atitudes democráticas" – Álvaro Neiva "Democracia e educação" – Nogueira de Matos "O processo democrático de educação" – Anísio Teixeira "Educação e progresso social" – Nunes Mendonça "Democracia e educação" – Antônio Pinto de Carvalho "A educação e o ideal democrático" – Beatriz Osório "A mensagem a Rousseau" – Anísio Teixeira	
		Pedagogia renovadora	"O educador na escola nova" – Nunes Mendonça "A Associação Brasileira de Educação e o ensino público" – Gustavo Lessa "O planejamento de ensino" – Luiz Alves de Mattos "O manifesto e a educação" – Onofre Penteadó Júnior "As relações humanas e a nossa escola" – Agostinho Minicucci
			Métodos de ensino
	Modalidades de ensino	"Objetivos do ensino da física no curso secundário" – Sérgio Mascarenhas Oliveira "Objetivos do ensino de artes industriais" – Gustavo Lessa "Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro" – Jayme Abreu	
	Administração escolar	"Comentários sobre a monografia <i>A educação em Santa Catarina</i> " – Orlando Ferreira de Melo "Depois de 25 anos" – Lourenço Filho "Anacronismo educacional da classe dominante brasileira" – Jayme Abreu	

**Quadro 3 – Matérias da categoria B**

(conclusão)

Tema	Subtema	Título do artigo e autor
Educação	Educação norte-americana	"A educação nos Estados Unidos de após guerra" – John Gunther
		"Educação, pesquisa e filosofia" – Benno Daniel Silberschmidt
		"Um esquema da educação secundária nos Estados Unidos" – Oton Moacir Garcia
Educação	Educação norte-americana	"A educação primária nos Estados Unidos" – Willard S. Elsbree
		"Escolas maternas e jardins de infância nos Estados Unidos" – Winifred E. Bain
		"Parecer preliminar do deputado Gustavo Capanema" – Gustavo Capanema
Educação	Educação norte-americana	"A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético" – George S. Counts
		"Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica" – George S. Counts
		"A natureza e as funções da pesquisa educacional" – Erich Hylla
Educação	Pesquisa educacional	"Pesquisa e planejamento em educação" – Jayme Abreu
		"Ciência e a arte de educar" – Anísio Teixeira
Educação	Ciências	"Conceito biológico da educação" – Faria Góis Sobrinho
		"O ensino das ciências naturais na escola primária" – Brisolva Brito de Queirós

Conforme os dados do Quadro 3, das 36 matérias da categoria B, em que Dewey atua como coadjuvante, três abordam o tema Filosofia, e 33 discorrem sobre assuntos relativos à Educação. Essa categoria conta com dez subtemas, sendo o de maior expressão numérica o que se refere à educação norte-americana, encontrado em oito escritos. O subtema história da educação é o de menor frequência, contando com apenas uma matéria.

**Quadro 4 – Matérias da categoria C**

(continua)

Tema	Subtema	Título do artigo e autor
Filosofia	Perspectiva histórica	"O humanismo" – J. Roberto Moreira
		"Funções sociais e culturais da escola" – J. Roberto Moreira
Educação	Democracia na escola	"A democracia através da escola primária" – Henrique Stodiek
	Perspectiva histórica	"Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil" – Raul Bittencourt
		"A educação brasileira no Império e na República" – Raul Bittencourt
		"A educação rural no México" – Lourenço Filho
		"Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura" – Anísio Teixeira
"Horizontes perdidos e novos horizontes" – Fernando de Azevedo		

**Quadro 4 – Matérias da categoria C**

(continuação)

Tema	Subtema	Título do artigo e autor
Educação	Processo de ensino	"Por que mentem as crianças" – Astério de Campos "A pedagogia dos domínios" – José Maria Gaspar "A educação é um princípio de segurança" – Maria Algeny "Educação e liberdade" – Fernando de Azevedo "Formação e encontro" – Fritz Bohnsack "A educação em face da segunda revolução industrial" – Tomás Maldonado
	Métodos de ensino	"A sala ambiente de história na escola secundária para cegos" – Irene da Silva Mello Carvalho "Os jogos dirigidos na educação integral" – Ruth Gouvêa
	Modalidades de ensino	"Modalidades de educação geral" – Lourenço Filho "A posição do ensino de desenho no curso secundário" – Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima "A educação secundária no Brasil" – Jayme Abreu "Alguns problemas do ensino da linguagem" – Ofélia Boisson Cardoso "Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária" – O. Frota Pessoa "A escola pública, universal e gratuita" – Anísio Teixeira "O aperfeiçoamento da literatura da didática" – Gustavo Lessa "Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária" – Juraci Silveira "A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje" – Abgar Renault "Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo" "Conselho Federal de Educação: currículos para cursos superiores" "A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária" – Geraldo Bastos Silva "Classes secundárias experimentais – balanço de uma experiência" – Nadia da Cunha e Jayme Abreu "O ensino de ciências no curso secundário" – Gustavo Lessa
	Administração escolar	"Instituto de Educação do Distrito Federal" – Francisco Venâncio Filho "Educação, erros e acertos" – Rafael Grisi "Ação do Inep Centros de Pesquisa no quinquênio 1956-1960" "A pesquisa e o planejamento em educação" – J. Roberto Moreira



**Quadro 4 – Matérias da categoria C**

(conclusão)

Tema	Subtema	Título do artigo e autor
Educação	Bibliografia pedagógica	"Bibliografia Pedagógica Brasileira (1901 a 1930)" "Bibliografia Pedagógica Brasileira (1931 a 1940)"
	Pesquisa educacional	"O estudo da educação comparada" – I. L. Kande
	Ciências	"Estudo e ensino da sociologia" – Donald Pierson "A psicologia ao serviço da organização" – Lourenço Filho "Psicologia da aprendizagem" – Maria Santacruz Lima "A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais" – J. Roberto Moreira

O Quadro 4 mostra que, das 41 matérias da categoria C, em que John Dewey participa como figurante, duas apresentam temáticas pertencentes ao campo da Filosofia e 39 abordam assuntos relativos à Educação. Nessa categoria encontram-se dez assuntos secundários; o subtema modalidade de ensino se faz presente em 14 escritos, constituindo o de maior ocorrência, enquanto democracia na escola e pesquisa educacional aparecem, cada um, em uma matéria.

As informações apresentadas nos Quadros 2, 3 e 4 permitem as seguintes considerações gerais. Das 88 matérias, a maior parte (77) pertence às categorias B e C, nas quais Dewey não aparece como assunto central, mas em plano secundário; na categoria A, em que o filósofo é protagonista, o número de matérias é significativamente menor (11 escritos). Quanto à distribuição dos temas, observa-se que a grande maioria dos textos (74) diz respeito à Educação, sendo pequena parte (14) dedicada à Filosofia. Dos 14 escritos cujo tema é Filosofia, dez pertencem à categoria A (Dewey protagonista), o que corresponde à quase totalidade das matérias dessa categoria, que conta com 11 textos. Dos 74 textos sobre Educação, 73 são de matérias categorizadas como B e C.

Quanto aos assuntos secundários, denominados subtemas, observa-se que totalizam 15 diferentes itens, quantidade que expressa a diversidade de áreas a que o nome de Dewey é relacionado. O autor aparece em textos que abordam discussões políticas, como democracia na escola; em matérias que discorrem sobre ciências e pesquisas educacionais; em escritos que caracterizam as idéias educacionais renovadoras, fazendo alusão a métodos de ensino e pedagogia renovada; em estudos que analisam a administração do sistema de ensino; e também em artigos que abordam a sua filosofia educacional, bem como o sistema escolar dos Estados Unidos.

Diante da impossibilidade de comentar todas as matérias pesquisadas, faremos a seguir uma exposição sumariada de alguns textos que foram selecionados por exemplificarem os conteúdos e as formas de menção a

Dewey, típicos de cada uma das categorias (A, B e C), o que será analisado na conclusão do presente trabalho. Em cada caso abordaremos três escritos, sendo dois pertencentes ao tema de maior recorrência e um referente ao tema de menor destaque.

## 2 John Dewey como protagonista

Neste item serão sumariadas três matérias da categoria A (Dewey protagonista), sendo duas da temática Filosofia, versando sobre os subtemas fundamentos básicos da filosofia deweyana e teoria lógica do conhecimento de John Dewey, e uma sobre o tema Educação, abordando o ideário democrático do filósofo.

### 2.1 Fundamentos básicos da filosofia deweyana

Em artigo intitulado “John Dewey: uma filosofia da experiência”, categorizado no tema Filosofia, Newton Sucupira (1960, p. 78) considera que o pensador americano é “uma grande figura controvertida de nossos dias, suscitando os juízos mais contraditórios”, sendo alvo de discussões entre discípulos e críticos de seu pensamento.<sup>6</sup> O autor comenta que muitos críticos concebem a filosofia deweyana de maneira inadequada, atribuindo a ela denominações como pragmatismo, instrumentalismo, experimentalismo e naturalismo. Sucupira entende que não se pode reduzir a filosofia de Dewey somente a uma dessas correntes, num sentido meramente doutrinário, e que para entender a visão deweyana é necessário entender a noção de experiência, que é a “chave para a compreensão de sua doutrina” (p. 83).

Newton Sucupira (1960, p. 88) expõe que Dewey concebe a experiência como “essencialmente dinâmica, porque é antes de tudo um *processus*”, envolvendo situações de equilíbrio e desajustamento. Ao deparar com um problema, o indivíduo põe-se diante de um desajuste que precisa ser superado, o que “suscita o aparecimento da ação inteligente, do pensamento reflexivo que transforma a situação problemática numa situação determinada”, ocorrendo, assim, uma reorganização da experiência, de que resulta a aludida situação de equilíbrio e ajustamento. Nesse processo, o pensamento é entendido como um método de investigação e ação, e esse desajuste, como uma problemática a ser resolvida experimentalmente.

O autor considera, ainda, que Dewey concebe a experiência como um “simples processo natural”, opondo-se à concepção de subjetividade da experiência, a qual “privilegia indevidamente o ato da experiência em detrimento ao experienciado, como a concepção puramente cognoscitiva que estabelece uma disjunção entre pensamento teórico e atividade prática”. Ao propor a experiência como processo natural, “Dewey parece esvaziar a mente humana de sua autêntica subjetividade” (Sucupira, 1960,

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma conferência proferida por Sucupira no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em reunião comemorativa ao 1º centenário de John Dewey.

p. 89). Sucupira acrescenta que, para o filósofo, a “natureza é um vir-a-ser indefinido e o próprio da experiência é a transformação incessante das situações” (p. 91), destacando, assim, a idéia de processo inacabado, mutável, em movimento que, por sua vez, propicia a constante reconstrução das experiências.

## *2.2 A teoria lógica do conhecimento*

A matéria de Anísio Teixeira intitulada “Bases da teoria lógica de Dewey”, publicada em 1955, tem como temática a Filosofia e como subtema, a lógica, mais precisamente a teoria lógica do conhecimento do filósofo. Segundo Teixeira (1955, p. 4), John Dewey entende a filosofia como “um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico”, ou seja, entre a cultura do passado e o presente que flui, propiciando integrações e reintegrações do “velho” no “novo”. Anísio Teixeira (1955, p. 5) acrescenta que o filósofo concebe o mundo em constante reconstrução, sendo o homem “um dos agentes, entre muitos outros agentes – cósmicos, físicos e biológicos – da transformação do universo”. O instrumento dessas transformações “é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica”. Pela experiência, o inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem num amplo processo de renovação. As leis dessa experiência se traduzem nas “próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para sua evolução”.

O autor explica que conhecimento, para Dewey, significa “o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação” (Teixeira, 1955, p. 6); o exame do processo de adquirir conhecimento, segundo o filósofo, está fundado na lógica ou teoria do conhecimento, sendo que “lógica é o processo do pensamento reflexivo” e “conhecimento é o resultado deste processo”. A fim de analisar o processo do pensar humano, Dewey parte de operações investigativas, indagações e inquéritos, o que o leva a identificar a “lógica com a metodologia e com o método científico” (Teixeira, 1955, p. 8).

Partindo dessas considerações, Teixeira (1955, p. 11) diz que a lógica de Dewey é concebida como uma ciência experimental, cujas bases são analisadas a partir de aspectos tanto biológicos quanto culturais. Quanto aos primeiros, fica evidente a concepção do comportamento do ser humano diante do meio em que vive, na medida em que se situa ante um “conjunto de atividades em série, pelas quais mantém o seu estado de adequação com o ambiente”. Esse processo de constante adaptação do homem ao meio diz respeito ao seu “comportamento inteligente”, provido de ações de “investigação lógica e racional” (Teixeira, 1955, p. 14).

Quanto aos aspectos culturais, entende-se que os seres humanos convivem em um ambiente constituído por um “sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças” (Teixeira, 1955, p. 14), que precisa ser apreendido pelo homem,

propiciando a integração dos indivíduos na sociedade. Assim, o comportamento humano não se relaciona apenas com o meio imediato, mas também com um conjunto de símbolos e significações que, através da linguagem, adquirem formas e conexões, sendo transmitidos e comunicados.

Segundo Teixeira (1955, p. 19), Dewey distingue os problemas práticos dos problemas científicos, e “conseqüentemente a ‘investigação do senso comum’ da ‘investigação do tipo científico’”. O autor mostra que a diferenciação está no objeto de pesquisa, na medida em que a primeira investigação se ocupa com os “aspectos práticos da vida” e a segunda, com “a descoberta da verdade teórica e não prática” (Teixeira, 1955, p. 20). Entretanto, destaca que Dewey considera que os princípios lógicos estão presentes em ambos os processos investigativos. Teixeira (1955, p. 25) acrescenta que o filósofo defende a necessidade de conciliar os resultados da pesquisa do senso comum com os “produtos da ciência”, “de forma integrada e harmônica”, professando a união da experiência e da razão, da teoria com a prática, do que resulta uma teoria lógica que não admite dualismos.

Anísio Teixeira (1955, p. 27) termina seu artigo considerando que a teoria lógica de Dewey pode apresentar “todos os defeitos, menos o da infertilidade”, pois “guia as nossas atividades usuais de pensamento e de ação” e “as atividades de aprendizagem da educação”, bem como as “atividades da pesquisa científica”.

### 2.3 O ideal democrático deweyano

A única matéria que aborda o tema Educação, tendo Dewey como tema central, é a de Beatriz Osório (1960), cujo título é o nome de uma das obras do filósofo, *Democracia e educação*. A autora enfatiza que nesse livro, publicado em 1916, o autor desenvolve sua concepção democrática de sociedade, a ser perpetuada através da educação. Transcrevendo passagens da obra, Osório (1960, p. 155) acentua que, nos seis primeiros capítulos, Dewey expõe a importância das experiências individuais e coletivas no processo educativo, e ainda “define educação como um permanente *crecimento*, como um processo que não tem qualquer fim exterior a si mesmo”.

A autora deixa claro que o “ponto capital” da obra deweyana é o capítulo 7, que explicita a educação como “função social”, levando em consideração as características peculiares que prevalecem nos diferentes grupos sociais. Osório (1960, p. 156) entende que, no restante da obra, Dewey se ocupa com o “problema da completa realização desse ideal democrático, através de mudanças necessárias na teoria e na prática educacionais”.

Osório (1960, p. 156) explica também que há “muita controvérsia em torno das idéias de Dewey”. Pautada em transcrições do livro, esclarece alguns aspectos da concepção filosófica e educacional do autor,

considerando que os métodos propostos por Dewey enfrentam certa resistência no âmbito educacional “por representarem quebra de tradição, ou então por exigirem equipamento mais dispendioso, professores melhores preparados e menores turmas de alunos” (p. 156-157). Acentua também que um argumento utilizado contra essa concepção é a ênfase atribuída aos meios em detrimento dos fins educacionais; a seu ver, “tal argumento se baseia num entendimento parcial da posição filosófica e dos propósitos de Dewey”, na medida em que, para o filósofo, “o fim da educação é habilitar os indivíduos a continuar se educando” (p. 157).

A título de encerramento, Osório (1960, p. 157) retoma o ideal democrático deweyano e destaca que, somente com uma sociedade de caráter democrático, na qual os direitos de todos sejam garantidos, poderemos ter uma educação capaz de levar os indivíduos a se interessarem “pelas relações e pelo controle social”, promovendo assim transformações na sociedade “sem provocar desordens”.

### **3 John Dewey como coadjuvante**

A exposição feita neste item oferece uma amostra das 36 matérias nas quais Dewey atua como coadjuvante (Categoria B). A primeira matéria sumariada pertence ao tema Filosofia e tem como subtema a filosofia pragmatista; as outras duas expressam o tema Educação, abordando certos aspectos da pedagogia renovadora e métodos de ensino.

#### **3.1 A filosofia pragmatista**

Inserido na temática Filosofia, o artigo “Pragmatismo e educação – origens do pragmatismo”, de Adrian Rondileau (1946), discute a corrente filosófica a que se filia John Dewey, retratando suas origens e sua relação intrínseca com a educação. O autor caracteriza o pragmatismo como uma filosofia revolucionária que foi mal compreendida por críticos, que não entenderam os meios e as técnicas por ela propostos para enfrentar problemas práticos e teóricos.

Indicando Pierce, James e Dewey, como os principais representantes dessa corrente, Rondileau (1946, p. 250, 256) esclarece que o primeiro “criou o pragmatismo e expôs claramente os conceitos fundamentais da doutrina”, aprimorando alguns aspectos da filosofia kantiana, e James traduziu os princípios do pragmatismo em fórmulas breves, firmando que deve “haver correspondência entre a teoria e a prática, entre a lógica e a experiência”.

Segundo Rondileau (1946, p. 257), coube a John Dewey explorar “as conseqüências do pragmatismo na lógica, na ética, na educação, na sociologia, nas artes e em todos os demais domínios da vida humana”. Rondileau destaca também que, para Dewey, a educação “não só ensina a saber, mas a fazer”, sendo necessário que o processo educativo

proporcione “problemas reais a serem resolvidos, e não apenas soluções acabadas, como tradicionalmente se faz” (p. 258). Para o autor, essa filosofia vem se tornando útil para rever conceitos e práticas em educação.

### *3.2 Características da pedagogia renovadora*

O artigo “Educação e progresso social”, redigido por Nunes Mendonça (1956a), tem como temática a Educação e apresenta, como subtema, peculiaridades da pedagogia renovadora. O autor expõe o papel do educador segundo a concepção da Escola Nova, que visa novos fins e novos meios para o processo educativo, realçando a necessidade de conhecer a criança em seus aspectos biológicos e psíquicos. Segundo Mendonça (1956b, p. 227), cabe ao educador conhecer esses aspectos para tornar o educando um “ser autônomo, com vida própria, qualitativamente diferente do adulto”.

Mendonça (1956b, p. 228) faz menção a John Dewey para esclarecer que “a inteligência nasce da ação”, sendo papel do educador “proporcionar situações que estimulem o pensamento e tornem possível a aprendizagem”. Esse profissional precisa despertar o interesse imediato no aluno, para que ele enfrente as situações problemáticas encontradas e chegue às suas próprias soluções.

Outros aspectos do pensamento deweyano são citados por Mendonça para esclarecer a pedagogia renovada, como a não utilização de castigos e recompensas nas atividades educativas; a importância atribuída ao caráter socializador, ou seja, a direção social possibilitada pelo professor; e ainda o princípio deweyano de liberdade, que remete à iniciativa e independência do educando no processo de aprendizagem. O autor apresenta duas observações feitas por Dewey sobre o modo como se concebe a educação nova, para que ela não se torne vazia e formal, e sobre a figura do educador, para que não se coloque esse profissional como um mero espectador. Mendonça (1956b, p. 233) explica que o professor é como “um colaborador desvelado e inteligente que assistirá continuamente a criança no processo de seu crescimento mental e social”.

### *3.3 Método de ensino*

Pertencente à temática Educação, a matéria intitulada “A educação e o método”, de autoria de Teobaldo Miranda Santos (1947), apresenta uma análise crítica sobre os modernos métodos de ensino. Santos (1947, p. 99) expõe que os educadores, “impressionados com as conquistas crescentes da técnica científica”, deixaram de se preocupar com os fins educacionais “para se interessarem somente pelo problema dos meios educativos”. O autor considera que a elaboração dos métodos modernos leva em conta “o problema da natureza psicológica da aprendizagem e o problema das diferenças individuais dos educandos” (Santos, 1947, p. 99).

Tais problemas, segundo o autor, são analisados por educadores e filósofos, como Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet, entre outros, na construção de seus próprios métodos e teorias. Ao analisar “os fundamentos psicológicos e filosóficos dos métodos modernos”, Santos (1947, p. 101) conclui que “cada um deles se baseia, explícita ou implicitamente, numa concepção metafísica do homem e da vida”, e comenta que no método de “projetos”, por exemplo, encontram-se “todos os postulados do pragmatismo de William James e John Dewey”.

#### **4 John Dewey como figurante**

Para ilustrar as matérias da categoria C (Dewey como figurante), este item trará a exposição resumida de três artigos, sendo o primeiro relativo à temática Filosofia, com subtema perspectiva histórica, e os outros dois pertencentes ao tema Educação, retratando modalidades de ensino e ciências na educação.

##### *4.1 Perspectiva histórica no campo filosófico*

Em matéria enquadrada no tema Filosofia, com o título “O humanismo”, J. Roberto Moreira (1955) apresenta uma análise da concepção filosófica humanista, a qual representou forte oposição aos ideais da Idade Média. Moreira (1955, p. 72) explica que o Renascimento foi “a idade de ouro da literatura e das artes plásticas”, ao passo que o Humanismo foi um “fenômeno cultural que consistiu em fazer descer o interesse dos homens do céu para a terra”. Adverte que o Renascimento não pode ser concebido como repetição do que já existia, mas sim como “retomada de posição para novas conquistas, realizações ou experiências”.

Nas páginas finais da matéria, o autor comenta que, depois do século 16, o espírito humanista permaneceu em concepções como as de John Locke e Augusto Comte. Moreira (1955, p. 102) acrescenta que o Humanismo vigora também no pragmatismo de John Dewey, estando presente “em sua lógica, em sua filosofia democrático-social e em sua filosofia da educação”. Moreira (1955, p. 103) encerra o artigo dizendo que Locke, Comte e Dewey exemplificam o Humanismo porque vêem “a ciência, a filosofia, a política e a moral como problemas humanos em situação de inter-relação, que devem e que só podem ser resolvidos por meios humanos”.

##### *4.2 Modalidades de ensino*

Pertencente à temática Educação, a matéria de Nadia da Cunha e Jayme Abreu (1963) intitulada “Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência” faz uma avaliação geral das classes secundárias experimentais. Os autores apresentam uma pequena

introdução de autoria de Anísio Teixeira, relatando que a criação dessas classes representou um importante esforço da administração escolar para renovar o sistema de educação brasileiro.

Os autores organizam o texto em quatro tópicos, discorrendo primeiramente sobre os aspectos legais da instituição das referidas classes; em seguida, abordam sua expansão entre os anos de 1959 a 1962; depois, expõem a estrutura pedagógica daquela iniciativa, descrevendo os aspectos priorizados em cada Estado onde foi implementada; por fim, relatam o sentido e a significação das classes experimentais.

Nessa última parte do artigo, Cunha e Abreu (1963, p. 146) entendem que essa experiência “foi em verdade pouco significativa estatisticamente em relação ao universo da escola secundária brasileira”. Os autores acrescentam que, enquanto as classes secundárias adotavam o modelo pedagógico de Morisson, já existiam os novos estudos americanos, “sobretudo face às contribuições de Dewey sobre como aprendemos”; com isso, constata “um atraso de cerca de três décadas em relação a uma teoria pedagógica mais contemporânea do moderno pensamento científico” (p. 147).

#### 4.3 A presença das ciências na educação

A matéria “A psicologia ao serviço da organização” de autoria de Lourenço Filho, publicada em 1945, aborda o tema Educação, tendo como subtema a presença das ciências na área educacional. O autor discorre sobre a contribuição da Psicologia para as atividades de organização, mostrando que o ato de organizar é a mais antiga e mais generalizada das artes, utilizada para dispor instrumentos para atingir um fim determinado. Lourenço Filho (1945, p. 185) destaca que o “trabalho é a operação humana com vistas a um fim, um resultado”, necessitando, por isso, de uma “organização racional”.

O autor explica que, no decorrer dos anos, a Psicologia Aplicada passou a ocupar-se com a organização do trabalho, relacionando-a com o comportamento do homem e com o rendimento da produção. Fazendo alusão a diversos estudos, Lourenço Filho expõe que a contribuição da Psicologia consiste em verificar capacidades e aptidões para que o indivíduo tenha uma boa adaptação ao trabalho.

Na conclusão, Lourenço Filho (1945, p. 212) defende que a ciência – no caso, os estudos da Psicologia – precisa buscar aperfeiçoamento, inserida em um processo indefinido, conforme se vê na filosofia deweyana acerca do conhecimento científico, a qual “se condensa no experimentalismo: uma verdade é o instrumento de uma nova verdade; uma técnica, o instrumento de outra técnica; uma organização, o instrumento de mais aperfeiçoada organização”.

#### Conclusões

Vimos no presente artigo que, entre 1944 e 1964, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep) publicou 88 matérias que mencionam o



filósofo e educador americano John Dewey. Nesse período que compreende desde a primeira edição da revista, na gestão de Lourenço Filho no Inep, até o último volume editado sob a administração de Anísio Teixeira, a Rbep veiculou idéias que certamente contribuíram para formar a mentalidade dos educadores brasileiros, no âmbito do que se considera o terceiro momento da Escola Nova no Brasil.

O objetivo de nosso trabalho, nessa etapa ora concluída, foi o de fornecer dados para elucidar a presença das idéias deweyanas na constituição dessa mentalidade, considerando o processo denominado "apropriação", referente à transposição de idéias de um texto para outro. Para isso, elaboramos um quadro analítico-descritivo das aludidas matérias, o que consistiu em organizá-las em categorias (A, B e C) que expressam a relevância assumida por Dewey em cada escrito, e descrever, de modo resumido, alguns textos representativos dos vários modos de menção ao filósofo em cada uma dessas categorias. Tomamos por pressuposto que as apropriações do pensamento deweyano podem assimilar tanto as formulações pedagógicas quanto as teses filosóficas e políticas do autor, podendo focalizar uma ou mais de uma das orientações que compõem o ideário de Dewey, priorizando certo aspecto em detrimento de outro, ou compreendendo todos eles por meio de uma reflexão mais abrangente.

Cabe destacar que nosso pressuposto não implica desmerecer aprioristicamente nenhuma forma de apropriação, pois entendemos ser necessário, acima de tudo, compreender os contextos em que foram efetivadas as recontextualizações do pensamento deweyano, isto é, os condicionantes teóricos e políticos que envolveram tais elaborações discursivas, mas essa análise contextual não será desenvolvida neste artigo, pois neste momento não dispomos de material empírico suficiente para tanto; novas investigações poderão ser feitas, dentro dessa perspectiva, levando em conta as circunstâncias históricas, tanto no campo da educação quanto no da filosofia, bem como no da vida política do País, que acompanharam a publicação da Rbep ao longo dos 20 anos aqui focalizados. Por ora, podemos tecer conclusões de outra natureza, voltadas exclusivamente à elucidação dos vários aspectos do pensamento deweyano que constam nas matérias investigadas.

Assim, podemos dizer que, nas matérias em que Dewey é protagonista (categoria A), a temática predominante são os aspectos filosóficos de seu ideário, deixando suas teses pedagógicas em segundo plano. Os artigos de Newton Sucupira e de Anísio Teixeira, sumariados na seção 2 do presente trabalho por serem representativos das 11 matérias que formam essa categoria, comprovam que, quando o assunto principal é Dewey, a ênfase da discussão recai nas bases filosóficas de seu pensamento. No geral, essas matérias destacam os vários componentes da filosofia deweyana, como a noção de experiência, o método experimental, o instrumentalismo, a teoria lógica do conhecimento, a concepção dinâmica de vida, o ideal democrático de sociedade e o papel da filosofia na educação. O único escrito da categoria A que diz respeito

às idéias educacionais de Dewey, que é a matéria de Beatriz Osório igualmente sumariada na seção 2, aborda a concepção deweyana de democracia no âmbito da educação, valorizando a noção de sociedade que deve servir de guia para o processo educativo, segundo o pensamento do filósofo.

Nota-se que a discussão dos aspectos filosóficos do pensamento deweyano tem o intuito de explicitar sua inserção no campo epistemológico, deixando patente que o princípio norteador do filósofo é a noção de experiência; entende-se que é através de suas experiências pessoais que o indivíduo adquire conhecimento, o que significa dizer que é por meio de situações problemáticas que se aprende a usar o pensamento como meio para ordenar ações, visando solucionar um problema inicial; compreende-se que a lógica deweyana é fundamentada no pensamento reflexivo e que conhecimento é o que resulta desse processo. Essas matérias ressaltam a noção deweyana de um mundo em permanente construção e reconstrução, no qual os indivíduos se integram a um movimento contínuo de crescimento. Das 11 matérias enquadradas nessa categoria, cinco sugerem que a filosofia de Dewey é alvo de controvérsias e críticas, tanto de partidários quanto de opositores, dando destaque para a ocorrência de equívocos no modo como foram apreendidas por diversos pensadores.

Enquanto as matérias da categoria A privilegiam temáticas filosóficas, enfatizando a exposição dos fundamentos epistemológicos, educacionais e políticos do pensamento do autor, nas matérias da categoria B o quadro se inverte. Do total de 36 matérias, nas quais Dewey figura como coadjuvante, 33 dizem respeito à temática Educação, enquanto apenas três se referem à Filosofia. A exemplo do artigo de Adrian Rondileau resumido em nossa seção 2, os escritos dessa categoria que abordam temas filosóficos discorrem sobre o pragmatismo, mostrando tratar-se de uma concepção que deve guiar o processo educativo para que haja constante reconstrução das práticas pedagógicas. Nas matérias de temática educacional, exemplificadas pelos trabalhos de Nunes Mendonça e Teobaldo Miranda Santos, ganham destaque assuntos como o papel do educador perante os interesses e motivações dos alunos; a função do currículo, que deve ser experimental, aliada ao planejamento, que precisa ser flexível; e o trabalho coletivo, indicado como atividade social integradora.

Nessa categoria em que Dewey não é a figura central, embora tenha importante função no desenrolar dos textos, muitos de seus conceitos pedagógicos são abordados, tendo por base a visão política que caracteriza a escola como um ambiente socializador, em que os educandos aprendem hábitos democráticos para viverem em sociedade e contribuir para a mudança social. Algumas matérias destacam a forte influência da filosofia educacional deweyana ao discutirem a educação nos Estados Unidos e em outros países, como a União Soviética, por exemplo, em que as idéias do filósofo teriam sido alvo de críticas e interpretações errôneas. Fica patente, portanto, que as matérias da categoria B apropriam-se

prioritariamente dos aspectos educacionais do pensamento do filósofo, sem desprezar, no entanto, suas formulações filosóficas e políticas, assemelhando-se, nesse ponto, às matérias da categoria A.

As matérias da categoria C, em que Dewey é mencionado apenas circunstancialmente, aparecendo como figurante, somam o total de 41, das quais somente duas se enquadram na temática Filosofia. Esse predomínio do pedagógico em detrimento dos demais aspectos do pensamento deweyano assemelha-se ao que foi encontrado na categoria B. Nas matérias filosóficas da categoria C, as referências a Dewey limitam-se a indicar sua presença na história da filosofia – o que é exemplificado pelo artigo de J. R. Moreira resumido na seção 2 deste trabalho – e, em particular, na corrente filosófica pragmatista, bem como a sua participação em concepções que assumem o caráter socializador, funcional e pragmático da educação.

Nessa categoria, as matérias de temática educacional mencionam variados aspectos pedagógicos do ideário deweyano, ao discorrerem, por exemplo, sobre a definição de educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência; sobre a concepção de escola que prioriza a formação de hábitos de sociabilidade, reflexão e pensamento, respeitando o nível de desenvolvimento de cada educando; sobre o ensino como atividade dirigida que deve levar o aluno a solucionar problemas práticos; e sobre a liberdade do educando para descobrir conhecimentos por meio de suas próprias experiências. Nesses escritos, o nome de Dewey é lembrado quando se fala de novas tendências educacionais, como se vê na matéria de Nadia da Cunha e Jayme Abreu por nós sumariada; as teses deweyanas também surgem quando se destaca a importância do processo educativo para a adaptação do indivíduo à vida social, assunto que remete aos aspectos psicológicos da educação e a uma nova concepção de sociedade, como se pode notar na matéria de Lourenço Filho também resumida na seção 2 deste trabalho.

De modo geral, as matérias da categoria C relacionam Dewey com a grande variedade de temas, desde o desenvolvimento de concepções pedagógicas renovadoras, tomando o filósofo como seu ilustre representante, até o surgimento de tendências que concebem a escola como formadora de indivíduos para uma sociedade democrática, discutindo noções de liberdade e igualdade, o papel do Estado e a implementação da gratuidade e da universalidade do ensino. John Dewey também é mencionado quando se analisa a história da educação brasileira, bem como em trabalhos que aludem à filosofia da educação americana e sua repercussão internacional.

A análise das menções a Dewey nas três categorias mostra certas semelhanças entre as matérias em que o filósofo atua como protagonista (categoria A) e aquelas em que aparece como coadjuvante (categoria B). Em ambas, é comum encontrar a apresentação dos fundamentos filosóficos e políticos do ideário deweyano, seja quando o tema é Filosofia, seja quando é Educação, inclusive colocando-se em destaque idéias que manifestam críticas à ordem social e escolar vigente. Em contraste, as matérias da

categoria C caracterizam-se por não trazer esclarecimentos acerca do teor filosófico do ideário deweyano, em especial no que se referem às críticas feitas pelo pensador americano à sociedade e à escola contemporâneas, conforme se encontra nos escritos das duas outras categorias. Predominantemente voltadas para temáticas educacionais e aludindo a Dewey apenas como ilustração de algum assunto, essas matérias não viabilizam senão uma pálida imagem dos vários aspectos do pensamento do autor, não permitindo compreender, em alguns casos, nem mesmo o sentido preciso de suas idéias pedagógicas.

No conjunto das 88 matérias analisadas, os escritos pertencentes às categorias A e B somam 47, representando pouco mais da metade do total. Uma parte significativa, porém, composta por 41 textos, constitui a categoria C, na qual o nome Dewey é associado a extensa variedade de assuntos, mediante comentários breves e pouco elucidativos. Mediante os parâmetros indicados na Introdução do presente estudo, podemos dizer que os escritos da categoria C constituem espaço privilegiado para o desenvolvimento de “desleituras” do ideário deweyano, ou seja, para apropriações que priorizam determinados aspectos do pensamento do autor, mormente os que se referem ao campo pedagógico, em detrimento de outros, situados no campo filosófico e político. O problema torna-se grave, se considerarmos, segundo os mesmos parâmetros, que é nesse último campo que se encontram os elementos essenciais do ideário deweyano.

As matérias classificadas como A e B são as que mais chamam a atenção dos pesquisadores que buscam compreender a influência de Dewey no Brasil, pois, por seu intermédio que se pode analisar, com relativa facilidade, as várias modalidades de apropriação do pensamento do autor, conforme vimos neste trabalho. As matérias que enquadraramos na categoria C costumam ser descartadas pelos estudiosos, dada a dificuldade que impõem às análises pretendidas.<sup>7</sup> No entanto, entendemos que, embora esses escritos representem um grande desafio, não se pode desprezá-los. Ao considerar que, quantitativamente, eles quase se equiparam às matérias em que Dewey tem papel de destaque, constatamos a grande quantidade de autores envolvidos nessa forma de veiculação do ideário deweyano, bem como na extensão de leitores atingidos por esse modo de apropriação.

---

### Referências bibliográficas

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e planejamento em educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 99-122, jul./set. 1956.

---

<sup>7</sup> Em nossa pesquisa, verificamos a validade dessa afirmação analisando alguns trabalhos de Cunha (1999b; 2007) e a dissertação de mestrado de Ribeiro (2005), dedicada à recepção do pragmatismo no Brasil no mesmo período abordado neste artigo.

ABREU, Jayme. Atualidade de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 8-16, out./dez. 1960a.

\_\_\_\_\_. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 3-18, abr./jun. 1960b.

\_\_\_\_\_. Anacronismo educacional da classe dominante brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 6-14, abr./jun. 1961.

AÇÃO do Inep e centros de pesquisas no quinquênio 1956-1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 93-135, jan./mar. 1961.

ALGENY, Maria. A educação é um princípio de segurança. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, p. 215-217, set./dez. 1949.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. Educação e liberdade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 243-249, out./dez. 1955.

\_\_\_\_\_. Horizontes perdidos e novos horizontes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 47-64, jan./mar. 1957.

\_\_\_\_\_. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, jul./set. 1964.

BAIN, Winifred E. Escolas maternas e jardins de infância nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 70-103, jan./abr. 1948.

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

BIBLIOGRAFIA pedagógica brasileira (1901 a 1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 281-303, ago. 1944.

BIBLIOGRAFIA pedagógica brasileira (1931 a 1940). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 418-448, set. 1944.

BITTENCOURT, Raul. Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 233-240, fev. 1946.

\_\_\_\_\_. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, jan./mar. 1953.

BOHNSACK, Fritz. Formação e encontro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 228-238, jul./set. 1963.

BRACET, Augusto; LIMA, Enoch da Rocha. A posição do ensino de desenho no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 41-47, jul./ago. 1947.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Currículos para cursos superiores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 111-168, jan./mar. 1963.

CAMPOS, Astério de. Por que mentem as crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 460-462, mar. 1945.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

\_\_\_\_\_. Parecer preliminar do deputado Gustavo Capanema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 150-187, maio/ago. 1949.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da linguagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 34-90, jan./mar. 1956.

CARVALHO, Antônio Pinto de. Democracia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 165-168, abr./jun. 1961.

CARVALHO, Irene da Silva Melo. A sala ambiente de história na escola secundária para cegos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 19, v. 7, p. 56-63, jan. 1946.

CENTENÁRIO de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 1-2, jul./set. 1959.

COLÉGIO de Aplicação da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n.73, p. 85-98, jan./mar. 1959.

COUNTS, George S. A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n.50, p. 44-93, abr./jun. 1953.

COUNTS, George S. Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 17-39, out./dez. 1957.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

\_\_\_\_\_. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos 50. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 39-55, 1999b.

\_\_\_\_\_. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. 2 ed. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera. Tereza. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus Albino Levy (Org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, Nadia; ABREU, Jayme. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 90-151, jul./set. 1963.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 153-172, 2003.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

ELSBREE, Willard S. A educação primária nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, p. 249-283, set./out. 1947.

FREYRE, Gilberto. Uma conferência sobre John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 193-194, out./dez. 1960.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e educação*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

GARCIA, Oton Moacir. Um esquema da educação secundária nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 389-392, nov./dez. 1946.

GASPAR, José Maria. A pedagogia dos domínios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 22, v. 8, p. 79-82, maio/jun. 1946.

GOIS SOBRINHO, Faria. Conceito biológico de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 44-54, jan. 1945.

GOUVÊA, Ruth. Os jogos dirigidos na educação integral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 24, p. 68-85, set./out. 1946.

GRISI, Rafael. Educação, erros e acertos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 171-180, jan./mar. 1958.

GUNTHER, John. A educação nos Estados Unidos de após guerra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 317-318, fev. 1946.

HYLLA, Erich. A natureza e as funções da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 78-90, jul./set. 1956.

KANDEL, Isaac Leon. Fim de uma controvérsia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 25-32, abr./jun. 1959.

KANDEL, Isaac Leon. O estudo da educação comparada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 28-40, abr./jun. 1956.



KILPATRICK, William Heard. A filosofia da educação de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan./mar. 1953.

LESSA, Gustavo. A Associação Brasileira de Educação e o ensino público. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 162-170, jan./mar. 1957.

\_\_\_\_\_. O aperfeiçoamento da literatura da didática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 118-129, jan./mar. 1958a.

\_\_\_\_\_. Objetivos do ensino de artes industriais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 162-168, jan./mar. 1958b.

\_\_\_\_\_. O ensino de ciências no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 252-259, abr./jun. 1964.

LEYS, Wayne A. R. Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 36-44, out./dez. 1962.

LIMA, Maria Santacruz. Psicologia da aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 221-224, abr./jun. 1955.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Modalidades de Educação Geral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-225, ago. 1944.

\_\_\_\_\_. A psicologia ao serviço da organização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 183-212, nov. 1945.

\_\_\_\_\_. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 108-198, jan./mar. 1952.

\_\_\_\_\_. Depois de 25 anos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 132-133, out./dez. 1959.

\_\_\_\_\_. A propósito do centenário de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 157-164, abr./jun. 1961.

\_\_\_\_\_. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

M. M. F. [Resenha] Edman, Irwing. John Dewey [...]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 226-230, jul./set. 1962.

MALDONADO, Tomás. A educação em face da Segunda Revolução Industrial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 20-33, out./dez. 1963.

MATTOS, Luiz Alves de. O planejamento de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 82-124, abr./jun. 1957.

MATOS, Nogueira de. Democracia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 465-466, dez. 1944.

MELO, Orlando Ferreira de. Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 91-112, jan./mar. 1956.

MENDONÇA, Nunes. Educação e progresso social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 149-153, abr./jun. 1956a.

\_\_\_\_\_. O educador na escola nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 227-234, jan./mar. 1956b.

MINICUCCI, Agostinho. As relações humanas e a nossa escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 246-248, jul./set. 1962.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia educacional de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, J. Roberto. O humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 45-103, out./dez. 1955.

\_\_\_\_\_. A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 41-55, abr./jun. 1956.

\_\_\_\_\_. Funções sociais e culturais da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 53-81, abr./jun. 1957.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 8-23, abr./jun. 1963.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIVA, Álvaro. A escola secundária e a formação de atitudes democráticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 371-375, set. 1944.

OLIVEIRA, Sérgio Mascarenhas. Objetivos do ensino de física no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 73-112, out./dez. 1954.

OSÓRIO, Beatriz. Democracia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 155-157, abr./jun. 1960.

\_\_\_\_\_. A educação e o ideal democrático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 198-201, jan./abr. 1962.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PENTEADO JUNIOR, Onofre. O manifesto e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 153-168, jul./set. 1958.

PESSOA, O. Frota. Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 75-85, abr./jun. 1956.

PIERSON, Donald. Estudo e ensino da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 4, v. 2, p. 21-64, out. 1944.

QUEIRÓS, Brisolva Brito de. O ensino de ciências naturais na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 155-159, jul./set. 1952.

RENAULT, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 3-13, jul./set. 1959.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. *A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

RONDILEAU, Adrian. Pragmatismo e educação: origens do pragmatismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 249-259, fev. 1946.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SANTOS, Teobaldo Miranda. A educação e o método. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 26, p. 99-102, jan./fev. 1947.

SILBERSCHMIDT, Benno Daniel. Educação, pesquisa e filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 442-451, mar./abr. 1946.

SILVA, Geraldo Bastos. A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 210-215, jan./mar. 1963.

SILVEIRA, Juraci. Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 51-63, abr./jun. 1958.

SONNEWEND, Paulo. Trabalho escolar por equipes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 406-415, dez. 1945.

STODIECK, Henrique. A democracia através da escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 26, v. 10, p. 12-16, jan./fev. 1947.

SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do prof. Anísio Teixeira no Instituto nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

\_\_\_\_\_. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.

\_\_\_\_\_. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

\_\_\_\_\_. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956a.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956b.

\_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 3-16, out./dez. 1957.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

\_\_\_\_\_. A mensagem de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 3-5, out./dez. 1962.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Instituto de Educação do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 57, v. 23, p. 28-41, jan./mar. 1955.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1992.

VITA, Luis Washington. Reconstrução em filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 182-184, out./dez. 1960.

---

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e pesquisador do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa "Retórica e Argumentação na Pedagogia" (CNPq/USP).

[mvcunha@yahoo.com](mailto:mvcunha@yahoo.com)

Débora Cristina Garcia, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), é integrante do Grupo de Pesquisa "Argumentação e Retórica na Pedagogia" (CNPq/USP).

[deboracg\\_usp@yahoo.com.br](mailto:deboracg_usp@yahoo.com.br)

Recebido em 20 de fevereiro de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

## Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul

---

Claudemir de Quadros

---

### Resumo

A partir da segunda metade da década de 1930, o sistema educacional foi tornado objeto de reforma no Estado do Rio Grande do Sul. Esse processo alcançou condições de aparecimento a partir da nacionalização do ensino, movimento político que produziu espaços nos quais foi possível que o discurso da modernização e do aparelhamento do Estado se estabelecesse para a execução de uma reforma educacional que se instalou de forma ampla, intensa e profunda. Tal reforma se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública, no âmbito do qual a população e a educação emergiram como um problema de governo. Nesse processo destacou-se a participação de Lourenço Filho, que contribuiu, de forma proeminente, para a instalação da modernização educacional no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: reforma educacional; Rio Grande do Sul; Lourenço Filho.

---

## **Abstract**

### ***Lourenço Filho: the reformer of Rio Grande do Sul's education***

*From the second half of the 1930's, the education system became an object of the reform in Rio Grande do Sul's State. This process became noticeable from the nationalization of teaching, a political movement which produced spaces in which it was possible that the speech of the modernization and of the State's equipment was established to the execution of an education reform that was spaciouly, intensely and deeply installed. This reform was inserted in a context of reorganization and rationalization of the services of public instruction, in the context in which people and education were revealed as a problem of the government. In this process, Lourenço Filho's participation had distinction, which contributed, in a prominent way, to the establishment of the educational modernization in Rio Grande do Sul.*

*Keywords: education reform; Rio Grande do Sul; Lourenço Filho.*

---

## **Introdução**

Em outubro de 1937, o general Daltro Filho assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul na condição de interventor federal, em decorrência da instalação do Estado Novo. Com ele, assumiu a Secretaria da Educação e Saúde Pública (Sesp) José Pereira Coelho de Souza, que teve uma atuação destacada no campo educacional do Estado durante sua gestão (1937-1945). Daltro Filho permaneceu no cargo por poucos meses, até 19 de janeiro de 1938. Logo a seguir, em 4 de março, tomou posse como interventor federal o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943).

No transcorrer do mandato de Coelho de Souza na Sesp, houve um intenso movimento de reforma do sistema educacional no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino. Embora uma série importante de estudos já tenha sido feita acerca deste movimento, ele é, de certo modo, subestimado pelo que representou no âmbito das políticas estatais dedicadas à educação no Rio Grande do Sul.

A nacionalização do ensino, como processo amplo, abriu um campo de possibilidades para a intervenção estatal que envolveu, pelo menos, quatro dimensões importantes e concomitantes: uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação; a reestruturação técnica e administrativa da Sesp; o desenvolvimento de políticas de expansão da rede de ensino estatal, com a construção de escolas, a contratação de professores

e funcionários e a ampliação do número de estudantes matriculados; e uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar. Em poucas palavras, a nacionalização do ensino promoveu o reaparelhamento da Sesp para a execução de uma reforma educacional que se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública.

Procura-se demonstrar que o processo de reforma educacional, possibilitado pela nacionalização do ensino, alterou profunda e intensamente as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul, que passou a se firmar sobre as bases de uma gestão técnica, científica e racional orientada por especialistas, envolvendo uma ampla e detalhada prescrição legal das atividades escolares e dos programas de ensino, uma forte incidência de controle e normatização, um conjunto de ações direcionadas para a formação continuada do corpo docente e a instauração de ações relacionadas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais que enfatizavam a inovação e a modernização. Argumenta-se ainda que esse processo, que contou com a participação de Lourenço Filho, dirigiu-se no sentido da governança ou da regulação social da população.

### **Escolas estrangeiras: abuso, perigo e desgraça**

As preocupações relacionadas com a nacionalização do ensino<sup>1</sup> são tão antigas quanto a própria imigração na Região Sul do Brasil, notadamente no Rio Grande do Sul, devido à concentração de imigrantes alemães, italianos e, em menor número, mas não menos expressiva, de outras nacionalidades.

Essas preocupações passaram a ser sentidas de modo mais agudo após 1910, em especial depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando se tornaram mais complexas as relações entre a população de ascendência alemã e italiana, o governo brasileiro e a Igreja.<sup>2</sup> Desde então, com abrangência nacional e o envolvimento de vários níveis de governo, acentuou-se a pressão pela nacionalização do ensino, que envolvia a adoção do português como única língua permitida, a subvenção federal para a construção de escolas, a supervisão mais direta e efetiva das escolas particulares ou comunitárias por parte do Estado e o fechamento de escolas, de associações esportivas, culturais e sociais e de jornais mantidos por estrangeiros. A campanha pela nacionalização do ensino envolveu variados e importantes aspectos, que passaram pela promoção da nacionalização econômica das colônias estrangeiras (Dalbey, 1970); pela constituição de uma nacionalidade luso-brasileira proposta a partir de uma homogeneidade cultural (Paiva, 1987); e por motivações de ordem cultural e econômica, representadas pelo discurso do perigo alemão e pela crescente dinamicidade econômica do norte do Estado, povoada por imigrantes, em comparação com o sul, que desenvolvia uma atividade produtiva ligada à pecuária extensiva e que, em que pese ainda manter o controle político

<sup>1</sup> Há uma expressiva produção historiográfica sobre a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, incluindo alguns clássicos: Dalbey (1970); Kipper (1979); Paiva (1987); Giron (1989); Gertz (1991); Kreutz (1991, 1994, 2003).

<sup>2</sup> As relações entre a Igreja (católica e evangélica/luterana) e o governo do Rio Grande do Sul são uma dimensão importante do processo de nacionalização do ensino e já foram abordadas em outros estudos, entre os quais os de Schwartzman (1984), Kreutz (1991), Paiva (1987), Bastos (1994) e Corsetti, Kistemacher e Padilha (2005).



do Estado, já sofria reflexos da estagnação econômica dos setores produtivos não vinculados à industrialização (Gertz, 1991).

Assim, embora por motivações variadas, o discurso da nacionalização do ensino foi formulado principalmente a partir do perigo que a ação política dos estrangeiros junto às escolas representava para a formação de um espírito nacional informado pela unidade e homogeneidade e pelo projeto nacionalista do Estado Novo, que propunha a uniformização, a padronização cultural e a supressão de formas de organização autônoma da sociedade.

Para Simon Schwartzman (1984), a nacionalização do ensino foi a expressão mais forte da tentativa de destruição de uma cultura lentamente edificada, mas que não tinha mais espaço na nova ordem política do País. Entende, ainda, que o nazismo, entre os grupos de alemães nas zonas de colonização, não teve a penetração e nem mesmo uma influência tão profunda quanto a propalada. No que se refere aos italianos, um exemplo, entre tantos possíveis, dessa tentativa de destruição cultural pode ser sentido pelo depoimento de Rovílio Costa (1974), para quem a nacionalização do ensino assumiu contornos de tragédia para os imigrantes italianos, que, por um lado, foram silenciados como italianos e, por outro, não eram reconhecidos como brasileiros. Já para Jean Roche (1969, p. 142) o significado foi diferente: o governo brasileiro, ao tomar uma série de medidas enérgicas para acelerar a nacionalização do ensino, promoveu a divulgação, o conhecimento e a prática do português:

[...] Todas as escolas expediam diplomas oficialmente reconhecidos, e os descendentes de imigrantes, os colonos principalmente, foram os grandes beneficiados desta nacionalização do ensino, contra a qual alguns dos seus líderes lutaram, porque ela abriu aos seus filhos o acesso às repartições públicas e às profissões liberais.

Gustavo Capanema (apud Bastos, 1994, p. 49), então ministro da Educação, em conferência proferida em outubro de 1945, assinala que havia sido

[...] no terreno da escola primária que o governo, a partir de 1937, realizou a mais profunda e a mais decisiva obra antifascista. A indiferença dos governos anteriores deixou proliferar no Sul do país a rede imensa de escolas primárias estrangeiras, sobretudo alemãs, que depois de Hitler passaram a ser centros de educação nazistas de milhares de crianças brasileiras.

Essa indiferença e desatenção havia gerado um “problema gravíssimo e de difícil solução”. Com essas contundentes palavras, José Pereira Coelho de Souza,<sup>3</sup> em 1941, definia as questões relacionadas com a presença de instituições escolares dirigidas por estrangeiros e com a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul. O fato de ser considerado um problema grave e de solução complexa, a pressão da imprensa – que denunciava atividades subversivas de professores e diretores que nem ao menos falavam português – e a crítica de comandantes militares que

<sup>3</sup> José Pereira Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre. Graduou-se em Direito, foi deputado estadual eleito pelo Partido Republicano Liberal em 1934, deputado federal eleito em 1950 pelo Partido Libertador e reeleito duas vezes – foi também jornalista. Publicou vários livros.

consideravam as ações desenvolvidas até então acanhadas incitaram o recrudescimento das ações estatais em torno das escolas, associações, entidades e impressos em língua estrangeira no Estado, em especial àqueles vinculados com as comunidades alemãs e italianas.

Os discursos produzidos e disseminados tanto na esfera nacional quanto na estadual incitavam a pensar a presença e atuação das escolas estrangeiras como um perigo concreto que, com urgência, precisava ser debelado em razão dos “males que já [tinham feito e continuavam] a fazer ao nosso país, desnacionalizando nossos patrícios e tornando-os súditos do hitlerismo” (Escolas..., 1937, p. 5). Produziu-se uma sensação, um ambiente, de que os “quinta-coluna” haviam, efetiva e concretamente, arquitetado planos e desenvolviam ações no sentido da ocupação de espaços que possibilitassem a tomada das mentes e dos corações. O Estado, o território e a cultura nacionais corriam perigo iminente. O problema era, portanto, de segurança nacional, já que havia se constituído uma “pátria alemã em território brasileiro”, o que representava séria “ameaça política pelo nível articulado de organização social, cultural e mesmo ideológico” que havia alcançado (Schwartzman, 1984, p. 159).

Um acontecimento importante na consolidação desse discurso em torno do perigo que as escolas estrangeiras representavam para o Rio Grande do Sul foi a conferência proferida por Coelho de Souza em sessão da Associação Brasileira de Educação (ABE), em novembro de 1941, no Rio de Janeiro, e logo em seguida publicada sob o título de “Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande”.

Nessa conferência, Coelho de Souza denunciava que haviam se infiltrado nas comunidades teuto-brasileiras, mediante subvenção do consulado alemão, representantes do nazismo que dominavam as escolas particulares e catequizavam os estudantes. O mesmo havia acontecido com as sociedades culturais que, segundo Coelho de Souza, de uma hora para outra haviam caído em domínio nazista. O círculo completava-se com a ação dos pastores da Igreja Evangélica que, em seus sermões, intercalavam textos da bíblia com a doutrina nazista. O texto da conferência descreve, com alguma minúcia, a organização do partido nazista no Rio Grande do Sul, desde os procedimentos para o seu funcionamento até as formas de financiamento, além de apontar os nomes das suas principais lideranças. Trata também das ramificações em outros Estados (Santa Catarina, Paraná e São Paulo) e em outros países (Chile, Argentina), bem como das ameaças ou boicotes a que submetia os que hesitavam em aderir ao partido.

A contenção desse movimento que traía o Brasil por afirmar serem os teuto-brasileiros apenas brasileiros acidentalmente, mas alemães pelo sangue e pela origem, dava-se mediante uma dupla ação: de uma parte, policial e repressiva; de outra, preventiva, de caráter educativo, pela qual se pretendia alcançar a maioria da população de origem alemã.

Para Coelho de Souza (1963, p. 281),

[...] o ambiente escolar em que então se formavam as crianças brasileiras descendentes de imigrantes não refletia a nossa pátria, como realidade

material e espiritual; antes acusava acentuada tendência a perpetuar os hábitos e a mentalidade estrangeira. A língua, a história, a geografia, a literatura, o folclore, a própria organização interna das instituições de educação, tudo fazia lembrar a terra de origem, tudo cooperava para manter esses brasileiros afastados da comunidade nacional.

A nacionalização era objeto de atenção e preocupação constante dos militares. Em janeiro de 1938, o general Meira de Vasconcelos, comandante da 5ª Região Militar, com sede em Curitiba, encaminhou às instâncias superiores um relatório no qual manifestava sua preocupação com as conseqüências, segundo ele funestas, que a colonização estrangeira mal orientada poderia trazer ao Brasil.

O jornal *Correio do Povo*, em 22 de abril de 1938, transcreveu um editorial do mesmo comandante, anteriormente publicado no jornal *O Globo*, com o título "Nacionalizemos o ensino", no qual considerava a atuação e a legislação proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul como tolerante em relação aos estrangeiros. Meira de Vasconcelos alegava que, embora a legislação proposta pudesse servir de modelo em vários aspectos, fora formulada a partir de um espírito de tolerância que deixava margens à burla.

A imprensa é um observatório privilegiado da proliferação desse discurso. No jornal *Correio do Povo*, repercutiam manifestações que apontavam para o perigo do estrangeirismo no ensino, com professores que somente falavam e tratavam de assuntos estrangeiros e em idioma estrangeiro e para a necessidade de preservação do espírito de brasilidade, parte essencial da cultura nacional.

Neste contexto, Coelho de Souza (1941) procurava reiteradamente destacar e qualificar a ação nacionalizadora desenvolvida pelo governo estadual: "larga ação educativa do governo gaúcho"; "o Rio Grande na liderança nacionalista"; "sábua política governamental"; "formidável obra nacionalizadora da interventoria"; "os gaúchos continuam a ser as sentinelas avançadas do Brasil". As ações desenvolvidas pelo governo teriam tornado possível a reconquista de extensas regiões que haviam se desgarrado da nação brasileira.

O mesmo era feito pelo interventor federal, que, nos relatórios ao governo central, se esforçava em demonstrar que havia chegado ao fim o tempo de tolerância para com as escolas estrangeiras. Isso tinha razão de ser: os militares e setores da imprensa cobravam do governo ações mais enérgicas em relação aos estrangeiros. Não era mais possível contemporizar com "vício tão grave".

Além disso, como interventor federal (1938-1943), coube a Cordeiro de Farias executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização; a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil.

Em boa medida, o interventor agia sob pressão e buscava assegurar sua sustentação política no cargo, num cenário em que, de uma parte,

convinha estabelecer uma relação conciliadora com a Igreja e com as comunidades imigrantes e, de outra, além da vigilância da imprensa e dos militares, havia a necessidade do cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo governo central, a quem, ao fim e ao cabo, representava por delegação.

As ações tardaram, mas não falharam: pelos Decretos nº 7.212, de 8 de abril, e nº 7.614, de 12 de dezembro, ambos de 1938, os estabelecimentos de ensino particular foram registrados, subordinados à orientação do Estado, e, por não satisfazerem as exigências legais, 95 foram fechados. Com as ações do governo e com o apoio da Igreja Católica, quebrava-se a oposição teuto-brasileira e demonstrava-se que o pastor do Colégio Sinodal de Candelária errara no seu diagnóstico quando escrevera, em carta dirigida aos professores e apreendida pela polícia: “resistam e não se preocupem, porque essa campanha esmorecerá logo; vivemos em um país onde a sopa nunca se serve tão quente quanto sai do fogo” (Coelho de Souza, 1941, p. 78).

Assim, em 1º de agosto de 1939, foi expedida aos delegados regionais de educação a circular nº 12.498. Por meio dela, o secretário informou que designara os professores do Estado que deveriam servir nas escolas particulares – os professores da nacionalização. Cabia a estes professores, também chamados de fiscais da nacionalização, a fiscalização e orientação do trabalho escolar mediante uma atitude de simpatia e de conquista. O trabalho deles deveria pautar-se pela serenidade de deliberação e equilíbrio de atitudes. Deveriam manter contato com os estudantes durante os intervalos das aulas; promover a criação de um ambiente escolar “nacional” mediante a “ornamentação das salas de aula, do *hall*, dos corredores, das salas de refeições” com o uso de paisagens brasileiras, reprodução de obras de arte de artistas brasileiros, fotografias de homens célebres e heróis e, ainda, promover a criação de bibliotecas, clubes de leitura e associações recreativas, as quais trariam “auxílio valioso à socialização dos alunos, como à obra de nacionalização”, conforme explicitado na mencionada Circular da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Sesp).

Se por um lado o secretário solicitava rigor com as fraudes, especialmente em relação ao art. 8º do Decreto nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938 – nenhuma escola poderá ter diretores estrangeiros ou professores que não dominem perfeitamente a língua do país –, por outro lado, lembrava que o fechamento das escolas particulares devia ser uma medida extrema, da qual somente se lançasse mão em último caso. Ao se verificar infrações, deveria ser concedido um prazo razoável para a correção, e, uma vez recebidas garantias aceitáveis de cumprimento da lei, era possível permitir a reabertura das escolas.

O rigor da fiscalização governamental estendia-se aos registros escolares. A ausência de registros, a falta de livros de matrícula e de chamada conforme o modelo oficial e a não remessa de boletins mensais ou sua inexatidão deveriam ser comunicadas à Diretoria Geral de Instrução Pública da Sesp, para serem os estabelecimentos “punidos na forma dos regulamentos em vigor” (Ofício nº 967, de 5 de março de 1940).

Mas o secretário estava atento para alguns exageros. Pelo Ofício circular nº 4.561, de 8 de junho de 1940, Coelho de Souza lembrava que, embora a nacionalização do ensino fosse o maior objetivo político do governo, a inabilidade de alguns fiscais da nacionalização no cumprimento de sua tarefa concorria para o surgimento de manifestação de indisposições contra o governo. Por essa razão, as ações de fiscalização do ensino particular passaram a ser executadas pelos delegados regionais ou pelos orientadores técnicos ou, ainda, em casos mais delicados, por professores especialmente designados para a tarefa.

Neste contexto, o interventor Cordeiro de Farias (1941, p. 28) costumava ressaltar que, apesar de atacar o problema de frente e sem vacilações, o governo procurava praticar uma política de conciliação que não implicasse violência:

[...] dá a campanha de nacionalização do ensino levada a efeito pelo governo de maneira mais cordial e construtora. Não destruímos nunca o que estava feito; apenas o orientamos num sentido mais amplo de brasilidade, preenchendo lacunas, corrigindo defeitos do ensino particular e religioso.

Essa posição foi reiterada repetidas vezes pelo secretário Coelho de Souza (1963, p. 281): “não pensou o governo destruir a obra realizada pela iniciativa particular, mas sim aproveitá-la e encaminhá-la no sentido de sua integração nacional”. Enquanto os militares consideravam esta posição conciliatória do governo estadual branda ou tolerante, de outra parte os representantes das comunidades de imigrantes e segmentos da imprensa a concebiam como um modo maduro e inteligente de conduzir um problema que não se restringia à educação, mas que tinha uma importante dimensão política e religiosa:

A solução do caso [escolas estrangeiras], que é melindroso e que, por conseguinte, exige mais ponderação do que modos de irritá-lo, tem de ser entregue, em maior parte, à ação do tempo, não excluindo, por certo, os correspondentes métodos escolares [...]. Aliás, esta é a maneira por que encaram a questão certas individualidades menos extremadas no nativismo e mais refletidas, alheias a prevenções e não suscetíveis de exaltações. Porque é mister meditar muito, pesar os prós e os contras, ir ao fundo da matéria, estudar causas e efeitos com a necessária moderação, até mesmo com espírito de imparcialidade, se não de justiça, para não incorrer em erros e recriminar a esmo. (Problema..., 1938, p. 5).

O secretário e o interventor colheram frutos pelo seu empenho, habilidade e diligência na integração dos filhos de estrangeiros na vida nacional. Tiveram o seu trabalho reconhecido por Lourenço Filho, para quem o movimento de nacionalização do ensino e de reforma educacional iniciado no Rio Grande do Sul em 1937 havia tomado uma direção acertada ao não aplicar medidas repressivas de modo indiscriminado e centrar suas ações na reestruturação do sistema educativo, mediante a implantação de serviços de fiscalização e orientação, instituição da carreira do magistério primário e execução de um plano de construções escolares,

“com o que atraiu às escolas do Estado, de modo muito natural, contingentes dantes arredios” (Lourenço Filho, 1945, p. 8).

Mas, para que a nacionalização cumprisse o seu papel, era preciso oferecer condições materiais adequadas, aparelhar os prédios escolares, proporcionar acesso à escola estatal e contratar professores e promover a sua orientação técnica e pedagógica. Para isso, a estrutura administrativa da Sesp foi reformulada e ampliada. Acentuou-se o processo de burocratização, marcado por uma profusão cada vez maior de normas, decretos, portarias, regulamentos e resoluções. Também se acentuou o processo de contratação, agora mediante concurso, do pessoal envolvido diretamente com as atividades docentes e técnico-administrativas: professores, inspetores, supervisores, diretores, técnicos em educação e funcionários. Segundo tal discurso, era preciso, sobretudo, proporcionar à escola a instalação e o aparelhamento compatíveis com o grau de importância que lhe era atribuído. Para tanto, foram construídos prédios escolares (49 em áreas urbanas, com capacidade entre 200 a 750 estudantes, e 79 em áreas rurais, cada um com capacidade para 150 alunos) e constituído, a partir de 1939, um corpo de delegados escolares regionais e orientadores técnicos, a quem cabia prestar assistência e fiscalizar as escolas (Souza, 1941, p. 79-80).

À medida que cresciam o número de unidades escolares e as exigências da nacionalização do ensino nas escolas particulares, era nomeado um número expressivo de professores e funcionários administrativos. Os dados obtidos indicam que, entre 1938 e 1939, aconteceram 1.704 novas nomeações.

O discurso da nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que buscava construir novos sujeitos de uma condição moral e patriótica, produziu aquilo sobre o que se pôs a falar, o outro – o estrangeiro – como perigo. Informou a ação do governo, que se reaparelhou para enfrentar o gravíssimo problema. Neste caso, admite-se, como sugere Popkewitz (1997), que o discurso não pode ser visto somente como uma expressão das relações sociais, mas como um aspecto dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido.

Assim, a nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que promoveu a visibilidade de complexas tensões e conflitos sociais que penetraram nas escolas e que envolviam não menos complexas relações de poder, das quais participavam variados atores (governo, militares, imprensa, instituições religiosas, comunidades, professores e estudantes), abriu um campo de possibilidades para a atuação do Estado no âmbito educacional do Rio Grande do Sul, que até então se estruturava de forma relativamente frágil e se restringia a poucos atos administrativos e a incipientes iniciativas de aperfeiçoamento técnico ou pedagógico do magistério.

Data, portanto, da nacionalização do ensino (que por isso não deve ser subestimada pela historiografia educacional) o processo de organização de um sistema educativo estatal no Rio Grande do Sul, orientado e planejado a partir de diretrizes teóricas, técnicas e administrativas que

redefiniram o problema da educação, da escola e da profissionalização do magistério como problemas de ciência e de reforma.

Nesse contexto destaca-se o reaparelhamento da Sesp, com a ampliação de sua estrutura administrativa e a implantação de novas formas de gestão educacional, no âmbito das quais adquiriram proeminência uma extensa e minuciosa normatização e burocratização além de uma forte vontade disciplinante que se manifestou na prescrição detalhada dos programas de ensino e das atividades escolares, na orientação pedagógica ao magistério e no controle rigoroso e detalhado da execução da reforma educacional.

### **Aparelhamento do Estado: reforma administrativa, legislação e expansão da educação**

Até 1935, o aparelhamento do órgão estadual encarregado dos assuntos educacionais, a Diretoria Geral de Instrução Pública, vinculada à Secretaria do Interior e Exterior, era bastante acanhado, contando com um número reduzido de funcionários, além do diretor, distribuídos em três seções: a Seção Administrativa, com 14 funcionários, a Seção Técnica, com 22, e a Seção de Almoarifado, com apenas dois. Além desses, havia representantes (delegados) nas sedes das regiões escolares e subdelegados distritais, cabendo-lhes administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo governo estadual.

Em 1935, pelo Decreto nº 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Sesp). Em 10 de agosto, pelo Decreto nº 6.037, deu-se a organização provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada em seis diretorias: Expediente, Instrução Pública, Higiene e Saúde Pública, Assistência a Alienados, Museu do Estado e Biblioteca Pública. Essa organização refletia uma secretaria mais ocupada com a administração de instituições do que com o planejamento e articulação de políticas e de ações no território do Estado.

O movimento de reestruturação educacional do Rio Grande do Sul aprofundou-se com a posse do secretário Coelho de Souza na Sesp, em outubro de 1937. Reorganizou-se a Diretoria Geral de Instrução Pública, com a transformação do cargo de diretor da Seção Administrativa em cargo de confiança; a criação do cargo de diretor da Seção Técnica; a criação das Delegacias Regionais de Ensino e dos cargos de delegados e orientadores de educação elementar; a criação dos cargos de auxiliares de Delegacia; a designação de 16 professores, em cargos comissionados, para atuarem no gabinete da Diretoria, nas Seções Administrativa e Técnica e no Serviço de Nacionalização.

Pelo Decreto nº 7.615, de 13 de dezembro de 1938, foram regulamentados os serviços pertinentes à Sesp, mediante a justificativa de que, desde sua criação pelo Decreto nº 5.969, de 26 de junho de 1935, essa secretaria observava, ainda, o regulamento em vigor na

Secretaria dos Negócios do Interior e que sua atual organização, em face de uma multiplicidade de serviços criados, não mais correspondia às suas necessidades.

De acordo com o art. 1º desse decreto, a Sesp compreendia: a Diretoria Geral de Instrução Pública; a Universidade de Porto Alegre; o Ginásio Estadual; a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul; o Departamento Estadual de Saúde; a Diretoria de Assistência a Psicopatas; a Biblioteca Pública; o Museu Júlio de Castilhos; o Teatro São Pedro; a Diretoria de Estatística Educacional. No decorrer do texto do decreto aparecem outras duas diretorias: o art. 3º cita a Diretoria Geral, órgão intermediário entre o gabinete do secretário e as demais repartições da secretaria, e o art. 6º faz referência à Diretoria de Expediente.

Concomitantemente à reestruturação administrativa, Coelho de Souza procurava constituir a Sesp como um espaço autorizado e de poder sobre os assuntos educacionais. Para tanto, procurou reformular hábitos e comportamentos e institucionalizar uma racionalidade administrativa inovadora diante de antigas práticas clientelistas ou de relações políticas por meio das quais se procurava burlar as instâncias e os ritos administrativos que se procurava estabelecer.

Com vista a implementar a reforma, o governo pôs mãos à obra. Segundo o relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1940, entre 1938 e 1939 foram criados 114 grupos escolares e 101 escolas isoladas, levando-se em conta a distribuição racional das escolas, de acordo com as exigências da população em idade escolar, e melhores condições de instalação e funcionamento.<sup>4</sup>

De outra parte, a carreira do magistério primário passou por uma importante reformulação no Rio Grande do Sul, em especial pelo Decreto nº 7.640, de 28 de dezembro de 1938, que a organizou e regulamentou. Por meio da reformulação, dirigida no sentido da profissionalização do pessoal docente, foi estabelecido o concurso público como forma de recrutamento. Procedeu-se à normatização da distribuição dos professores segundo a classificação das escolas e o acesso gradativo aos níveis da carreira mediante concurso de remoção baseado nos critérios de tempo, merecimento e aperfeiçoamento cultural e técnico, que envolvia o estudo do rendimento do trabalho escolar, das aptidões reveladas, de cursos de especialização e publicações ou outras contribuições ao ensino.

Também tiveram lugar nesse momento: o estabelecimento de um sistema de promoções; a adoção de um sistema de remuneração para diretores de grupos escolares; a concessão, aos professores e aos subvencionados, dos direitos assegurados aos diplomados; concessões especiais aos professores contratados, estaduais e municipais, no que se refere à renovação de matrícula e regime escolar nas escolas complementares oficiais e equiparadas; e, por fim, o estímulo para estudos de aperfeiçoamento ou especialização do corpo docente.

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública cita outras medidas importantes relacionadas ao magistério: a reorganização do ensino normal, condição considerada indispensável à execução do programa de reforma

<sup>4</sup> Encontram-se na imprensa inúmeros comentários que apontam para a insuficiência das ações do governo, consideradas uma "gota d'água num oceano" de precariedade das condições das escolas mantidas pelo Estado, especialmente no interior: "As escolas que serão construídas com mil e poucos contos simplesmente podem servir para o abrigo dos próprios alunos que, no interior do Estado, são forçados a buscar prédios absolutamente inadequados, sem higiene. [...] A iniciativa de um plano modesto, e até medíocre quantitativamente, não nos permite estacionar nas dezenas de escolas a serem construídas onde precisamos de milhares." (Construções..., 1938, p. 5)



da educação primária; o subsídio para professores realizarem estágios no Rio de Janeiro e em São Paulo, nas áreas de cinema educativo, música e canto orfeônico, estatística aplicada à educação, educação pré-primária e instituições escolares, problemas gerais de educação e educação rural. Nesse contexto, um movimento importante começa a ganhar, paulatinamente, proeminência no âmbito da Secretaria: a orientação pedagógica dos professores.

Essa atividade começou a se ampliar expressivamente e envolveu, nos anos de 1938 e 1939, ações como: a elaboração de planos de trabalho escolar e organização de campanhas que buscavam a formação de atitudes e hábitos desejáveis; a elaboração de comunicados e circulares de orientação; a organização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, de administração escolar, de especialização em desenho e artes aplicadas e em música, educação rural, preparação para professores de núcleos indígenas, de educação física e de reajuste pedagógico. Pode-se citar ainda: a realização de reuniões com professores dos grupos escolares, com os aplicadores dos testes ABC, com os professores orientadores de ensino, com delegados regionais de ensino e diretores das regiões escolares; o estudo de obras didáticas e de literatura infantil; o exame de livros adotados nas escolas estrangeiras; e a elaboração de programas mínimos para as escolas primárias.

Uma dimensão da importância que a formação e o aperfeiçoamento pedagógico do magistério adquiriram no âmbito da Secretaria foi o encontro para professores estaduais promovido no inverno de 1939, de 14 e 26 de junho, com a presença de dois ilustres conferencistas: Lourenço Filho e Everardo Backheuser.<sup>5</sup> No decorrer de uma extensa programação, dois temas foram desenvolvidos por Backheuser: diretrizes da nova didática e ensino globalizado. Lourenço Filho tratou de temas relacionados com a psicologia da aprendizagem e com problemas de administração escolar.<sup>6</sup>

No contexto da nacionalização do ensino, foi atribuído ao magistério um papel de primeira importância; ele se constituía no principal agente para a consecução do planejamento governamental, e sua adesão era, portanto, imprescindível.

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1940 destaca, ainda: ações de aparelhamento das escolas primárias e normais, com aquisição de mobiliários, materiais didáticos e materiais de consumo; o estabelecimento de normas gerais para a realização dos exames nas escolas primárias; a determinação de bases para a elaboração das provas de exame; elaboração das provas para as classes de primeiro ano de todas as escolas da capital; elaboração de fichas para registro do aproveitamento dos estudantes e estudo das fichas de aproveitamento e organização das classes; a intensificação e orientação das atividades extra-classe, como excursões e clubes escolares. Incentivava-se a criação de instituições auxiliares da escola, tais como biblioteca escolar, museu, auditório, orfeão, caixas escolares, cooperativa, colônia de férias, círculo de pais e mestres.

Cabe referir a elaboração do regimento interno para as escolas primárias do Estado instituído pelo Decreto nº 7.929, de 30 de agosto de

<sup>5</sup> Everardo Backheuser (1879-1951) nasceu em Niterói-RJ, formou-se em engenharia e foi um representante do pensamento católico na educação brasileira. Engajado e combativo, esse "engenheiro-educador" participou da ABE e foi o primeiro presidente da Confederação Católica Brasileira da Educação. Publicou várias obras. Sobre a atuação de Everardo Backheuser, ver Cunha e Errerias (2000).

<sup>6</sup> Além destes temas, outros foram abordados em cursos oferecidos nos anos subsequentes. Em 1940, a professora Ceição de Barros Barreto ministrou um curso de extensão para professores de música. Em 1942, a professora Celina Nina veio ao Estado para ministrar um curso para professores de jardins de infância. Em março desse mesmo ano, seis professoras (Alaíde Palisses, Eloah Brodt, Jurema Lopes, Zenaide Cardoso Schultz, Nanci Anicet e Maria Erci Alexandre) foram designadas pela Sesp para, em Minas Gerais, freqüentar o curso de Administração Escolar, com dois anos de duração.

1939, que, nos seus 127 artigos, trata dos tipos de escola e sua estrutura (escolas isoladas e grupos escolares), disciplina o seu funcionamento e discrimina as atribuições do pessoal docente e administrativo. Mais do que isto, de acordo com o Ofício nº 967, de 5 de março de 1940, da DGPI, o regimento busca normalizar o sistema educativo estabelecendo uma diretriz de funcionamento: “fixar atribuições, traçar normas bem definidas e prever solução adequada para os diversos serviços existentes”.

Mas, nesse momento, houve uma ruptura fundamental: além de reformar, legislar, oferecer condições materiais e contratar pessoal docente e técnico-administrativo, o Estado precisou proporcionar uma orientação e, sobretudo, uma direção político-pedagógica para a educação. Esta direção seguiu

[...] influxo do movimento pedagógico renovador, que irradiou no Brasil os princípios e conceitos da Escola Nova, cujas experiências, ao findar do século 19, agitavam os centros culturais da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, [orientou] a organização administrativa que se implantava – confiada a ilustres homens públicos, como Otelo Rosa, José Pereira Coelho de Souza, e eminentes educadores, [como] Olga Acauan Gayer, Marieta Cunha Silva, Ida Silveira, Graciema Pacheco e outros – e assegurou para o sistema de educação do Rio Grande do Sul seguro embasamento e diretrizes de longo alcance. (Kremer, 1969, p. 263).

Tal orientação foi produzida e feita proliferar pelos especialistas em educação vinculados à Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, coordenada pelas professoras Olga Acauan Gayer e Marieta da Cunha e Silva, destacadas educadoras rio-grandenses entre as décadas de 20 e 50.

O processo de reorganização e aparelhamento da Sesp foi especialmente intenso e provocou múltiplos desdobramentos. As ações implementadas no âmbito da reforma educacional apontam na direção da instauração de uma racionalidade administrativa que envolveu: o aumento do número de componentes da equipe técnica e administrativa da Secretaria; uma extensa legislação, normalização e regulamentação de todos os âmbitos do sistema educacional, que passou a ser objeto de minuciosas prescrições e de formas apuradas de controle da gestão; a construção de prédios escolares; a contratação de professores, orientadores e inspetores; e a intensificação de ações relacionadas com a profissionalização do magistério, mediante a oferta de orientação técnica e pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, reuniões e estudos de obras didáticas.

A consequência disto foi a produção de um espaço institucional que possibilitou o estabelecimento do discurso reformista e se constituiu como lugar privilegiado de poder/saber de onde os especialistas passaram a enunciar, para professores e estudantes, um discurso científico e, portanto, o único autorizado. Ao mesmo tempo em que a nacionalização do ensino engendrou as condições de emergência da reforma educacional, o discurso da modernização e da inovação possibilitou as suas condições de

existência. Este espaço de enunciação de um saber autorizado, verdadeiro, constituiu-se, primeiro, na Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE).

### **Reforma da educação: a direção da renovação**

Mediante um esforço classificado pelo secretário Coelho de Souza como “desassombrado e vigoroso”, a Sesp foi reaparelhada para executar e operar um movimento de renovação educacional, político e pedagógico. Esse movimento abrangia uma redefinição dos fins da educação, a formação e atualização constante do magistério, a renovação educacional e a remodelação da administração central e regional do ensino. Mas a operacionalização desse programa não seria alcançada mediante improviso; requeria uma ação planejada e orientada, bem como “a corresponsabilidade e cooperação decidida de todos quantos estavam comprometidos em tão importante empreendimento” (Souza, 1963, p. 281-282).

Coelho de Souza demonstra um esforço argumentativo para caracterizar a reforma educacional que se instalava como um movimento marcado pela sistematização, pela continuidade, portador de uma nova fase. Segundo o secretário, findara o tempo em que se administravam os serviços educacionais sem planejamento e ao sabor do acaso. Para isso, Coelho de Souza solicitou a Lourenço Filho, em 1939, a elaboração de um anteprojeto de organização da Secretaria.

No contexto de organização administrativa da educação, Lourenço Filho, inegavelmente, detinha experiência. De acordo com Carlos Monarcha (2001), ele desenvolveu uma trajetória profissional ascendente e angariou prestígio e autoridade intelectual em virtude de suas qualidades pessoais e oportunidades de atuação. Inserido numa expressiva rede de sociabilidades, gozava de prestígio entre intelectuais e políticos.

Sua experiência com reforma educacional e com a administração de serviços de educação data de meados da década de 20. Entre abril de 1922 e dezembro de 1923, ele exerceu o cargo de diretor de Instrução Pública do Estado do Ceará, ocasião em que promoveu a criação de uma estrutura administrativa que implicou a constituição de uma ampla rede de normatizações, que abrangia desde a definição do órgão central regulador do sistema – a Diretoria Geral da Instrução Pública –, com funções de planejamento, controle, pesquisa e avaliação, até as atividades de inspeção escolar e escrituração das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores.

Após o trabalho no Ceará, Lourenço Filho teve, pelo menos, outras duas importantes experiências administrativas antes de assumir a direção do Inep: uma em São Paulo, como diretor geral da Instrução Pública do Estado, entre 1930 e 1931, e outra no Rio de Janeiro, entre outubro de 1931 a dezembro de 1935.

Assim, em 1942, sob a orientação de Lourenço Filho, o secretário Coelho de Souza encaminhou ao interventor federal, Cordeiro de Farias, a exposição de motivos para o decreto que propunha a reestruturação da Sesp. Nela, Coelho de Souza, além de referir com insistência o quanto procurou seguir as orientações de Lourenço Filho, indica que uma estrutura similar já havia sido adotada pelo Ministério da Educação e Saúde. Aponta, ainda, que a reorganização administrativa da Secretaria obedeceu a dois princípios: o princípio da unidade de comando, que implicava a centralização de planejamento – ou seja, a decisão das linhas gerais do trabalho competia ao secretário – e o princípio da pluralidade de chefia dos serviços executivos. Ao finalizar, o secretário menciona restrições orçamentárias como causa da supressão de alguns serviços auxiliares:

Era quase inexistente, quando assumi, a organização da Secretaria, pois a mesma não era mais do que uma reunião, sem unidade orgânica, de antigas diretorias e repartições da Secretaria do Interior, da qual se desmembraram. [...] Somente no final de cinco anos de administração é que pude apresentar o projeto de sua estrutura. [...] Não chegou a Secretaria da Educação a esse trabalho arbitrária ou empiricamente. Forneceu o eminente professor Lourenço Filho, a pedido meu, em 1939, um anteprojeto de organização de uma Secretaria de Educação e Cultura. Daquela data, até princípios de 1942, recebeu o mesmo as anotações sugeridas pela observação da realidade ambiente (Rio Grande do Sul. SEC, 1944, p. 1).

Pelo Decreto nº 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei nº 246, de 13 de outubro de 1942, a Sesp foi reestruturada e passou a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS). Competia-lhe, na esfera estadual, a administração das atividades relativas à educação escolar e extra-escolar. A partir daí, tornou-se mais perceptível uma hierarquização de funções, com maior divisão e diversidade de serviços administrativos, no âmbito dos quais se percebe a distribuição de funções e de serviços técnicos, estes mais ligados aos problemas pedagógicos, com subdivisão de competências – tudo isso em conformidade com as diretrizes preconizadas por Lourenço Filho, segundo a exposição de motivos do secretário Coelho de Souza.

Se Lourenço Filho foi uma fonte de inspiração e estímulo que “se refletiu na nossa vida escolar por muitos anos e contribuiu para elevar o nível do ensino primário e normal no Rio Grande” (Souza, *apud* Abu-Merhy, 1997, p. 20), por quais razões não deixou referência escrita e não fez divulgação alguma da sua participação nesse processo? Difícil saber.

Ao solicitar a Lourenço Filho a elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o secretário Coelho de Souza recorreu a um intelectual reconhecido em seu domínio da ciência pedagógica. A participação de Lourenço Filho neste processo compõe o discurso de Coelho de Souza para legitimar o movimento de reforma educacional e, sobretudo, para demarcar a instauração de um novo tempo na educação estadual, um tempo de planejamento e de sistematização, de reforma e de modernidade.

### Considerações finais

O movimento de reforma educacional no Rio Grande do Sul, que se refletiu intensamente na modernização das instituições, foi mais do que um movimento administrativo: modificou não só a legislação que regulamentava a educação e os espaços em que se realizava, mas os métodos de ensino, as relações de trabalho, as finalidades da instrução e os dispositivos por meio dos quais ela adquiria sua eficácia social. Essa reforma parece encerrar o ciclo aberto em 1920 por Sampaio Dória, em São Paulo, e que prosseguiu com Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira, na Bahia, Carneiro Leão, em Pernambuco e no Distrito Federal, Francisco Campos, em Minas Gerais, Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e com Lourenço Filho e, depois, Fernando de Azevedo, em São Paulo.

Porém, enquanto nesses Estados a reforma caracterizou-se como um movimento que se constituiu a partir da ação de intelectuais reformadores, só posteriormente ela foi colonizada por agências do Estado. No Rio Grande do Sul deu-se o inverso: o Estado produziu uma reforma educacional no âmbito da qual a escola e a população emergiram como problema de governo.

A reforma educacional promovida no Estado do Rio Grande do Sul deve ser vista, também, como uma intersecção das relações entre conhecimento, instituições e poder. Envolveu várias instituições (governo, igreja, partidos políticos, imprensa, escolas, comunidades), que se entrelaçaram como fios do tecido da reforma. Foi resultado de uma conjunção de elementos (nacionalização do ensino, Estado Novo, crescimento populacional, circulação de discursos pedagógicos, participação de intelectuais) e não de uma evolução ou necessidade. A partir dela, mais do que antes, instaurou-se o reconhecimento e a supervisão direta do sistema educativo pelo Estado, bem como se abriu espaço para uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população. Com isso, a reforma educacional, além de transmitir informações, buscou instaurar novas práticas, constituir-se como um ponto estratégico para a promoção da modernização das instituições, como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico e a transformação cultural e, sobretudo, como parte do processo de regulação social.

Percebe-se a proliferação no Brasil, de modo intenso e amplo, do discurso da modernidade educacional, que se constituiu a partir do esvaziamento do significado do discurso do outro, a escola tradicional, acusada de vincular-se a uma natureza empírica e rotineira, portadora dos vícios da experiência. Esse discurso encontrou, nas vozes autorizadas e legitimadas de intelectuais proeminentes, como Lourenço Filho, as condições para produção de um espaço no qual foi possível estabelecer-se. Os seus enunciados concorreram para informar e produzir, de forma efetiva, a reforma educacional no Rio Grande do Sul.

Em síntese, tal reforma pressupôs que a modernização da educação deveria partir de uma inspiração filosófica e doutrinária e sustentar-se

em bases técnicas e científicas, no âmbito do que se destacou a constituição de uma ampla rede de normatizações; a utilização de planejamento, controle, pesquisa e avaliação; a escrituração minuciosa das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores; o desenvolvimento de cadastros estatísticos; a expansão da rede escolar; a utilização de inovações metodológicas (gabinetes de psicologia, biblioteca, cinema educativo); a utilização de testes psicológicos; a uniformização de programas de ensino; a reorganização e racionalização dos serviços, com a separação da esfera técnico-pedagógica daquela encarregada da administração; a assistência técnica especializada ao magistério e o estudo e pesquisa dos problemas do aperfeiçoamento do ensino. Tais elementos conformaram a feição da reforma e da modernização educacional no Rio Grande do Sul, para o que concorreu, de forma proeminente, a participação de Lourenço Filho.

---

### Referências bibliográficas

ABU-MERHY, Nair Fortes. *Centenário de Lourenço Filho*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1997. (Publicação nº 3)

BASTOS, Maria Helena Camara. *O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994. 457f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1944.

CAMARGO, Aspásia; GOES, Walder de. *Meio século de combate: diálogos com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CONSTRUÇÕES e programas escolares. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 1º mar. 1938, p. 5.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional do Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930-1945). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 4., 2005, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, Unisinos, 2005. CD-Rom.

COSTA, Rovílio et al. *Imigração italiana do Rio Grande do Sul: vida, costumes e tradições*. Porto Alegre: Est, 1974.

CUNHA, Marcus Vinicius da; ERRERIAS, Cláudio Antonio C. Everardo Backheuser, engenheiro-educador. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 29-44.

DALBEY, Richard. Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração com a nacionalização do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 118, p. 400-408, abr./jun. 1970.

ESCOLAS estrangeiras no Brasil. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 2 nov. 1937, p. 5.

FARIAS, Oswaldo Cordeiro de. *Nacionalização: dois discursos proferidos pelo interventor federal cel. Oswaldo Cordeiro de Farias*. Porto Alegre: Globo, 1941.

GERTZ, René. A nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA, 11, 1991, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBPH, 1991. p. 311-317.

GIRON, Loraine Slomp. *As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

KIPPER, M. H. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)*. Santa Cruz do Sul, RS: Aspes, 1979.

KREMER, Alda Cardozo. Panorama da educação. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 259-283.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Florianópolis: UFSC, 1991.

\_\_\_\_\_. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

\_\_\_\_\_. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 348-370.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio. In: ORGANIZAÇÃO do ensino primário e normal: XIX. O Estado do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Mec/Inep, 1945. (Boletim n. 28). Na Biobliografia está 1942

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: MEC/Inep, 2001.

NACIONALIZEMOS o ensino. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 22 abr. 1938, p. 1.

PAIVA, Cesar. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 9, n. 26, p. 5-28, abr. 1987.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROBLEMA da língua [O]. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 16 mar. 1938, p. 5.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura (SEC). *Organização administrativa*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1944.

ROCHE, Jean. A colonização alemã. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 129-143.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, 1984.

SOUZA, José Pereira Coelho de. *Denúncia: o nazismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Thurmann, 1941.

\_\_\_\_\_. A educação no Rio Grande do Sul. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1963. p. 267-288.

---

Claudemir de Quadros, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor adjunto no Centro Universitário Franciscano (Unifra), secretário-geral da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe) e sócio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação.

claudemir@unifra.br

Recebido em 18 de dezembro de 2007.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.



## O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil

---

Ana Maria Saul

Antonio Fernando Gouvêa Silva

---

### Resumo

Apresenta a contribuição de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores, no Brasil, a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991). A construção de uma escola pública popular e democrática, de boa qualidade, objetivo da gestão de Paulo Freire, foi se concretizando por meio de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um programa de formação permanente de educadores. Os autores apresentam a trajetória de Secretarias de Educação municipais e estaduais das chamadas "Administrações Populares" que se inspiraram nos referenciais e na prática freireana durante os anos 90. Discute-se também, neste texto, como a obra desse educador segue atual, sendo pesquisada e recriada.

Palavras-chave: Paulo Freire; políticas de currículo; formação de educadores.

---

## **Abstract**

### ***The legacy of Paulo Freire for curriculum policies and teacher formation in Brazil***

*The article presents Paulo Freire's contribution to curriculum politics and the training of educators, in Brazil, through his work as the Secretary for Education in the city of São Paulo (1989-1991). Paulo Freire's administrative objective, the construction of a high quality popular and democratic public school, was achieved by means of a curricular paradigm of emancipatory-critic rationality and a program of training for educators. The authors present a trajectory of municipal and state Secretaries of Education, of the so called "popular administrations" that, from the work in São Paulo, take inspiration from the Freirean references and practice during the 1990s. The text also presents how the work of this educator, researched and recreated, continues to be highly relevant.*

*Keywords: Paulo Freire; curriculum policies; teacher formation.*

---

## **Primeiras palavras**

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no nordeste brasileiro. É reconhecido como um dos pensadores mais importantes da história da pedagogia em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como o criador de um "método de alfabetização de adultos", sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo durante o período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio por 16 anos.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal.

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as contribuições de Paulo Freire para as políticas curriculares e a formação de educadores no Brasil, a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991).

## 1 Políticas de currículo em confronto

A tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas (especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio) nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula.

Por um conjunto de múltiplas explicações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada do professor, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter elitista, autoritário e centralizador da educação brasileira e outras, o “currículo” acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz, propagandear e vender.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire (1989-1992), trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria “totalidade”. Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão freqüentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia.

Conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

### *1.1 A reorientação curricular no contexto da política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma

educação pública popular cuja característica principal foi “a Educação como prática da liberdade”. Isso significou, como tarefa principal, a democratização da educação, implícita no esforço de democratização do País. A melhoria na qualidade da educação pública municipal pressupôs também mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. A escola deveria estar voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática. Buscou-se a construção de uma escola cientificamente rigorosa e ética na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade.

A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

A escola deveria ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um centro de debate de idéias e soluções, reflexões, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém.

Por ser democrática, por realmente pensar educação como prática de liberdade e por ser responsável, a nova proposta não seria imposta autoritariamente; respeitaria o trabalho educacional digno, mesmo divergente. A educação crítica construir-se-ia gradativamente, a partir de experiências avaliadas em escolas-piloto e, majoritariamente, por adesão da rede escolar.

A proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. Para isso, foi necessário democratizar a gestão da escola, com a participação de pais, alunos, professores e outros trabalhadores da área na discussão e decisão de seus rumos; isso implicou em autonomia, quer dizer, liberdade para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de Educação.

A Secretaria definiu como ações viabilizadoras desse projeto político-educacional o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores.

Foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na

unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas.

A reorientação curricular constituiu, portanto, um processo de construção coletiva, do qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Os dois primeiros momentos desse movimento foram a *problematização* e a *sistematização*, que envolveram toda a rede municipal.

Aos dados da problematização da escola, realizada a partir das análises críticas de educadores e educandos, foram acrescentados aqueles decorrentes da “visão” que os pais ou responsáveis pelos educandos têm da escola.

A necessidade de novas ações – refazer o currículo – e a elaboração de documentos de registro e fundamentação foram resultantes dessa problematização. Dentre as diferentes ações destacou-se o trabalho das escolas na elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio de autonomia das escolas. No conjunto da rede municipal de ensino foram registrados mais de 1.500 projetos próprios, dentro da realidade de cada escola, inclusive as que mantinham cursos noturnos.

A problematização levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacente ao trabalho das diferentes escolas. Tais documentos foram discutidos com todos os professores da rede. Após análise crítica, esse material passou a subsidiar o planejamento e/ou aprofundamento do trabalho. Nesse momento foi feita a publicação de cadernos com o relato das práticas construídas nesse processo.

A rede municipal de ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo em processo. Esta prática educacional ousada foi vivida com dificuldades e apreensões, mas mostrou-se altamente positiva, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores que ampliam o conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação pelas comunidades escolares do direito e do dever de ter voz na elaboração do currículo. Sem esgotar todas as possibilidades, a rede municipal de São Paulo testemunhou como fazer currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação. Com isso, propôs aos educadores a continuidade desse trabalho, necessária sempre, porque a educação se faz e se refaz, e, ao mesmo tempo, apostou na possibilidade de

que outras redes de ensino criassem os seus processos de reorientação curricular inspirados nessa experiência, que não se esgotou.

## **2 A influência da pedagogia freireana nas políticas curriculares municipais e estaduais do Brasil, a partir da década de 90**

A partir de 1992, vários Estados e municípios brasileiros comprometidos com a administração popular optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo (gestão 1989-1992). Dentre eles, destacaram-se: Angra dos Reis-RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995-2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul-RS (1998-2003); Gravataí-RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo-SP (2001-2003); Belém-PA (2000-2002); Maceió-AL (2000-2003); Dourados-MS (2001-2003); Goiânia-GO (2001-2003); Criciúma-SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); Alagoas (2001-2003).<sup>1</sup>

As políticas curriculares implementadas nessas administrações possuem pressupostos consubstanciados na perspectiva educacional libertadora (Freire, [1968] 1988) e, em termos gerais, apresentam como princípios norteadores a implementação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma educação popular e fundamentadas na política educacional desencadeada por Freire em São Paulo-SP (1989-1992) na perspectiva de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar.<sup>2</sup> Convém ressaltar que a concepção de educação popular a que nos referimos é aquela

[...] que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (Freire, [1993] 1995, p. 103).

É nessa perspectiva que as administrações comprometidas com tais princípios e pressupostos se autodenominam “administrações populares”. A característica comum mais marcante dos processos desencadeados por essas administrações populares é a participação efetiva da comunidade – “participação ativa” para Lima (2001, p. 77) – pelo diálogo constante entre os segmentos escolares consubstanciando a construção dessas políticas.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de gestão democrática caracterizam-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias já existentes nas redes municipais, do trabalho coletivo das escolas envolvendo todos os segmentos escolares e da formação permanente dos educadores, tendo

<sup>1</sup> Os municípios e Estados aqui mencionados foram aqueles acompanhados pelos autores.

<sup>2</sup> Entre outros, podemos citar os seguintes documentos das respectivas administrações populares que apontam tais princípios: São Paulo, PMSP-SP/SME (1992, p. 13-23); Porto Alegre, PMPOA-RS/SMED (1996, p. 35 e 36); Angra dos Reis, PMAR-RJ/SME (1996, p. 13- 14); Gravataí, PMG-RS/SMED (1998); Chapecó, PMC-SC/SMED (2002); Caxias do Sul, PMCS-RS/SMED (1999); Criciúma, PMC-SC/SME (2003); Maceió, PMM-AL/SMED (2001).

na práxis o processo de desconstrução/reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares.

As Secretarias de Educação mencionadas buscaram modificar o fazer educativo concebendo a escola como um espaço de formação permanente, empenhada efetivamente na transformação social sob uma perspectiva dialética do processo ensino-aprendizagem e de seu compromisso com as classes populares. O objetivo é a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica dessas realidades vivenciadas.

Embora com princípios, diretrizes e métodos comuns, é importante salientar a diversidade das práticas e dos movimentos observados em cada administração em função dos contextos e das especificidades locais, que passaremos a caracterizar historicamente e de forma sintética.

Angra dos Reis-RJ, Porto Alegre-RS, Chapecó-SC, Caxias do Sul-RS, Gravataí-RS, Belém-PA, Vitória da Conquista-BA, Maceió-AL e o Estado de Alagoas passaram pelo menos por duas administrações populares consecutivas. Em termos gerais, observa-se que, nas primeiras administrações, foi priorizada a recuperação dos equipamentos públicos e dos salários dos profissionais da educação, historicamente sucateados pelos governos autoritários, para, então, ocorrer maior investimento na qualificação das práticas pedagógicas e nos movimentos de reorientação curricular.

Entretanto, as administrações em Criciúma-SC, Dourados-MS, Vitória da Conquista-BA e no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) optaram por desencadear políticas educacionais que procuravam atuar, simultaneamente, nos eixos do acesso e permanência na escola pública, da gestão democrática e da qualidade social da educação. Assim, embora inicialmente tenham priorizado a realização de um levantamento geral para que pudessem, depois, atuar nas condições estruturais precárias existentes, intercalaram essas ações com atividades pedagógicas, buscando, primeiramente, divulgar e legitimar práticas educacionais avançadas já observadas nas unidades escolares da rede.

Em Goiânia-GO, embora a gestão popular tenha tido início apenas em 2001, já havia anteriormente um trabalho na perspectiva de tema gerador. A problematização, o aprofundamento e a reorganização curricular crítica aqui defendidos tomaram essa experiência inicial como referência para a reorientação pedagógica.

Nesse sentido, um aspecto relevante das políticas educacionais implementadas diz respeito às prioridades estabelecidas pelas diferentes Secretarias de Educação para a transformação das práticas educacionais vigentes e à forma como desencadearam esse processo. Assim, podemos observar movimentos que se iniciaram com discussões envolvendo a rede como um todo na construção coletiva de regimentos das escolas a partir da análise de diferentes temáticas curriculares relacionadas com a prática escolar, para, em seguida, desencadear uma reflexão mais específica sobre a construção coletiva de propostas curriculares alternativas à tradicional,

com o repensar crítico e coletivo do ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Como exemplo, podemos observar que as administrações populares de São Paulo, Angra dos Reis, Chapecó, Criciúma, Vitória da Conquista, Belém e Caxias do Sul, embora tenham desencadeado movimentos que apresentaram diferenças significativas, optaram pelo resgate crítico das práticas pedagógicas, seminários, congressos municipais e constituintes escolares, em que sistematizavam pressupostos, princípios, concepções, métodos e normas regimentais condizentes com a construção da escola popular democrática.

Em Chapecó, Caxias do Sul, Dourados, Belém, Vitória da Conquista e Criciúma, o resgate de práticas inaugurou-se com o diálogo entre as Secretarias e as escolas municipais, a partir de uma problematização inicial, indagando junto à rede sobre a escola então existente e qual escola os diferentes segmentos escolares consideravam desejável. Dos conflitos, tensões e contradições observados desencadearam-se os movimentos de reorientação curricular dialógicos, com a análise das problemáticas locais específicas, em busca da construção de práticas curriculares interdisciplinares transformadoras.

Tomando como referência Angra dos Reis a partir de 1994 (cf. Silva, 2004), podemos afirmar que, à semelhança do ocorrido em São Paulo, Caxias do Sul e Chapecó, o movimento de reorientação curricular iniciou-se com o resgate de práticas pedagógicas que já apresentavam certo grau de inovação e de envolvimento democrático de todos os segmentos escolares. Partiu-se do projeto Plano Global, que vinha sendo desenvolvido em quatro escolas. O movimento teve início com a construção coletiva de um projeto – denominado Projeto Interdisciplinar –, que procurou romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sociohistórico de construção, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes popular e sistematizado, em que a apreensão do conhecimento ocorre de forma coletiva a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local. Dessa forma, o fazer pedagógico passa a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

Ao longo dos anos, diferentes contextos apontaram para a diversidade de percursos.

Em Caxias do Sul, no final de 2001, observou-se uma retomada mais consistente na prática de acompanhamento das escolas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, trazendo mais qualidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em Chapecó (1998-2004), a política pedagógica e a proposta curricular possibilitaram efetivar e aprofundar o movimento de reorientação curricular, com avanços qualitativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.



Em Porto Alegre, o Congresso Constituinte Escolar (de outubro de 1994 a agosto de 1995) desencadeou uma discussão com todos os segmentos da comunidade escolar para a construção dos regimentos escolares, viabilizando a proposta de escola cidadã para a rede pública municipal. Embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procurou subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular. A concepção de currículo e de conhecimento é discutida e explicitada no projeto político-pedagógico-administrativo que se pretende implementar, não deixando dúvidas sobre as intenções e os compromissos com a educação popular libertadora. Diálogos entre a Secretaria da Educação e as escolas permitiram identificar parâmetros para o movimento de reorientação curricular, desencadeando propostas de implementação do novo currículo na rede municipal porto-alegrense. O currículo foi concebido e construído de forma interdisciplinar, envolvendo o coletivo dos educadores na busca da contribuição das diferentes disciplinas para a compreensão dos objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise foram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções dos sujeitos envolvidos.<sup>3</sup>

Assim, o processo gerado pela Secretaria da Educação de Porto Alegre, com o intuito de concretizar um trabalho pedagógico envolvendo a comunidade escolar na construção de um currículo dinâmico, pode ser comparado aos movimentos desencadeados por outras Secretarias de Educação de administrações populares, também matizados pela pedagogia freireana. A referência socioconstrutivista embasa a concepção do processo ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que essas propostas se caracterizaram por uma política pedagógica comprometida com a educação popular, que se efetivou por meio de um diálogo problematizador, mediando sujeitos históricos e conhecimentos sobre aspectos sociais relevantes da realidade, na busca da superação de contradições vivenciadas pela comunidade e de ações transformadoras do contexto social.

Até o ano de 2001, os avanços observados na rede municipal de Porto Alegre eram referência para todas as redes públicas interessadas em implementar um currículo organizado por ciclos de formação.

Em Gravataí, a SMEC desencadeou um processo de discussão com a rede municipal objetivando "horizontalizar as relações escolares" a partir de um diálogo concebido como esforço coletivo para superação das dificuldades relacionadas à exclusão da escola tradicional. Priorizando a participação, a integração, a inclusão e a liberdade de todos, buscou-se, com o I Congresso Municipal (novembro/1998), a institucionalização dos espaços participativos – Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, democratização da Lei de Eleição de Diretores – com a participação da comunidade escolar (Gravataí, 1998). O ano de 1999 foi dedicado à construção dos regimentos escolares pelas unidades, a partir dos anais aprovados no I Congresso Municipal.

<sup>3</sup> Na mesma matriz pedagógica das outras secretarias municipais, a SMED de Porto Alegre implementou a proposta no Ensino Fundamental a partir do trabalho com Complexos Temáticos, envolvendo uma reorganização da grade e a distribuição vertical do currículo escolar, com a redistribuição dos anos letivos em ciclos. Tomando como referência o desenvolvimento cognitivo, são priorizadas a permanência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As práticas das escolas, ao lado das diretrizes do Congresso Constituinte Escolar, proporcionaram a construção de uma proposta político-educacional como opção para a organização do ensino nas demais escolas do município, subsidiando a construção de um Regimento Escolar, referência para a implementação da Escola Cidadã. Ver: Porto Alegre (1996, p. 22-29) e Brandão (2003, p.111 e seguintes).

Nos municípios de Vitória da Conquista-BA e Belém-PA houve um acompanhamento mais pontual. Tanto o processo de construção da escola Cabana, em Belém do Pará – acompanhada em 2001 e 2002 –, quanto a reorientação curricular em Vitória da Conquista – sob assessoria de 1999 e 2000 – sofreram modificações posteriores. Mais tarde, tanto em Belém quanto em Vitória da Conquista, houve opção pela continuidade do processo de reorientação curricular via tema gerador, com os momentos aqui propostos para a construção do currículo.

Em Maceió e Goiânia o processo foi desencadeado apenas na Educação de Jovens e Adultos. Em Maceió, o movimento envolveu, desde 2001, algumas unidades da rede, observando-se práticas curriculares qualificadas a partir da clareza da equipe pedagógica das escolas. Em Goiânia-GO, a opção pela reorientação via tema gerador foi tomada no final de 2002, e o processo foi acompanhado esporadicamente. Em 2003, a rede municipal da EJA analisou pesquisas realizadas e procurou selecionar falas significativas da comunidade.

No município de Criciúma, a opção pela reorientação curricular via tema gerador no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ocorreu em 2001, o que permitiu avanços significativos, hoje observados em várias unidades. Já no Ensino Fundamental, somente no início de 2003 – após a construção do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal (outubro de 2002) –, optou-se pelo movimento.

Em Dourados-MS a opção iniciou-se em 2001 – primeiro ano da gestão – com o processo da Constituinte Escolar. Em meados de 2003 observamos escolas que realizavam pesquisas na comunidade e iniciavam o processo de reorientação curricular a partir dos princípios e diretrizes da pedagogia freireana.

No Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) optou-se por assumir a reorientação curricular apenas após o término do processo Constituinte Escolar, que se deu em julho de 2000.

Em Alagoas, a política curricular iniciou-se com o movimento de algumas escolas da rede estadual a partir da implementação dos ciclos de formação, via complexo temático. Desde 2001, o processo foi acompanhado de forma pontual, com visitas a duas escolas. Foram implementadas práticas pedagógicas a partir dos princípios e diretrizes de um currículo crítico, e havia a perspectiva de ampliação da proposta curricular.

Na análise das práticas educacionais desses movimentos de reorientação curricular podem ser encontrados vários aspectos comuns; dentre eles, vale destacar duas diretrizes fundamentais: a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

Retomando os princípios e os pressupostos gerais de uma racionalidade emancipatória, podemos compreender que, para concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos, é necessário:

- Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular;
- Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas;
- Problematicar a curiosidade ingênua como referência político-epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana, tanto na função sociocultural e axiológica do conhecimento quanto nos limites da própria prática gnoseológica da construção conceitual para a sistematização metodológica do diálogo pedagógico. Essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;
- Ter pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida na realidade concreta que se problematiza;
- Proceder à reconstrução dialógica do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na perspectiva de Freire (1995), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica;
- Ter a conscientização como planejamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade.

Assim, a reorientação curricular proposta pelos projetos curriculares interdisciplinares implica uma reorganização de tempo e espaços escolares, exigindo trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto à comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados. Além dessas fontes, é necessário buscar um aprofundamento dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas que não constam dos livros didáticos tradicionais – demanda um “leque temático” (Freire, [1968] 1988, p. 109). Portanto, pesquisa-ação e formação permanente dos educadores caracteriza a rotina dessa práxis na construção do seu material didático-pedagógico.

Condições *sine qua non* são gestão e regimento democráticos do processo educacional, em que comunidade e educadores, em diálogo permanente, reavaliam e definem sucessivamente o caminho pedagógico da unidade escolar.

Evidentemente, são muitas as dificuldades que as Secretarias vêm enfrentando na implementação da proposta, porém a perspectiva de buscar coletivamente sua superação a partir de categorias avaliativas que norteiem a tomada de novas decisões permite-nos acreditar na irreversibilidade do processo coletivo de construção curricular.<sup>4</sup> Encarada como investigativa, diagnóstica e processual, a avaliação emancipatória

---

<sup>4</sup> Sobre as categorias para implementar uma avaliação emancipatória, consultar Saul (1995).

corresponderia ao momento de interface entre a análise crítica do vivenciado e o planejamento do devir, buscando a superação das dificuldades.

Portanto, no movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados. Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas. Admitindo que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto ocorre somente quando superamos a forma anteriormente utilizada para analisá-lo, a ação social diferenciada seria a síntese de uma nova forma de pensar sua realidade. Assim, o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos.

Entendendo a realidade local como histórica, orgânica, sistêmica e reflexo de um contexto social amplo, essa abordagem político-epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos ao transitar pela trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Como destaca Freire ([1993] 1995d, p. 108-109),

[...] gostaria de sublinhar um equívoco: o de quem considera que a boa educação popular hoje é a que, despreocupada com o desvelamento dos fenômenos, com a razão de ser dos fatos, reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de esparadrapar a cognoscitividade dos educandos. Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico.

Portanto, a visão dicotomizada entre concepção e prática curricular é superada pela ação que ganha a clareza da práxis coletiva. Conseqüência desse movimento é a nova qualidade social de ensino, estimulando as redes educacionais a avançarem na direção de uma reorientação curricular interdisciplinar em que o contexto sociohistórico e o diálogo entre os conhecimentos possibilitam a construção coletiva de uma educação popular voltada para a construção da cidadania.

Evidentemente, para concretizar esse processo junto às escolas das redes, as Secretarias de Educação necessitam de uma organização interna de suas práticas condizentes com o diálogo democrático e libertador que norteia suas ações pedagógicas críticas e emancipatórias.

Para acompanhar o processo de reorientação curricular, é fundamental a formação de equipes pedagógicas multidisciplinares compostas por educadores oriundos das escolas que, por conhecerem a realidade das

redes educacionais, são capazes de atuar como intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação humanizadora, animadores que problematizam de forma pertinente as práticas e as dificuldades enfrentadas pelas diferentes comunidades escolares. Tais equipes pedagógicas devem procurar atender a todas as iniciativas inovadoras da rede, acompanhando os diferentes projetos comprometidos com os princípios da Educação Popular.

Assim, geralmente, no início da gestão educacional das administrações populares observa-se a formação de equipes pedagógicas com educadores que acompanham diferentes projetos educacionais, atendendo a diferentes níveis e modalidades de ensino: grupos de formação para séries específicas; acompanhamento das práticas das salas de leitura; projetos contra a violência nas escolas e de orientação sexual; organização das práticas de turmas de progressão de aprendizagem; implementação de propostas que atendam às especificidades da educação de jovens e adultos, dos movimentos de alfabetização, da educação infantil; oficinas pedagógicas e encontros que discutam e atendam às especificidades das áreas do conhecimento, às questões étnicas, de gênero e àquelas relacionadas à preservação do meio ambiente – além do acompanhamento específico da formação dos conselhos escolares e de grêmios estudantis na implementação da gestão democrática.

É importante destacar que a tendência no desenrolar dos projetos particularizados é a de todos convergirem para o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, garantindo suas especificidades na totalização da prática educativa que esse projeto representa. Caminha-se, portanto, da diversidade das práticas pedagógicas para a unidade representada pelo projeto coletivo de Educação Popular da escola.

O acompanhamento das frentes pedagógicas demanda a organização coletiva da equipe multidisciplinar, de pautas dialógicas para as reuniões nas escolas, de seminários, congressos e outros eventos de aprofundamento teórico e divulgação científica, de encontros regionais para estabelecer relatos de experiências, trocas de informações e práticas, bem como avaliações freqüentes do movimento junto às escolas da rede municipal. A gestão colegiada tem-se mostrado como a forma mais adequada de tomar decisões e administrar.

Podemos, então, estabelecer algumas relações entre esse processo de implementação do movimento de reorientação curricular do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador e a prática curricular por ele apregoada. Assim, tanto nas práticas do movimento de implementação do projeto junto às unidades da rede quanto na elaboração do currículo pelas escolas, os sujeitos históricos e socioculturais concretos são os agentes do processo dialético de construção da prática dialógica.

Assim, nas diferentes instâncias curriculares, procura-se organizar o movimento partindo sempre da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelem contradições passíveis de superações a partir da conscientização e de planos de ação coletivos que implementem transformações nas práticas inicialmente desenvolvidas.

O compromisso com a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico; o conhecimento historicamente sistematizado pelas comunidades científicas não deve ser concebido como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, "a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta" (Borda ([1981] 1990, p. 49-56) que rompa a arrogância do currículo tradicional que busca dicotomizar e estabelecer relações de poder entre teoria e prática.

Sem tentar aprofundar a temática por não se tratar do objeto da presente discussão curricular, cabe ainda destacar diferenças observadas nas concepções de organização do currículo por ciclos. Para a SME de São Paulo (1992, p. 22), a concepção de ciclo envolve uma educação compreendida

[...] como prática social, humanística, científica, crítica e libertadora; uma concepção de currículo em processo, que necessita da participação de todos os envolvidos no processo educativo; uma concepção de aprendizagem que respeita o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o o agente construtor de seu conhecimento na interação com o outro e com o objeto de conhecimento.

Embora possua bases comuns com outras propostas de organização curricular por ciclos (cf. Pacheco, 1996, p. 40-41), poderíamos dizer que a perspectiva apresentada não se restringe a uma abordagem estritamente cognitivista e voltada para a melhoria técnica e didática do processo de aprendizagem, mas vai além dele, no sentido de contextualizá-lo no plano ético-crítico da prática pedagógica e político-epistemológica para balizar os parâmetros orientadores do processo de construção e seleção dos conhecimentos envolvidos na sistematização dos conteúdos escolares.

Também partindo de pressupostos comuns adotados pela SME de São Paulo-SP, a SMED de Porto Alegre-RS (1996) desencadeou um movimento de reestruturação curricular em que a perspectiva era implementar paulatinamente nas escolas da rede uma proposta político-pedagógica a partir de Ciclos de Formação. Enfatizando aspectos relacionados às fontes filosófica, sociopedagógica, epistemológica e socioantropológica, buscou-se aprofundar o diálogo com a abordagem do Ciclo de Desenvolvimento Humano (Escola Plural, SME/BH, 1996, *apud* Padilha, 2001, p. 124), consubstanciando a prática pedagógica a partir da organização do currículo por Complexos Temáticos (cf. Azevedo, 2000).

Das políticas acompanhadas, embora a organização do currículo por Complexo Temático tenha servido de referência para as propostas curriculares de Criciúma (apenas para o ensino fundamental a partir de 2002) e para a proposta de implementação dos Ciclos de Formação pela SEE de Alagoas (também uma experiência que envolve quatro escolas da

rede estadual de ensino), a reestruturação vertical do currículo por Ciclos de Formação implementado pela SMED de Porto Alegre-RS serviu de referência para as práticas desencadeadas em Caxias do Sul-RS, Chapecó-SC e Criciúma (EJA), sendo que nestas, como em Belém-PA, Vitória da Conquista-BA, Goiânia-GO (EJA), Maceió-AL (EJA) e Dourados-MS, a organização curricular se dá a partir da proposta Interdisciplinar via Tema Gerador.

Entre as dificuldades observadas na implementação das propostas curriculares por Ciclo de Aprendizagem, Ciclo de Formação e Ciclo de Desenvolvimento Humano está a tendência de enfatizar, por um lado, aspectos psicológicos e cognitivos e, por outro, valores humanistas para uma “cidadania futura” e genérica, em práticas pedagógicas descontextualizadas, tentativas de esvaziar as implicações políticas da prática curricular – como se isso fosse possível –, relegando questões socioculturais e econômicas, comprometendo a criticidade do fazer curricular e, portanto, assumindo uma pretensa neutralidade tanto da educação quanto do conhecimento por ela construído e ministrado.

Assim, não se pode perder a organização curricular em ciclos, em propostas que apenas se restringem a um discurso inovador, mas que, na prática, limitam-se a selecionar conteúdos e objetos de estudos a partir do referencial convencional, de um olhar motivacional ou exclusivamente cognitivista dos educadores. Evidentemente, é necessário reconhecer os avanços que, em alguns casos, essa opção pode trazer, mas ela é insuficiente para a construção de um currículo efetivamente crítico.

Os princípios e pressupostos ético-críticos (cf. Dussel, 2000) e político-epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, comprometida com a transformação da realidade injusta.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais não sejam dicotomizadas, mas sim articuladas; ou seja, a opção mais consistente é desencadear processos constituintes escolares e a construção de planos de educação concomitantemente ao desenvolvimento de movimentos de reorientação curricular – buscando, inclusive, viabilizar a implementação das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, mesmo antes do estabelecimento de um plano educacional que estabeleça princípios e diretrizes para todas as escolas da rede –, com a perspectiva das influências recíprocas que a simultaneidade das duas políticas podem realizar para a criação e construção coletiva do novo fazer escolar, revelando-se este como prática de conscientização, e a escola como instância reflexiva, política e filosófica da práxis democrática.

### **3 A reorientação curricular e a formação dos educadores: na gestão de Freire, “dois lados de uma mesma moeda”**

A análise das obras de Paulo Freire nos permite perceber que ele insiste no tema da docência sob diferentes ângulos, dando ênfase à

importância da construção do conhecimento, da politicidade da educação, da negação do autoritarismo, da democracia, do diálogo, da comunicação, da relação teoria e prática, entre outros. Mas é nas publicações *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987), *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar* (1993), *A educação na cidade* (1991) e, especialmente, em *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente* (1997), seu último livro publicado enquanto vivia, que Paulo Freire aprofunda a sistematização de suas idéias sobre a formação a partir da reflexão sobre a sua prática.

A formação do educador de que trata Paulo Freire vem, em sua obra, deliberadamente adjetivada. Trata-se da formação permanente, que difere do conceito de formação continuada, de reciclagem e de treinamento.

O que quer dizer Paulo Freire quando se refere à formação permanente do educador? Para ele, formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática.

Deriva daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir da análise destes “que-fazer” é que se pode descobrir qual é a “teoria embutida”, no dizer de Paulo Freire, ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores – mesmo que ele não saiba qual é essa teoria!

É fundamental observar que não se trata aqui de pura explicitação da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão sobre esta experiência. De acordo com Paulo Freire (1997),

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na Secretaria de Educação de São Paulo, o programa de formação permanente dos educadores desenvolveu-se, na gestão Paulo Freire, sobretudo, na modalidade de “grupos de formação”, que consistia em agrupar coletivos de professores para discutirem suas práticas e descobrirem a teoria nelas existentes para, a partir daí, confrontar suas teorias e práticas, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática.

Observe-se que o que já acontecia na rede municipal de São Paulo no campo da formação de educadores de acordo com a compreensão de



Paulo Freire começou a figurar no discurso e nos escritos de autores estrangeiros e nacionais como uma inovação na área, como um novo paradigma na formação de educadores que floresce no decorrer dos anos 90.

De acordo com Antonio Nóvoa (1997), as práticas tradicionais de formação têm sido construídas sob a lógica da racionalidade técnica que enfatiza a interlocução entre o saber das disciplinas e o saber especializado em educação. O autor destaca a necessidade de acrescentar a estes saberes um terceiro, o saber da experiência dos professores, construindo assim o que denominou “triângulo do conhecimento”. Esse triângulo tem em seus vértices os três saberes citados como pontos de interlocução. Este novo ponto – a voz do professor – significa o reconhecimento do saber da experiência, assumido como legítimo potencial de formação.

A formação permanente de educadores na perspectiva crítico-transformadora continua sendo, portanto, um grande desafio para a realidade educacional brasileira e mundial.

Uma forte ação foi feita na rede pública de São Paulo durante a gestão Paulo Freire. Outros sistemas públicos de educação vêm se inspirando desde então no pensamento de Paulo Freire, recriando as práticas de formação dos educadores em consonância com o trabalho de construção/reorientação curricular dos sistemas de ensino. Tais práticas, no entanto, têm oscilado, no tocante à sua adesão e implementação, ao sabor das políticas educacionais dos gestores públicos.

#### **4 Um espaço acadêmico para estudar e pesquisar o legado freireano: a Cátedra Paulo Freire**

Paulo Freire foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980-1997). Após o seu falecimento, ela criou no 2º semestre de 1998, em sua homenagem e sob a direção desse programa, a Cátedra Paulo Freire. A Cátedra vem sendo compreendida não só como homenagem a uma personalidade, mas como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões teóricas e práticas na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.

Ao longo dos semestres, passou-se a aprofundar a compreensão da Cátedra Paulo Freire como um espaço em que:

a) a construção do conhecimento se faça coletiva e cumulativamente, de modo a não ser apenas um “espaço de passagem” para os alunos, um lugar onde se constrói/busca conhecimento, levando-se o que se considera importante, e sim um lugar em que, ao mesmo tempo, “se leva” e “se deixa” o conhecimento produzido para construções posteriores. Para isto, foi necessário pensar em registros, sistematização e divulgação de experiências e de produções;

b) o ensino, a pesquisa e algumas formas de serviço estejam articulados na construção do conhecimento;

c) a docência seja coerente com os princípios de construção do conhecimento próprios da pedagogia freireana:

- respeito ao conhecimento dos educandos;
- dialogicidade;
- construção coletiva do conhecimento;
- construção de conhecimento crítico-transformador;

d) a docência e a pesquisa sejam enriquecidas com a participação de professores convidados externos ao programa, desde que não se transformem em “puro espaço” por onde transitam os palestrantes, em outras palavras, cuidando para que não se transformem em “vitrine”;

e) haja sério empenho em divulgar o conhecimento produzido, considerando, também, formas de organização para atender às demandas de intervenção junto aos educadores das redes públicas.

#### 4.1 A pesquisa na Cátedra Paulo Freire

A Cátedra vem desenvolvendo uma pesquisa cumulativa sobre a influência do pensamento e da obra de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, visando contribuir para a recriação de políticas e práticas educativas numa perspectiva crítico-emancipadora, com o objetivo primordial de subsidiar o fazer “político-pedagógico” das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.<sup>5</sup>

O pensamento de Paulo Freire, portanto, segue sendo, neste novo milênio, uma matriz importante que continuará inspirando a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática, mais que isto, com todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e de solidariedade.

---

#### Referências bibliográficas

ANGRA DOS REIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). *I Congresso Municipal de Educação*. [Angra dos Reis, RJ], 1994.

\_\_\_\_\_. *Nova qualidade do ensino: movimento de reorientação curricular – documentos 2 e 3*. [Angra dos Reis, RJ] 1996.

APPLE, W. Michael; NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

---

<sup>5</sup> A produção da Cátedra no decorrer dos últimos oito anos inclui livros e textos preparados para apresentação em congressos nacionais e internacionais.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORDA, Orlando Fals (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED). *Plano municipal de educação: princípios gerais*. Caxias do Sul, RS, 1999.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SMEC). *Educação de jovens e adultos*. Chapecó, SC, 1998. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*. Chapecó, SC, 2002.

CRICIÚMA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). *Nossas práticas, nossa história*. Criciúma, SC, 2003.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1998] 2000.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Aprender é movimento*. Esteio, RS, 2003.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 1988.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, [1993] 1995.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, [1993] 1998.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo R. N.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A.. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1983] 1986.

GRAVATAÍ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). *Anais do I Congresso Municipal de Educação*. Gravataí, RS, 1998.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (Semed). Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja). *Caderno de produções coletivas na educação de jovens e adultos*. Maceió, 2001. v. 4. (Série: Construindo a cidadania).

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.  
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, [1992] 1997.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Congresso Constituinte: eixos temáticos*. Porto Alegre, 1995. (Caderno Pedagógico, 4).

\_\_\_\_\_. *Coordenação multidisciplinar: grupo específico – Estudos Sociais*. versão preliminar. Porto Alegre, 1995. [não publicado].

\_\_\_\_\_. *Escola cidadã: construindo sua identidade. Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1996. (Caderno Pedagógico, 9).

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Constituinte escolar: construção da escola democrática e popular [...] Conferência Estadual da Educação*. Porto Alegre, 2000.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. *Lei nº 11.229/92*. 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação (SME). Temas geradores e construção do programa. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 3, 1991.

\_\_\_\_\_. *Balanco Geral da Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992b. (Caderno de Relatos de Práticas).

\_\_\_\_\_. *Movimento de reorientação curricular: Ciências*. São Paulo, 1992c. (Visão da Área. Documento 5).

\_\_\_\_\_. *Nova qualidade do ensino: Movimento de Reorientação Curricular – documentos 2 e 3*. São Paulo, 1992d.

\_\_\_\_\_. *Regimento Comum das Escolas Municipais*. São Paulo, 1992e.

\_\_\_\_\_. *Caderno de ações do Núcleo de Ação Educativa (NAE 6)*. São Paulo, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, [1988] 1995.

\_\_\_\_\_. A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em: 29 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michel; NÓVOA, António (Org.). *Paulo Freire, política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universidade /Escola, 2005.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

TYLER, Ralph.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, [1949] 1976.

---

Ana Maria Saul, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dedica-se à docência e à pesquisa nessa Universidade, onde é professora titular e coordenadora da Cátedra Paulo Freire no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional.

anasaul@uol.com.br

Antonio Fernando Gouvêa da Silva, doutor em Educação, é docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos-SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo.

gova@uol.com.br

Recebido em 7 de julho de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

## 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 a 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 pelo endereço [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br), no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro, com, pelo menos, três meses de antecedência do lançamento de cada número (janeiro/abril, maio/agosto, setembro/dezembro).

Os artigos serão encaminhados primeiramente à Editoria Científica da RBEP, que selecionará os consultores *ad hoc* para avaliá-los. Os consultores

serão designados entre os membros do Conselho Editorial da revista e entre especialistas reconhecidos, de acordo com sua área de estudos. Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria. O prazo para avaliação é de três meses, e os aspectos considerados na avaliação 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 devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para a Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações ou solicitação de informações deverão ser enviadas para os seguintes endereços:

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

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Edifício-sede

SRTVS – Quadra 701, Lote 12, Bloco M – Ed. Dario Macedo, Térreo – Asa Sul  
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 3799-3075, 3799-3076

Fax: (61) 3799-3079

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

<http://www.rbep.inep.gov.br>

## **NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS**

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

### **Mídia**

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br), em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 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, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

### **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](http://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.nbr/mp\\_leis/leis\\_texto.asp?ld=LEI%209887](http://www.in.gov.nbr/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.**

Esta obra foi impressa em Brasília,  
em abril de 2009.  
Capa impressa em papel cartão supremo 250g  
e miolo em papel *off-set* 75g.  
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.