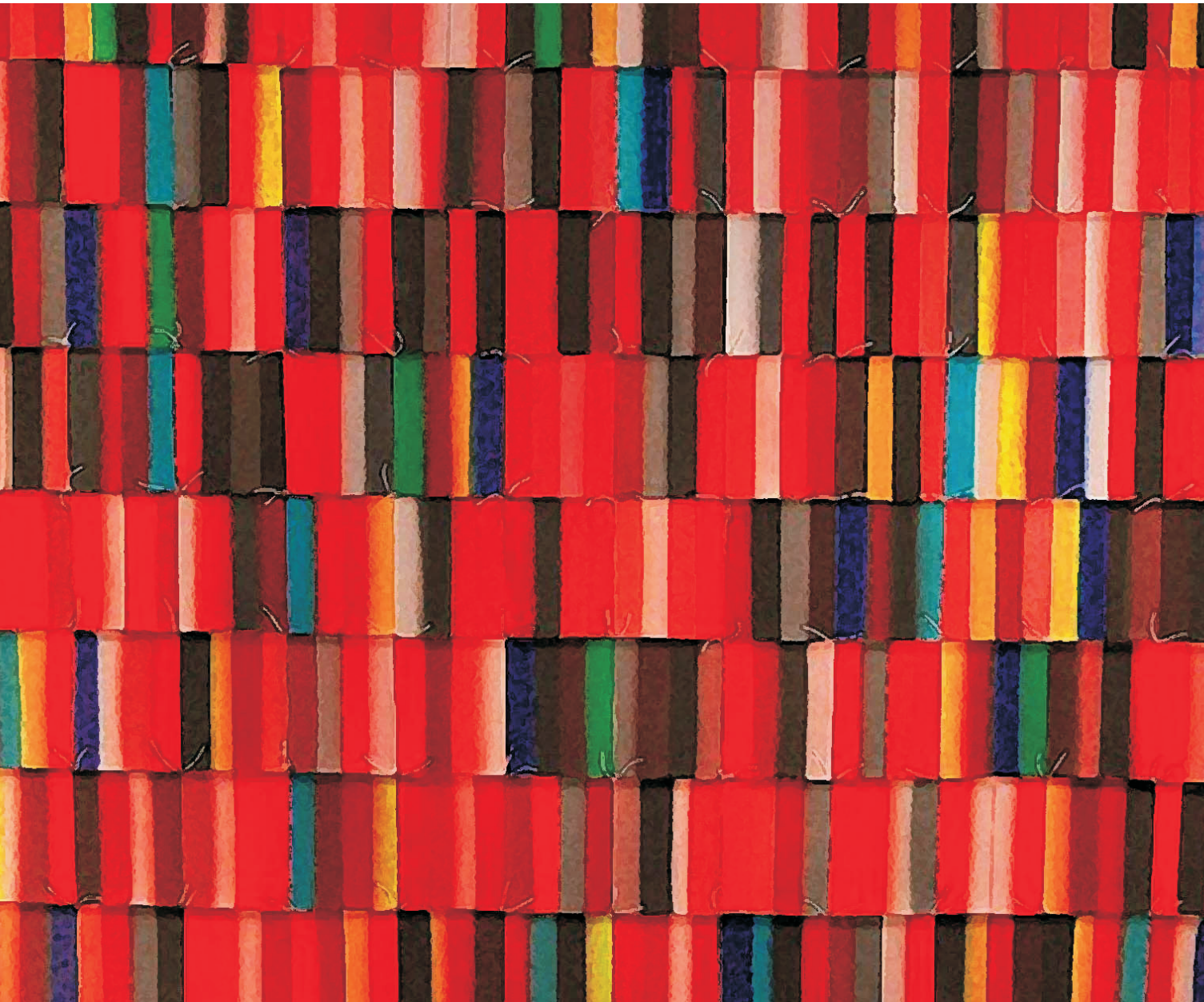


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 88 número 218 jan./abr. 2007

RBEP

ISSN 0034-7183



INEP Ministério
da Educação

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

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

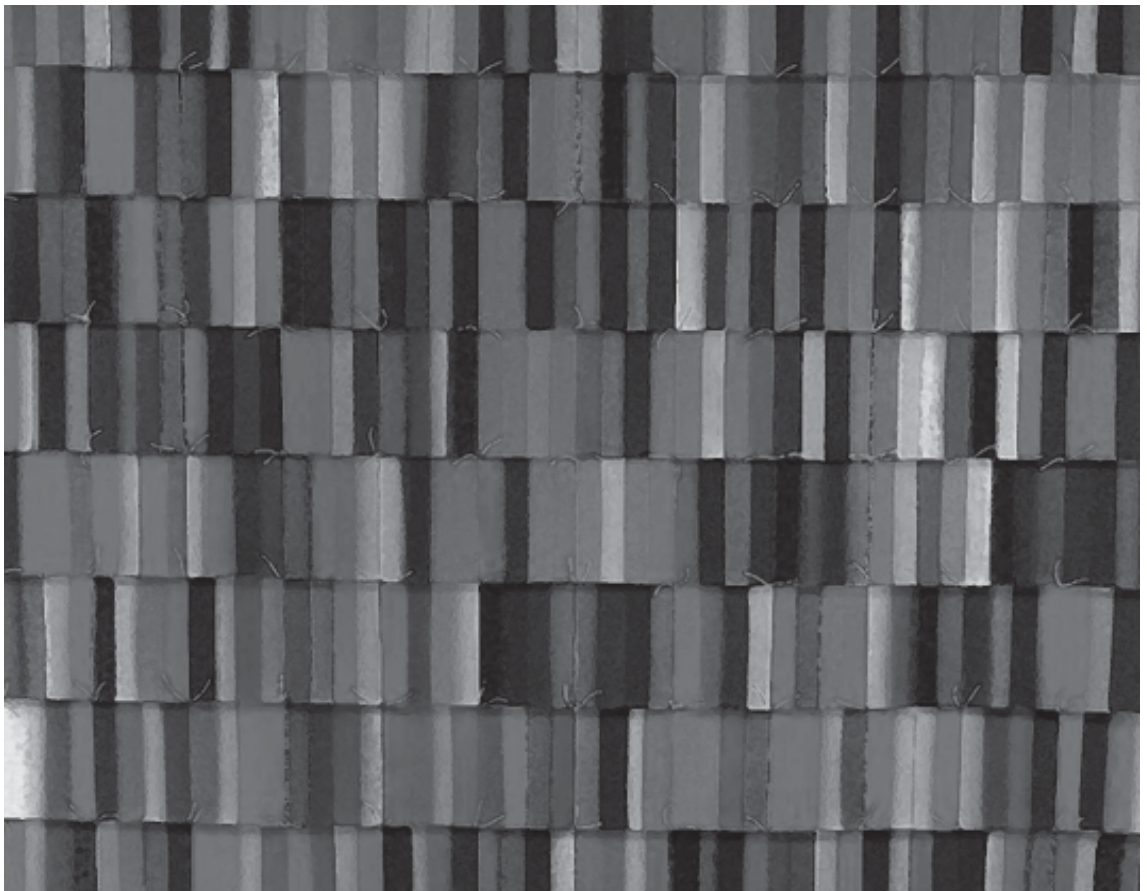
Reynaldo Fernandes

**Diretora de Tratamento e Disseminação
de Informações Educacionais (DTDIE)**

Orosinda Maria Taranto Goulart

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



COMITÊ EDITORIAL

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

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

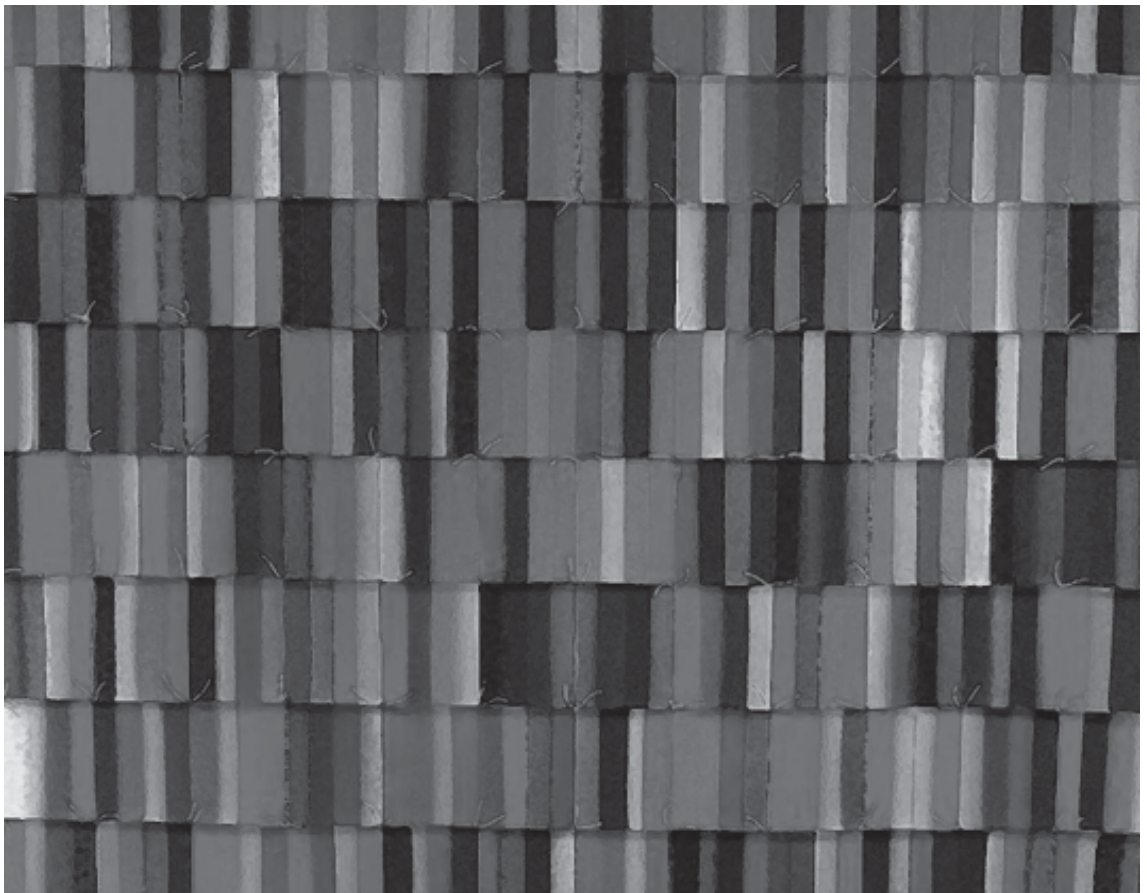
Internacional:

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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 88 número 218 jan./abr. 2007

RBEP

ISSN 0034-7163



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

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

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

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

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

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

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

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

CAPA
Marcos Hartwich
Sobre o trabalho de Roberto Micoli, *Pintura com bandas coloridas n° 2*, acrílico sobre tela, 155 cm x 175 cm, 2002.

TIRAGEM 3.500 exemplares

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

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

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

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

PUBLICADA EM ABRIL DE 2007

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

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

Apresentação Presentation	7
Estudos Studies	
Um estudo sobre o ensino do <i>shodô</i> a partir de manuscritos	11
<i>A study on the teaching of shodo from manuscripts</i>	
Rodrigo Moura Lima de Aragão	
Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas	30
<i>Epistemology of Biology: thinking on the Biological Sciences teaching</i>	
Marta Bellini	
Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro	48
<i>Municipal management and formation: childhood education in the State of Rio de Janeiro</i>	
Sonia Kramer	
Maria Fernanda Nunes	
Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas	73
<i>Continued formation of teachers in distance learning: study focus expressed in academic productions</i>	
Marta Lyrio da Cunha	
Lúcia Regina Goulart Vilarinho	

A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira	107
<i>The environmental dimension in the Brazilian educational culture</i>	
Marta Teixeira do Amaral	
Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz	122
<i>Historical project and curricular construction: the social experience of Maciço Morro da Cruz Forum</i>	
Jéferson Dantas	
Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares	140
<i>"Explicators" of Rio de Janeiro: encounters and disencounters in singular professional trajectories</i>	
Luiz Otavio Neves Mattos	
Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928)	157
<i>Feminine image and maternity: the child robustness contest in São Paulo (1928)</i>	
Jane Soares de Almeida	
Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes	171
<i>Philosophy, psychoanalysis and education: the "possible master" of adolescents</i>	
Valeska Zanello	
Teses e Dissertações Recebidas	179
Theses and Dissertations Received	
Resenhas Reviews	211
Instruções aos Colaboradores	215
Instructions for the Collaborators	

APRESENTAÇÃO*

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.

Este número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é o primeiro de 2007, quando o Inep inicia as comemorações de seus 70 anos. Criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, com a missão de "realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos", as atividades só tiveram início em 30 de junho de 1938. Em muitas circunstâncias, a história do Inep se confunde com a história da educação brasileira no século passado. Por ele passaram alguns dos mais brilhantes pensadores e formuladores de política educacional de nosso País.

Durante sua trajetória, ainda que intercalada por fases de grande projeção – quando se colocou no centro de debates fundamentais para definir os rumos da política educacional – e de declínio e quase extinção, o Inep consolidou-se como uma referência na área de estudos, pesquisas, levantamentos, estatísticas, indicadores e avaliação. Uma análise retrospectiva revela notável correspondência entre os períodos de proeminência e decadência e os ciclos democráticos e autoritários que se alternaram desde a sua fundação. Claramente, o Inep prosperou na democracia e definiu durante a ditadura, chegando a uma situação de quase irrelevância ao final do regime militar instalado em 1964.

Surgido sob a inspiração do movimento que gerou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que advogava entre outras medidas a implantação de uma nova política educacional, "com sentido unitário e de bases científicas", é possível perceber, conforme ressalta o professor Jader de Medeiros Brito, um dos mais antigos colaboradores do Inep, quatro grandes eixos norteadores de suas atividades:

* Esta apresentação valeu-se das idéias contidas no texto de José Carlos Rothen "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP", publicado no número 212 da RBEP, edição especial 60 anos, bem como de notas não publicadas de Jader de Medeiros Brito e Paulino Motter.

- a definição de políticas públicas para a educação brasileira;
- a assistência técnica às unidades da Federação;
- a estruturação de um sistema de documentação e intercâmbio educacional capaz de veicular a disseminação de informações, mediante um programa editorial;
- o desenvolvimento de uma política de estudos e pesquisas apta a embasar as políticas públicas adotadas.

Esses eixos, que predominaram segundo a orientação de seus vários dirigentes, se refletiram na linha editorial da RBEP, permitindo traçar um paralelo bastante nítido entre a instituição e seu principal veículo.

Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, fundador e primeiro diretor-geral do Inep (de 1938 a 1946), enfatizou a organização do sistema de documentação como base de um conhecimento mais científico do estado da educação e para a realização e disseminação de estudos e pesquisas. Em sua gestão, em 1944, surge a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que se constituiu, já em seu primeiro número, em publicação oficial do Inep, com uma linha editorial independente das diretrizes do Ministério da Educação, assumindo o ideário que inspirou a criação da instituição e privilegiando temas práticos.

Murilo Braga, que sucedeu a Lourenço Filho (de 1946 a 1952), deu maior destaque à assistência técnica aos Estados, construiu escolas e desenvolveu programas de aperfeiçoamento do magistério. Em sua gestão, acompanhando as prioridades assumidas pelo Inep, a RBEP reduziu o número de artigos e trabalhos dedicados a temas práticos, enfatizando os dedicados à psicologia aplicada, na maioria das vezes elaborados sob encomenda dos editores.

O notável crescimento da instituição nas décadas de cinqüenta e sessenta deve-se em grande medida à liderança de Anísio Teixeira, um dos próceres do Manifesto dos Pioneiros, que assumiu a direção-geral do Inep em junho de 1952, nele permanecendo até abril de 1964. Durante "os anos de Anísio Teixeira", como muitos se referem a esse período, o Inep privilegiou o desenvolvimento da pesquisa educacional e o conhecimento da realidade socioeducativa e cultural de cada região do País. Com esse objetivo, e para disseminar nacionalmente informações sobre a educação brasileira, Anísio criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sediado no Rio de Janeiro, com ramificações em cinco Centros Regionais, instalados em São Paulo, Salvador, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre. Ao mesmo tempo, fortaleceu a RBEP, que assumiu o papel de disseminadora das informações processadas pela instituição, o pensamento de seu dirigente e do círculo de pensadores com os quais ele convivia e dialogava. Nas páginas da Revista, ganharam destaque nacional os debates sobre temas cruciais para a educação brasileira, como a campanha em defesa da escola pública, que reivindicava a implantação de uma política educacional de democratização do ensino e o acesso garantido a crianças e jovens de todas as classes sociais.

Afastado da direção do Inep pelo golpe militar de 1964, sua influência permaneceria ainda por alguns anos, já que os dirigentes que o sucederam

mantiveram praticamente inalteradas a equipe técnica e os programas prioritários. Digno de registro foi o empenho de Carlos Pasquale (1964-66) e Carlos Mascaro (1966-69), em dar continuidade à linha de trabalho de Anísio Teixeira. Esses esforços, no entanto, foram frustrados pelo crescente cerco e isolamento imposto pelo regime, que via o Inep como uma instituição "esquerdista e subversiva". A linha editorial da RBEP manteve-se fiel ao ideal da escola nova, refletindo a influência do pensamento de Anísio até finais da década de sessenta.

O recrudescimento do regime militar, a partir de 1968, e a conseqüente censura ao debate crítico em torno de idéias e conceitos que não seguiam o modelo oficial retiraram do Inep a importância que ele exercera até então no processo de formulação das políticas educacionais e levou-o à perda de prestígio e influência. O dismantelamento prosseguiu com a redução do seu escopo de atividades, transformando-o em órgão de fomento à pesquisa educacional e mero apêndice atrelado ao Ministério da Educação. A transferência para Brasília, em 1976, provocou uma drástica redução de sua equipe e de seu patrimônio. Durante a fase de declínio e desmonte, a RBEP tem dois números censurados e perde a periodicidade, sendo publicada irregularmente a partir de então.

A democratização do País encontra um Inep enfraquecido, que pouco tinha em comum com a vigorosa instituição de seus primeiros trinta anos. Esse período, no entanto, havia sido tão marcante, que persistia entre os educadores brasileiros o reconhecimento do relevante papel que ele desempenhara e a convicção de que esse *status* poderia ser recuperado nos novos tempos. Foi a mobilização da comunidade educacional que pressionou o Congresso para revogar o item da reforma administrativa do Governo Collor que extinguiu o Inep em março de 1990.

A aprovação da nova LDB (Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996) favoreceu a descentralização da gestão educacional, ao mesmo tempo em que fortaleceu o Ministério da Educação como formulador e coordenador das políticas nacionais. A LDB estabeleceu, também, a exigência de que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, realizasse avaliações nacionais do rendimento escolar e dos estabelecimentos de ensino. O MEC delegou ao Inep a responsabilidade de desenvolver e coordenar os sistemas e projetos de avaliação, o que, somado à ênfase dada à organização e manutenção do sistema de informação e estatísticas educacionais, lhe permitiu recuperar posição de destaque no cenário nacional.

No entanto, da época em que foi criado até os tempos atuais, muitas transformações ocorreram no contexto educacional brasileiro. As universidades e centros de pesquisa capacitaram-se como geradores de conhecimento, desenvolvendo um sem-número de estudos e pesquisas. Elas têm formado pesquisadores de alto nível, com profícua produção na área educacional. Como conseqüência natural, novos periódicos especializados surgiram e se firmaram como importantes instrumentos de veiculação de idéias, teses e indagações.

Refletindo esse cenário, reorientamos a RBEP, evitando-lhe o papel de veículo dos projetos e programas do Inep e do Ministério da Educação.

Embora amparada pelo prestígio e credibilidade dessas instituições e pelo fato de estar na categoria A de publicações nacionais pelo programa Qualis da Capes, entendemos que a revista deva ser um veículo de disseminação da produção científica e acadêmica sobre questões educacionais significativas, apartidária e desvinculada dos interesses e orientações dos dirigentes da instituição.

Nesse sentido, esforços foram feitos para recuperar sua periodicidade, o que conquistamos no ano passado, e está em curso o projeto de edição *on-line* da RBEP, o que ampliará sua disseminação e reconhecimento. Inovações na política editorial devem ocorrer ainda este ano, dentro do processo de sua revitalização.

Com este número e os anteriores recentes, efetuamos algumas mudanças que tornaram seu conteúdo mais específico e restringiram o foco às pesquisas e aos "Estudos", principal seção da revista. Dessa forma, foram retiradas as seções "Avaliação", "Estatística", "Segunda Edição" e "Publicações Recebidas", a cargo do Inep. Por outro lado, foram retomadas as seções "Resenhas" e "Notas de Pesquisa", sem caráter fixo, abertas aos colaboradores. Quanto à forma, houve o retorno da revista ao formato livro, ao texto corrido em vez de colunas e à apresentação visual despojada e funcional.

Enfim, em tempos de Inep 70 anos, seu principal veículo dirigido à comunidade acadêmica, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, também se renova, para manter o espaço conquistado aos longo dos 63 anos em que vem sendo publicada.

Orosinda Maria Taranto Goulart
Diretora de Tratamento e Disseminação
de Informações Educacionais do Inep
Coordenadora-Geral do Comitê Editorial da RBEP

Um estudo sobre o ensino do *shodô* a partir de manuscritos*

Rodrigo Moura Lima de Aragão

Resumo

Propôs-se apreender aspectos do ensino da arte da caligrafia japonesa (*shodô*), a partir da análise de um conjunto de manuscritos feitos por um aprendiz nas aulas de *shodô* da Esperança Fujinkai (São Paulo), entre fevereiro de 2004 e julho de 2005. Estabeleceram-se, para a análise, dois escopos: conteúdo e seu desenvolvimento; aspectos observados na correção. A partir do primeiro, observaram-se quais grafias e estilos foram desenvolvidos ao longo das aulas de *shodô*, assim como de que forma se deu esse desenvolvimento, isto é, quando foram apresentados novos estilos e caracteres, com que ritmo isso ocorreu, em que formato foi feito o trabalho nos manuscritos, etc. Já por meio do segundo escopo, verificou-se que as correções e observações da professora de *shodô* voltaram-se a aspectos de três níveis da produção do aluno: traço; caractere; caractere e sua relação com o conjunto.

Palavras-chave: ensino do *shodô*; caligrafia japonesa; ensino de arte.

Abstract

A study on the teaching of shodo from manuscripts

One proposed to apprehend aspects of the teaching of the Japanese calligraphy (shodo), from the analysis of a set of manuscripts made by an

* Agradeço, em especial, à professora Madalena Hashimoto Cordaro, pela leitura atenta que fez deste trabalho e pelas preciosas sugestões que deu para sua composição, e, ainda, à professora Shoka Kodera, pelo esmero que tem tido no ensino da bela arte da caligrafia japonesa.

apprentice in the classes of shodo of the Esperança Fujinkai (São Paulo), between February, 2004 and July, 2005. For the analysis, two approaches were established: content and its development; aspects observed in the correction. From the first approach, one observed which graphics and styles were developed during the lessons of shodo, as well as how this development happened, i.e., when new styles and characters were presented, how often this occurred, in which format the work in the manuscripts was made, etc. From the second, one verified that the corrections and comments of the shodo teacher concerned the aspects of three levels of student production: trace; character; character and its relation to the set.

Keywords: shodo teaching; Japanese calligraphy; art teaching.

Introdução

O ensino da caligrafia japonesa no município de São Paulo se dá em escolas tradicionais japonesas (*nihonjingakkô*) e em espaços outros, como associações desportivas e culturais, associações de província (*kenjikai*), associações de senhoras (*fujinkai*) e de anciãos (*rôjinkai*). No primeiro caso transmite-se o *shûji*, exercício no qual se busca compor apenas uma caligrafia correta e bem escrita, "recebendo ênfase os caracteres legíveis e caprichados" (Sato, 1999, p. 9).¹ Já nos demais ensina-se o *shodô*, arte da caligrafia japonesa na qual os praticantes visam tanto aquilo que se pretende no *shûji* quanto a constituição de, como coloca Sato (1999), linhas vivas, com força e energia. Este trabalho volta-se ao ensino desta última.

Shodô é, fundamentalmente, uma arte de linhas (Mikami, Tanahashi, 1961) e possui dois elementos formais: a linha preta e o espaço branco (Sato, 1999). A linha resulta do contato do pincel *fude*, umedecido pela tinta *sumi*, com o papel *washi*; o espaço é o próprio papel, chinês, japonês ou coreano (Sato, 1999). A apreensão dessa arte efetiva-se, pois, conforme o praticante adquire domínio desses dois elementos, ou seja, à medida que se torna proficiente, por exemplo, na confecção de linhas retilíneas, curvas, pontiagudas e arredondadas, e explora o espaço branco com equilíbrio.

A atuação do professor (ou *sensei*) de *shodô* no aprendizado dos alunos dirige-se, então, sobretudo, a uma execução bem-sucedida dos traços de que se constituem os inúmeros caracteres chineses e japoneses e a um uso adequado do espaço. Dá ele, geralmente, orientações aos alunos antes do início da prática artística, apresentando-lhes particularidades dos caracteres a serem executados e aspectos do conjunto que por estes é formado, e norteia os aprendizes ainda ao longo e no término dessa prática.

Nos esclarecimentos que profere antes do exercício do *shodô*, o *sensei* emprega como ferramentas, comumente, modelos impressos e aqueles que ele próprio fez, chamados de *tehon*, nos quais se encontram os caracteres

¹"In the Japanese practice of shuji, or handwriting, the emphasis is on neat, legible characters" (Sato, 1999, p. 9).

escolhidos para uma aula específica ou uma seqüência de aulas. Já na orientação que se dá durante e após a elaboração dos manuscritos o professor utiliza, freqüentemente, um pincel *fude* e uma tinta laranja, *shuboku*, com os quais, em geral, remenda os traços dos alunos, apresenta formas corretas na realização das linhas e circula os componentes bem executados.

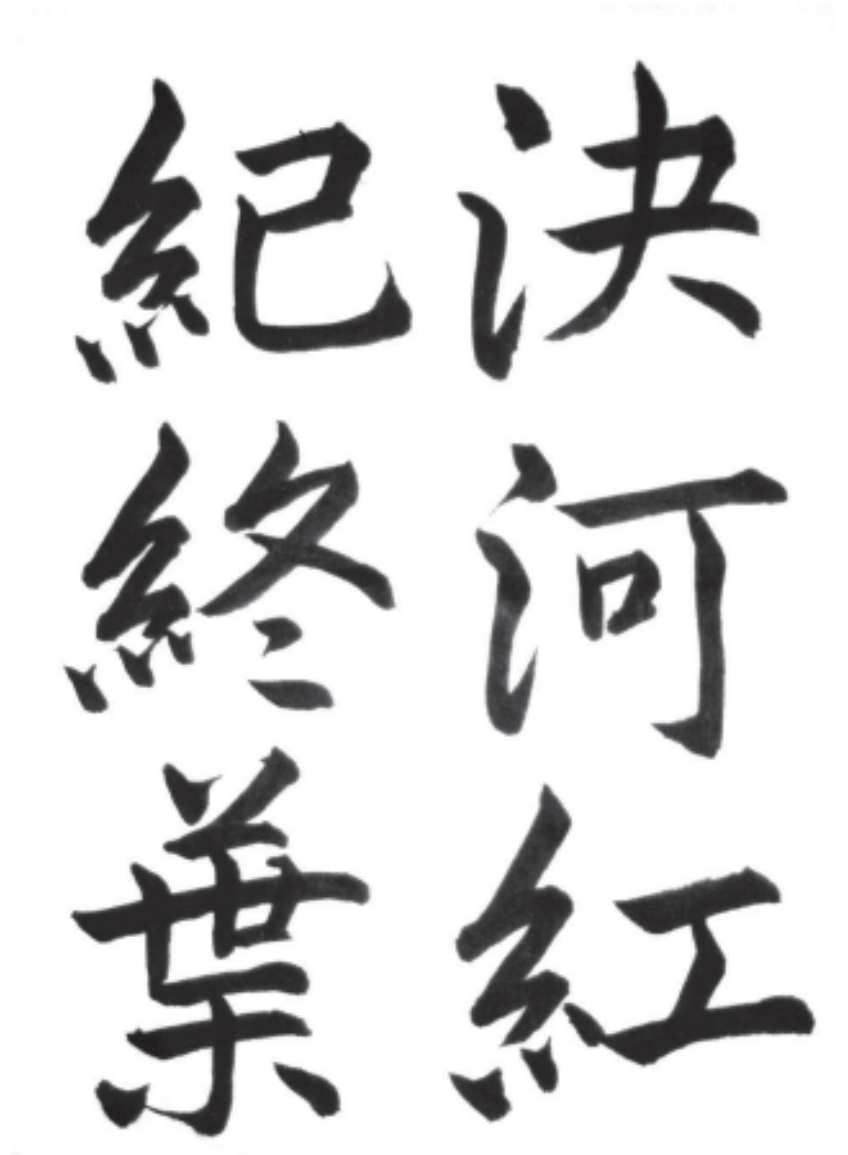


Figura 1 – Modelo de caligrafia (*tehon*), de Shoka Kodera
(cortesia da professora) de *shodô*



Figura 2 – Manuscrito com correções e observações do professor (acervo do autor)

No decorrer das aulas, assim, é possível aos alunos constituir acervos de manuscritos, nos quais constarão: escolhas feitas pelo professor quanto ao conteúdo (os caracteres praticados, por exemplo); estratégias empregadas pelo *sensei* para o desenvolvimento desse conteúdo (como quantos caracteres foram feitos por manuscrito e sua variedade); erros, acertos e inúmeras correções e observações feitas pelo professor quanto ao trabalho do aprendiz.

Assumindo-se, então, que metodologia do ensino de arte refere-se às orientações educativas cujo objetivo é contribuir para a apreensão de noções e habilidades em arte por parte dos alunos (Ferraz, Fusari, 1991),² entende-se que, nesses manuscritos, há o registro de parte desses encaminhamentos educativos, particularmente de uma porção daqueles próprios à arte da caligrafia japonesa. Caso se pretenda estudar o ensino do *shodô*, então, a análise desses manuscritos é um trajeto a ser considerado, pelos retratos que pode fornecer desse processo ensino-aprendizagem.

² Embora o trabalho das autoras trate, principalmente, do ensino de arte no ambiente escolar, o conceito de metodologia do ensino de arte apresentado por elas, em especial, cabe aos cursos de arte como um todo, não sendo inapropriada, pois, sua transposição ao ensino da arte da caligrafia japonesa, que se dá fora das escolas.

No projeto do qual este trabalho faz parte,³ tenciona-se compor um panorama das metodologias empregadas no ensino do *shodô* no município de São Paulo. Neste estudo, espera-se apreender fragmentos desse todo, especialmente por meio da análise de um conjunto de manuscritos⁴ elaborados ao longo das aulas de *shodô* da Esperança Fujinkai⁵ (bairro da Liberdade, São Paulo), entre fevereiro de 2004 e julho de 2005. Trata-se de um primeiro esforço voltado para o registro e compreensão de como se processa o ensino da arte da caligrafia japonesa, em São Paulo, e afasta-se dos estudos feitos até o momento acerca do *shodô* nesse município – a única pesquisa realizada (e publicada) foi a de Saito (2004), situada sob o campo da Semiótica.

Materiais e métodos

A análise efetuada neste trabalho abrangeu um total de 171 manuscritos produzidos nas aulas de *shodô* da Esperança Fujinkai, entre fevereiro de 2004 e julho de 2005. Investigou-se, em particular, a produção de um aluno sem ascendência japonesa, a qual – pressupôs-se – apresenta aspectos de como esse aprendiz foi conduzido, pela professora dessa associação, ao longo de seu desenvolvimento inicial na arte da caligrafia japonesa. Assemelha-se o percurso deste estudo, pois, àquilo que Ginzburg (1990) chamou de "paradigma indiciário": partiu-se de indícios mínimos, os quais, acredita-se, possibilitaram compreender fenômenos mais gerais de uma realidade opaca – e "opaca", aqui, se deve ao fato de que não havia registros no que diz respeito ao ensino do *shodô* em São Paulo.

A realização dessa análise exigiu, primeiramente, o estabelecimento de dois pontos fundamentais: escopo; método.

³ O nome do referido projeto é *Panorama das metodologias de ensino da arte da caligrafia japonesa, shodô, no município de São Paulo*. Trata-se de uma pesquisa de iniciação científica, que vem sendo realizada no Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Madalena Hashimoto Cordaro e com financiamento do governo da província de Toyama, Japão.

⁴ A produção analisada neste estudo é resultado do trabalho do autor nas aulas de *shodô* da Esperança Fujinkai. Para a exposição da pesquisa neste artigo, entretanto, optou-se por não fazer referência aos manuscritos ou ao aprendiz em primeira pessoa e escolheu-se, ainda, referir-se à professora de *shodô* como "professora" ou "*sensei*", e não pelo seu nome (a não ser nos modelos de sua autoria). Ambas as escolhas visaram evitar uma aproximação com os objetos de estudo, a qual, acredita-se, seria prejudicial ao trabalho.

⁵ A Esperança Fujinkai (ou Associação Beneficente Feminina Esperança) é uma associação de senhoras que promove cursos e atividades artísticas e culturais diversas e localiza-se no prédio da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (Bunkyo), na Liberdade, em São Paulo.



Figura 3 – Exemplos de *kanji* (caligrafia do autor)

Para se definir o que seria visado no exame da produção artística, partiu-se do contraste entre aquilo que envolve metodologia do ensino de arte e os próprios manuscritos. Opôs-se, especificamente, o que havia nessa produção à idéia de que metodologia do ensino, no caso da arte, inclui escolhas do professor quanto aos tópicos em arte e refere-se às trajetórias pedagógicas dirigidas à elaboração, apreciação e análise de arte (Ferraz, Fusari, 1991) e estabeleceram-se, a partir daí, dois escopos para a investigação: conteúdo e seu desenvolvimento; aspectos observados na correção.

"Conteúdo e seu desenvolvimento" diz respeito tanto aos caracteres e estilos desenvolvidos no decorrer das aulas de *shodô* quanto à maneira como esse conteúdo foi trabalhado.

Procurou-se identificar quais das grafias utilizadas na língua japonesa foram praticadas no curso da Esperança Fujinkai, entre as seguintes, detalhadas por Suzuki (1985):

Kanji: grafia ideográfica de origem chinesa, usada para grafar termos conceituais.

Katakana: grafia silábica desenvolvida a partir de secção parcial do *kanji*, empregada contemporaneamente em nomes estrangeiros.

Hiragana: grafia silábica originada a partir de uma escrita cursiva do *kanji* (*sôshotai*), utilizada essencialmente para os termos gramaticais da língua japonesa.

ラ	ra	マ	ma	ナ	na	サ	sa	ア	a
リ	ri	ミ	mi	ニ	ni	シ	shi	イ	i
ル	ru	ム	mu	ヌ	nu	ス	su	ウ	u
レ	re	メ	me	ネ	ne	セ	se	エ	e
ロ	ro	モ	mo	ノ	no	ソ	so	オ	o
ワ	wa	ヤ	ya	ハ	ha	タ	ta	カ	ka
		ヰ	(yi)	ヒ	hi	チ	chi	キ	ki
		ユ	yu	フ	fu	ツ	tsu	ク	ku
		ヱ	(ye)	ヘ	he	テ	te	ケ	ke
ヲ	wo	ヨ	yo	ホ	ho	ト	to	コ	ko
ン	n								

Figura 4 – Os quarenta e oito caracteres do *katakana* e suas respectivas leituras, em papel quadriculado tradicional japonês (escrita do autor)

ら	ra	ま	ma	な	na	さ	sa	あ	a
り	ri	み	mi	に	ni	し	shi	い	i
る	ru	む	mu	ぬ	nu	す	su	う	u
れ	re	め	me	ね	ne	せ	se	え	e
ろ	ro	も	mo	の	no	そ	so	お	o
わ	wa	や	ya	は	ha	た	ta	か	ka
		ゐ	(yi)	ひ	hi	ち	chi	き	ki
		ゆ	yu	ふ	fu	つ	tsu	く	ku
		ゑ	(ye)	へ	he	て	te	け	ke
を	wo	よ	yo	ほ	ho	と	to	こ	ko
ん	n								

Figura 5 – Os quarenta e oito caracteres do *hiragana* e suas respectivas leituras, em papel quadriculado tradicional japonês (escrita do autor)

Buscou-se verificar, também, quais estilos foram desenvolvidos nas aulas desse curso, entre os seguintes:⁶

Kaisho: estilo que consiste na escrita padrão ou de fôrma (Nakata, 1983) e que, baseado em poucos movimentos, é rígido e estável (Wakamatsu, 2004).
Gyôsho: estilo semicursivo, que não preserva com rigor a forma de cada traço e em cuja prática é empregada uma técnica suave, arredondada (Nakata, 1983) – é um estilo intermediário entre o *kaisho* e o *sôsho* (Wakamatsu, 2004).

Sôsho: estilo cursivo que possui flexibilidade em sua forma (Nakata, 1983) e que tem como ponto fundamental o ritmo na escrita (Wakamatsu, 2004).



Figura 6 – Ideogramas *sho* (escrita) e *dô* (caminho), escritos, da esquerda para a direita, nos estilos *kaisho*, *gyôsho* e *sôsho* (caligrafia do autor)

⁶ Nakata (1983) apresenta ainda outros estilos (como o *reisho* e o *tensho*, por exemplo). Entretanto, como a produção analisada neste trabalho resulta dos estágios iniciais de aprendizado do *shodô*, restringiu-se a exposição a esses três estilos principais.

Além disso, nesse primeiro escopo, foram observados aspectos relacionados com o desenvolvimento desse conteúdo, quais sejam: quantos caracteres foram feitos por manuscrito; em quais momentos houve maior ou menor variedade de caracteres; quando o aprendiz foi orientado a executar novos caracteres; em que momento se deu início à prática de um novo tipo de grafia ou estilo; outros pontos que porventura se vinculassem à maneira pela qual o conteúdo foi trabalhado no decorrer das aulas.

Já o segundo escopo da análise, "aspectos observados na correção", refere-se àquilo que a professora sinalizou nos manuscritos. Procurou-se verificar, nas correções e observações feitas pela sensei no trabalho do aprendiz, a que elementos da produção de alunos se atém o olhar de um professor de shodô, isto é, a quais características das linhas e do uso do espaço dirige-se sua atenção. À espessura dos traços? À curvatura das linhas?...

Definido o escopo da pesquisa, delineou-se o meio pelo qual os aspectos visados seriam apreendidos, isto é, determinou-se o método de análise.

Observou-se que o estudo de como se deu o trabalho com as grafias ao longo do tempo e de quais momentos foram feitas escolhas X ou Y para o exercício de um estilo, por exemplo, requer uma visão de conjunto, e não de um manuscrito isolado. Notou-se que são visados, em "conteúdo e seu desenvolvimento", padrões perceptíveis, principalmente em seqüências de manuscritos, e não por meio de uma análise isolada.

Por outro lado, verificou-se que a apreensão de aspectos relacionados com a correção dos manuscritos exigiria uma investigação direcionada, sobretudo, ao particular. Cada manuscrito apresenta diferentes observações e correções, e, então, há a necessidade de se examinar cada um deles isoladamente, a fim de se apreender o que foi observado pela professora, de uma forma geral.

A partir dessas considerações, estabeleceu-se como procedimento de análise um percurso de três etapas:

- 1) análise conjunta de manuscritos;
- 2) análise isolada de um manuscrito;
- 3) análise conjunta de manuscritos.

A primeira etapa volta-se ao escopo "conteúdo e seu desenvolvimento"; a segunda, a "aspectos observados na correção"; já a última etapa dirige-se a aspectos que dizem respeito tanto ao conteúdo quanto ao seu desenvolvimento e à correção dos manuscritos. Pretendeu-se, nessa última etapa, captar detalhes do todo que, acredita-se, só poderiam ser vistos após a análise do particular e, ainda, assimilar especificidades das partes que poderiam ser notadas no conjunto de manuscritos, crê-se, apenas depois de uma análise isolada.

Concluído o planejamento da investigação, levou-se a efeito sua execução. Do acervo de manuscritos disponíveis, foram considerados válidos para esta pesquisa somente os produzidos entre fevereiro de 2004 e julho de 2005, com data, o que correspondeu a um total de 171 peças. Esses

manuscritos foram ordenados cronologicamente e, em seguida, analisados em grupos de 12 manuscritos.

Procedeu-se, pois, da seguinte forma: analisou-se um conjunto de 12 manuscritos, a um só tempo; estudou-se o primeiro desse conjunto de 12 manuscritos, isoladamente; estudaram-se os demais manuscritos, um a um, isoladamente; realizou-se uma segunda análise conjunta dos 12 manuscritos; passou-se para o próximo grupo de 12 manuscritos, e assim se seguiu até que todos os 171 manuscritos fossem analisados.

Os aspectos observados ao longo da análise foram anotados em folhas à parte, a fim de facilitar sua síntese ulterior. No decorrer da investigação, ainda, contrastaram-se os manuscritos com os modelos (*tehon*) fornecidos pela professora, com o objetivo de extrair, dessa comparação, outros aspectos que pudessem ser relevantes ao foco de análise deste estudo.

Resultados – conteúdo e seu desenvolvimento

Entre fevereiro de 2004 e julho de 2005, a professora de *shodô* da Esperança Fujinkai trabalhou com o aprendiz os três tipos de grafia da língua japonesa, isto é, *kanji*, *katakana* e *hiragana*, dois estilos de caligrafia, *kaisho* e *gyôsho*, além daquilo que se considerou uma aproximação do *sôsho* (o *hiragana*, da forma como foi praticado) e uma aproximação do *kaisho* (o *katakana*).⁷ Observou-se, ainda, que foi trabalhado um outro tipo de conteúdo, que não havia sido previsto na etapa de planejamento deste estudo: os traços básicos.

⁷ Detalhando-se: optou-se por considerar a prática do *hiragana* e do *katakana* não como o exercício de estilos, mas de "aproximações" de estilos (*sôsho* e *kaisho*, respectivamente), pois (1) seria inapropriado considerar o *hiragana* praticado pelo aprendiz, composto por caracteres padrão, *kana*, um outro estilo, uma vez que este exige traços muito mais soltos e complexos do que os realizados e (2) o *katakana* não se configura nem como *kaisho*, nem como *kana*, contudo tem traços rígidos e, portanto, não deixa de ser uma aproximação do *kaisho*.



Figura 7 – Exemplo de fragmento de manuscrito com traços básicos – linha de cima – (acervo do autor)

A caligrafia japonesa possui, de fato, sob uma perspectiva mais ampla, dois trajetos possíveis no que diz respeito à escolha do conteúdo: trabalha-se ou com caracteres inteiros, ou com elementos recorrentes nesses caracteres, os traços básicos. Nos manuscritos analisados, identificou-se a presença de alguns desses traços, cuja execução se deu juntamente com a de caracteres inteiros, em seqüências dos modelos de caligrafia. Cabe ressaltar, no entanto, que, embora nessa produção não tenha havido manuscritos exclusivamente com traços básicos, isso pode ser realizado. No que se segue, há uma amostra de como foram trabalhados com o aprendiz os traços básicos nas aulas da Esperança Fujinkai (Figura 7) e um exemplo de *tehon* feito para a prática exclusiva desses traços (Figura 8).

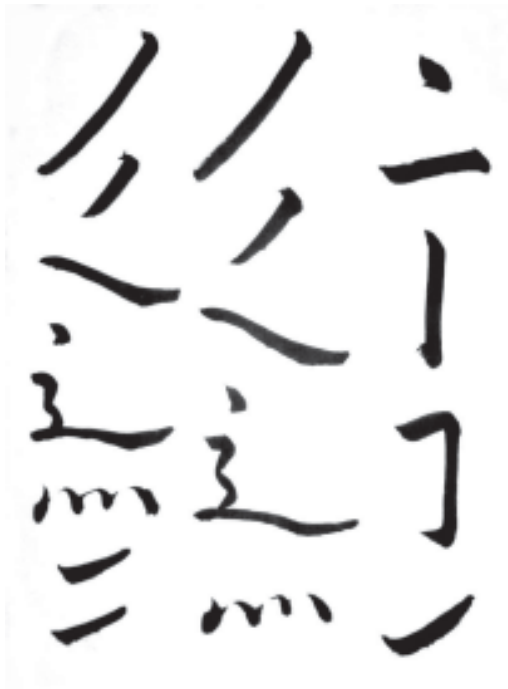


Figura 8 – Exemplo de um modelo (*tehon*) voltado para a prática exclusiva de traços básicos, de Shoka Koderu (cortesia da professora) de *shodô*

Já no que se refere à organização do conteúdo pela professora, observou-se, nos manuscritos, que, no período em questão, foram constituídos dois estágios da prática do *shodô*: um introdutório, outro intermediário.

No primeiro estágio, foram desenvolvidas grafias simples e básicas, isto é, o *hiragana* e o *katakana* (nessa ordem): simples, pois seus caracteres são compostos por poucos traços e partes, diferentemente do *kanji*; básicas, porque os traços que contêm essas grafias compõem ainda os ideogramas e, então, sua prática, além de um fim por si só, constitui também um meio para a assimilação da grafia ideográfica. Nesse estágio, além disso, foram desenvolvidos não estilos propriamente, mas o que se chamou de "aproximações" de estilos. Trata-se de formas das grafias silábicas, *hiragana* e *katakana*, que,

apesar de situadas próximas ao *sôsho* e ao *kaisho*, respectivamente, não se configuram estritamente como tal – sua prática parece ter sido, na realidade, uma preparação para o exercício desses estilos.

No segundo estágio da prática do *shodô*, por sua vez, foi transmitida a grafia mais complexa, ou seja, a ideográfica, e isso foi feito a partir de dois estilos, o *kaisho* e o *gyôsho*, nessa ordem – tendo sido efetuada, portanto, uma condução do aprendiz do rígido ao (levemente) flexível. Verificou-se, nesse estágio intermediário, ainda, que a apresentação de novos caracteres (ideogramas) compôs um percurso que foi do simples ao complexo e do complexo ao simples, progressivamente. A seqüência apresentada na Figura 9 exemplifica isso.

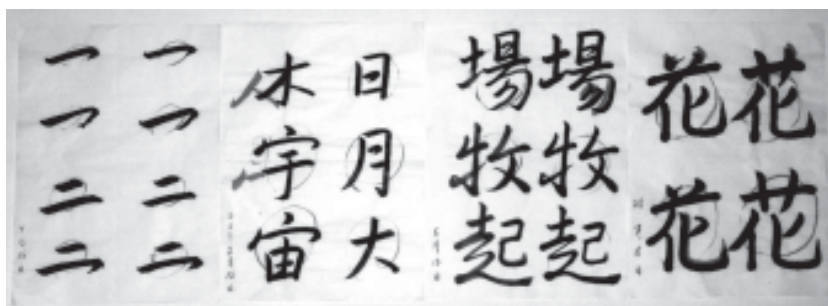


Figura 9 – Seqüência de manuscritos em *gyôsho*. Da esquerda para a direita, manuscritos produzidos em setembro de 2004, fevereiro de 2005, maio de 2005 e julho de 2005 (acervo do autor)

No primeiro manuscrito, registro da introdução do aprendiz no *gyôsho*, são observados dois caracteres simples: *ichi* (número um, em japonês) e *ni* (número dois) – respectivamente, os quatro caracteres de cima e os quatro de baixo. Mais à frente, o aluno foi orientado a executar caracteres um pouco mais complexos, mas, ainda assim, simples, como *ki* (árvore) e *hi* (sol) – respectivamente, os ideogramas localizados nos cantos superiores esquerdo e direito. Adiante, a professora apresentou ao aluno outro *tehon*, no qual havia ideogramas constituídos já por duas partes, como *jô* (idéia de lugar) e *okiru* (acordar), com complexidade superior à dos anteriores – os dois ideogramas de cima e os dois de baixo, respectivamente. Por fim, voltou-se ao simples: no manuscrito seguinte, o aprendiz foi instruído à execução do caractere *hana* (flor), menos complexo do que os ideogramas precedentes. Note-se entretanto que, nesse último manuscrito, há tanto o *gyôsho* (à esquerda) quanto o *kaisho* (à direita); assim, nesse momento, a professora visou, possivelmente, a compreensão, pelo aluno, das diferenças entre os dois estilos, o que está um passo na frente da execução de ambos.

Outro aspecto observado nos manuscritos e que se relaciona ao trabalho com o conteúdo foi o ritmo do desenvolvimento de grafias, estilos e caracteres. Nos primeiros dois meses, manteve-se um ritmo moderado, sendo apresentados ao aluno apenas cerca de nove caracteres do *hiragana* (na

forma de uma aproximação do *sôsho*), por aula, até sua conclusão. Em seguida, deu-se início ao desenvolvimento do *katakana* (como aproximação do *kaisho*). Dessa vez, entretanto, foram apresentados 27 caracteres ao aluno em uma única aula – tendo sido essa grafia e estilo (aproximação) finalizados em um mês somente. A princípio, pensou-se que pudesse haver um aumento contínuo na velocidade de transmissão do *shodô*. Contudo, o que se encontrou aí foi uma exceção. A opção pela apresentação de um maior ou menor número de caracteres novos e pela inserção do aprendiz em outros estilos parece ter levado em consideração, sobretudo, a complexidade que têm esses caracteres e estilos e o repertório do aluno. Embora haja, entre o *hiragana* e o *katakana* praticados, uma diferença significativa na condução do traço (o primeiro exigiu flexibilidade; o segundo, rigidez), há entre eles também homogeneidade no que diz respeito à complexidade – caracteres de um e de outro são compostos por poucos traços e partes. Acredita-se que justamente essa homogeneidade tenha sido responsável pelo trabalho rápido que se fez com o *katakana*. Nos manuscritos, verificou-se que, em geral, a inserção de novos elementos na prática do *shodô* foi compassada e, ainda, que a introdução do aluno em novos estilos se deu somente quando este apresentou um domínio razoável daquilo que vinha sendo praticado até então.

Observou-se que o desenvolvimento do *shodô* não visou, pois, uma grande variedade de caracteres e um exercício rápido dos estilos; voltou-se, antes, a um número reduzido daqueles e a uma prática detida destes. Isso significa também que o trabalho com o conteúdo do *shodô* se deu, em grande parte, pela repetição de um mesmo conjunto de elementos. Entretanto, essa repetição não se limitou a um ato mecânico; teve por objetivo tanto o domínio da técnica quanto a impressão de vida (ou expressão individual do autor) aos caracteres.

Nos manuscritos, pôde-se verificar, ainda, que a repetição dos elementos, no período em questão, se deu em dois momentos: logo após sua apresentação pela professora e depois da análise da produção do aprendiz pela *sensei*. No último caso, não necessariamente foram reproduzidos todos os caracteres praticados; muitas vezes, foram feitos novamente somente aqueles nos quais foram detectadas dificuldades maiores. A seqüência constante da Figura 10 exemplifica isso.

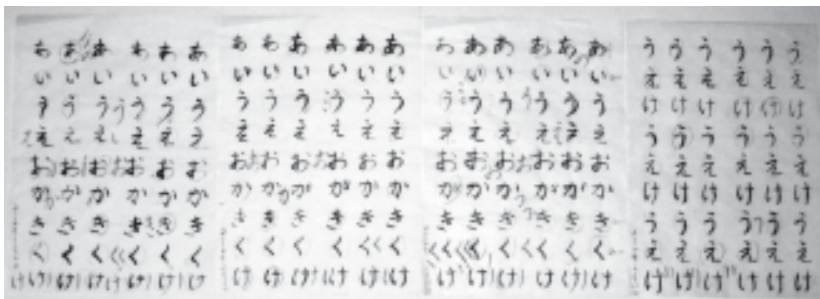


Figura 10 – Sequência de manuscritos que retrata o exercício da repetição, na prática do *shodô* (acervo do autor)

Os caracteres *a, i, u, e, o, ka, ki, ku* e *ke* (de cima para baixo) foram reproduzidos no primeiro, segundo e terceiro manuscritos da seqüência. Já no quarto essa reprodução restringiu-se a *u, e* e *ke*. Aparentemente, as deficiências do aluno concentravam-se nesses caracteres e, então, no último manuscrito, a reprodução limitou-se a *u, e* e *ke*.

Por último, observou-se, nos manuscritos, flexibilidade no que diz respeito ao trabalho com o conteúdo, não rigidez. Detectou-se sua presença, especificamente, a partir da variação notada com relação ao número de caracteres executados por manuscrito e, conseqüentemente, no que se refere ao tamanho desses caracteres. A seqüência apresentada na Figura 11 mostra isso.

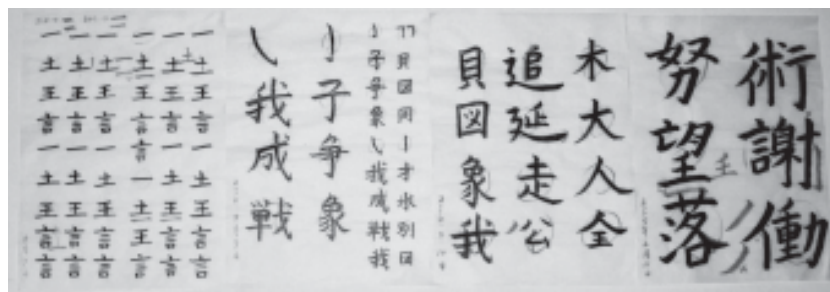


Figura 11 – Manuscritos produzidos, da esquerda para a direita, em maio de 2004, em setembro de 2004, em setembro de 2004 e em fevereiro de 2005

No primeiro manuscrito, à esquerda, seguiu-se o padrão do curso de *shodô* da Esperança Fujinkai, isto é, foram produzidos nove caracteres por coluna e seis colunas por manuscrito. Já na peça seguinte o espaço branco foi ocupado por caracteres e traços tanto no formato anterior quanto em um formato maior: um terço do papel foi utilizado para a prática de traços e caracteres pequenos; dois terços, para traços e caracteres grandes. Logo adiante, nos dois outros manuscritos, observa-se que se manteve apenas a prática do formato maior de caracteres. Essa transição de formatos sinaliza a flexibilidade apontada, porque em vez de ser mantido, com rigor, o formato inicial, procedeu-se a adaptações, dirigidas, possivelmente, às particularidades do aluno.

Resultados – aspectos observados na correção

Observou-se, nos manuscritos, que o olhar da professora de *shodô* se ateve a aspectos de três níveis da produção do aprendiz: traço; caractere; caractere e sua relação com o conjunto.

Primeiramente, no que diz respeito ao nível do traço, verificou-se que as correções e observações da *sensei* dirigiram-se à execução do início e término dos traços (respectivamente, *hajime* e *owari*), às trajetórias intermediárias dos traços e, ainda, às conexões entre as diferentes partes que podem compor um mesmo traço.

Sobretudo quando se trata do kaisho, os traços compostos por uma única parte são realizados em três turnos: coloca-se o pincel em contato com o papel, preparando-se para a execução da trajetória intermediária do traço; executa-se a trajetória intermediária do traço; finaliza-se o traço, afastando-se o pincel da superfície do papel. O primeiro e terceiro turnos exigem do praticante conhecimento dos efeitos que dão as diferentes formas de se manipular os pêlos do pincel no espaço branco. Já a execução do trajeto intermediário do traço requer do aluno a percepção da direção, comprimento, curvatura, força e espessura de cada traço, além de um domínio suficiente do pincel para a composição de um percurso fiel a essa percepção. Na produção do aprendiz, a professora de shodô fez correções e observações referentes a esses aspectos, como nos exemplos a seguir.



Figuras 12, 13 e 14 – Exemplos de correções no nível do traço

No primeiro exemplo, à esquerda, o traço vertical do ideograma *tsuchi* (terra) exige em seu início não a condução do pincel da esquerda para a direita, como realizado, mas a inclinação do pincel para a diagonal inferior direita, e isso foi observado pela professora. No exemplo seguinte, há o apontamento da direção correta do traço no *kanji ko* (criança): levemente descendente, e não ascendente, como executado. No último exemplo, o modo adequado de finalizar o quarto traço do ideograma *ô* (rei) foi enfatizada pela *sensei*. O pincel, aí, deve fazer um leve movimento retroativo, diferente da finalização feita, sem retroação.

No caso de traços compostos por mais de uma parte, as correções feitas pela professora dirigiram-se aos mesmos aspectos citados acima. Somou-se a eles, entretanto, a ênfase dada à maneira pela qual as diferentes partes de um mesmo traço são conectadas. A seguir, há dois exemplos disso. No primeiro, chamou-se a atenção para a conexão das partes que constituem o segundo traço do ideograma *naka* (centro) – é necessário que haja reta e pontas bem definidas no canto desse ideograma. No segundo exemplo, as conexões entre a segunda e a terceira e a terceira e a quarta partes do caractere so (*hiragana*) foram alvo das correções. Após os traços de ida, é preciso voltar (*modoru*, em japonês, como está escrito em cinza) para dar continuidade à composição desse caractere.



Figuras 15 e 16 – Exemplos de correções dirigidas à conexão entre as diferentes partes de um mesmo traço

No que se refere ao nível do caractere, as observações e correções da professora voltaram-se, inicialmente, à proporção das partes do caractere com relação ao seu todo e ao posicionamento de traços ou partes do caractere com relação ao seu conjunto. Abaixo, têm-se exemplos de correções voltadas a esses dois aspectos.



Figuras 17 e 18 – Exemplos de correções feitas no nível do caractere

No primeiro exemplo (à esquerda), o tamanho e o posicionamento da parte direita do ideograma foram remendados, a fim de que fosse constituído, aí, de fato, um único *kanji* – da maneira como tinha sido feito, não havia uma relação bem estabelecida entre as partes, em decorrência da distância e da diferença de tamanho existente entre elas. No segundo exemplo, a parte superior direita do *kanji* situava-se distante das demais partes, e isso foi observado pela professora. Nesse ideograma, para que se componha um todo, não deve haver espaço entre as duas partes superiores do *kanji*.

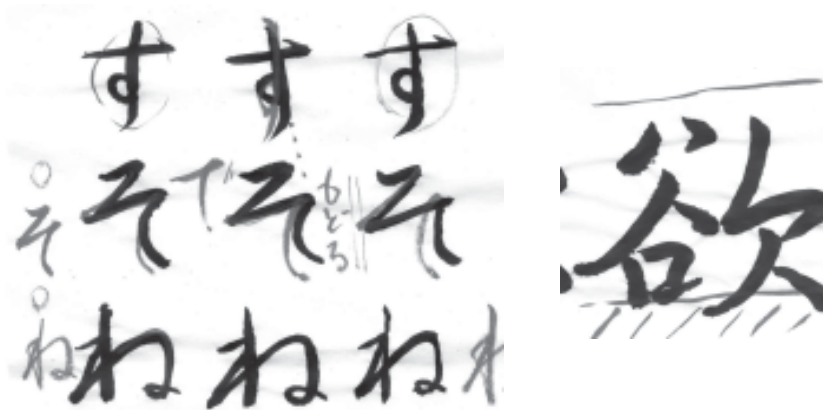
Além disso, no nível do caractere foram observadas ainda a ordem dos traços dos caracteres e a conexão existente entre as diferentes partes de um mesmo caractere, tratando-se do *gyôsho* (estilo no qual essa conexão é feita); os exemplos a seguir contêm correções e observações voltadas a esses aspectos. No primeiro, à esquerda, o resultado da execução do ideograma *hito* (sozinho) denunciou falhas na composição do *kanji* quanto à ordem dos traços. A professora, então, enumerou a ordem correta dos traços da parte esquerda do ideograma. No outro exemplo é sinalizada a conexão existente entre o terceiro e quarto traços do ideograma *ki* (árvore),

que não havia sido efetuada pelo praticante. No *gyôsho*, estilo flexível, esse tipo de conexão é comum e consiste em característica que o distingue do *kaisho*, rígido.



Figuras 19 e 20 – Exemplos de correções dirigidas à ordem dos traços (esquerda) e à conexão entre os diferentes traços de um mesmo ideograma no estilo *gyôsho* (direita)

Por último, quanto ao nível do caractere e sua relação com o conjunto, verificou-se que as observações e correções da professora dirigiram-se ao espaço que deve existir entre os caracteres realizados e ao espaço que deve haver entre os caracteres e as bordas do papel. Os exemplos abaixo são uma amostra disso.



Figuras 21 e 22 – Exemplos de observações no nível do conjunto de caracteres

À esquerda, em cinza, é sinalizado com pequenos círculos o espaço que deve existir entre os caracteres de uma mesma coluna. Essa observação dirigiu-se, especificamente, à segunda coluna, na qual, entre o primeiro e segundo elementos do *hiragana* (*su* e *so*), houve uma aproximação excessiva – apesar de minimamente excessiva. Já no outro exemplo trata-se de um ideograma realizado no canto inferior direito do papel, cuja execução

não respeitou o espaço que precisa existir entre os ideogramas e as bordas do *washi*. Apesar de, nos traços do *shodô*, linhas simétricas ou paralelas não serem, geralmente, visadas, quando se trata do conjunto de um manuscrito, um uso do espaço com iguais proporções na peça é valorizado.

Discussão

A partir da análise dos manuscritos, pôde-se apreender diferentes aspectos relacionados com o ensino do *shodô*.

Por meio do primeiro escopo, foi possível verificar qual conteúdo foi trabalhado nos estágios introdutório e intermediário de um aluno dessa arte, também como foi organizado o desenvolvimento desse conteúdo, o ritmo em que se deu esse desenvolvimento e o formato estabelecido para o trabalho em questão. Esses aspectos tocam, certamente, em grande parte do que se pode explorar, caso se tenha em foco o ensino, qualquer que seja a natureza da disciplina.

Cabe assinalar, com relação ao conteúdo, entretanto, que, por ter sido examinada a produção de um aluno sem ascendência japonesa, o trabalho com o *katakana* foi identificado. A prática dessa grafia no *shodô* é, em geral, deixada de lado, e isso deve ser observado. Por se tratar de um aprendiz sem ascendência japonesa – e, portanto, sem nome japonês –, o *katakana* seria necessário, sobretudo, para assinar os seus trabalhos, e, por isso, foi desenvolvido. Entre os japoneses, porém, apesar de sua aplicação ter também fins práticos, ela é, como aponta Nakata (1983), limitada.

Já a partir do segundo escopo, pôde-se identificar a quais aspectos da produção de um aprendiz se dirige a atenção de um professor de *shodô*. Por um lado, trata-se de pontos que, sob a perspectiva da educação, se situam próximos aos conceitos de avaliação e acompanhamento (contínuo, no caso) dos alunos. Por outro lado, consiste também em uma trajetória que pode ser empregada para a análise de qualquer trabalho de caligrafia japonesa (ou chinesa): parte-se do traço; segue-se para o nível do caractere; observa-se, ao final, a relação de cada um dos caracteres com o conjunto constituído.

Deve-se apontar, contudo, ainda, a existência de um quarto nível na análise da produção, que, no exame dos manuscritos, não pôde ser observado: o nível dos materiais. Existem diferentes tipos de papel, tinta e pincel, e isso é analisado também no trabalho dos alunos pelo professor – assim como a utilização dessas ferramentas. O papel é adequado aos caracteres e estilos praticados (caracteres maiores exigem papéis mais grossos; estilos suaves, muitas vezes, papéis finos, etc.)? A tinta está bem misturada? E a quantidade de água é suficiente? Nesse outro nível de análise, por fim, aspectos como esses são visados.

Considerações finais

Cabem aqui, por último, breves considerações (ou questionamentos) sobre o ensino do *shodô*, sob uma perspectiva mais ampla.

No Brasil, talvez, a teoria mais difundida no ensino de arte seja a abordagem triangular. Sob sua perspectiva, esse ensino integra "o fazer artístico, a leitura desse fazer individual dos fazeres dos outros e sua contextualização no tempo" (Barbosa, 1990, p. 8). Neste trabalho investigaram-se, sobretudo, resultados do fazer artístico; "sobretudo", e não "exclusivamente", pois, como pode ser a leitura do ensino do *shodô* pela lente da abordagem triangular, se os caracteres e estilos praticados são os mesmos que aqueles de séculos ou milênios atrás e se a análise mistura-se, muitas vezes, com o fazer arte? Trata-se de uma questão interessante para o ensino do *shodô* e que, neste trabalho, deixar-se-á aberta.

Por fim, outras indagações que surgiram ao longo deste trabalho e que, espera-se, sejam melhor compreendidas, ainda que minimamente, ao longo da pesquisa que este estudo integra, referem-se à existência de uma tradição na transmissão do *shodô* e à possível influência da compreensão (ou não-compreensão) do idioma japonês no aprendizado dessa arte. Por consistir a arte da caligrafia japonesa numa arte tradicional, a primeira questão tomou forma. E, por constituírem o conteúdo do *shodô* as escritas chinesa e japonesa, a segunda questão é relevante, sobretudo caso se pense na difusão dessa arte para brasileiros sem conhecimento do japonês, com ou sem ascendência japonesa.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Introdução. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido (Org.). *Simpósio internacional sobre o ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990. p. 6-9.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1991. 135 p.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e sua história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

MIKAMI, Takahiko; TANAHASHI, Kazuaki. *You and Japanese brush-writing*. Tokyo: Hozansha, Publishing Company, 1961. 109 p.

NAKATA, Yujiro. *The art of Japanese calligraphy (The Heibonsha Survey of Japanese Art – Volume 27)*. Tradução de Alan Woodhull e Armins Nikovskis. Tokyo: Heibonsha, 1983. 172 p.

SAITO, Cecília Noriko Ito. *O shodô, o corpo e os novos processos de significação*. São Paulo: Annablume, 2004. 78 p.

SATO, Christine Flint. *Japanese calligraphy: the art of line and space*. Osaka: Mitsuru Sakui, 1999. p. 103.

SUZUKI, Tae. A escrita japonesa. *Estudos Japoneses*, São Paulo, v. 5, p. 53-61, 1985.

WAKAMATSU, Joku. Shodo: caligrafia. In: OTA, J. et al. *Dô – A essência da cultura japonesa*. São Paulo: Chado Urasenke do Brasil, 2004. p. 68-83.

Rodrigo Moura Lima de Aragão, bacharel em Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é especialista em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), pesquisador do Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo e bolsista do Programa de Iniciação Científica da província de Toyama (Japão).

aragao_rodrigo@yahoo.com.br

Recebido em 19 de outubro de 2006.

Aprovado em 22 de novembro de 2006.

Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas

Marta Bellini

Resumo

Analisa as proposições de Piaget para se pensar a epistemologia da Biologia e as diferenças epistemológicas dessa ciência em relação à Matemática e à Física. Retomando o debate de Piaget acerca das epistemologias das ciências, a autora apresenta aspectos da psicogênese e sociogênese da Biologia realçando as diferenças epistemológicas que devem ser consideradas para a iniciação ao ensino dessa ciência.

Palavras-chave: epistemologia da biologia; epistemologia genética; ensino de ciências e biologia.

Abstract

Epistemology of Biology: thinking on the Biological Sciences teaching

The paper analyzes the proposals of Piaget concerning the epistemology of Biology and the epistemological differences of this science in relation to Mathematics and Physics. Resuming the debate of Piaget about the epistemologies of sciences, the author presents aspects of psychogenesis and sociogenesis of Biology enhancing the epistemological differences that must be considered for the teaching of this science.

Keywords: epistemology of biology; genetic epistemology; teaching of sciences and biology.

Introdução

Este texto apresenta o pensamento de Piaget quanto à constituição da Biologia como ciência, faz relações desta com a Física e a Matemática e expõe algumas reflexões sobre a iniciação às ciências biológicas na situação de ensino.

Há um consenso metodológico entre vários pesquisadores para que, no ensino de ciências, os professores aliem as exposições de temas científicos às aulas práticas com experimentações e/ou outros recursos didáticos que aproximem os alunos aos objetos das ciências em debate (Delizoicov, Angotti, Pernambuco, 2002; Carvalho, Gil-Perez, 2003). Todavia, a escola opta por um ensino apenas verbal; professores em sala de aula, impulsionados pela prática dos livros didáticos, recorrem a estes textos como recursos apenas expositivos das lições de ciências, deixando, em segundo plano, metas de observação e experimentação, que também são fundamentais para a aprendizagem em ciências.

É importante dizer que, na escola, não reproduzimos as condições experimentais nem os métodos, os critérios ou as hierarquias das ciências em sala de aula. Os conhecimentos escolares não são sinônimos de conhecimentos científicos; "a lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos" (Lopes, 2000, p. 155). Mas, embora os contextos dos cientistas e o da escola sejam diferentes, podemos aproximar as bases epistemológicas da Biologia às do ensino desta ciência na escola. Por biologia entendemos, neste texto, os conhecimentos fundamentais da área, como a classificação e a anatomia comparada, campos cujos marcos foram importantes para o nascimento das ciências biológicas.

As pesquisas sobre aprendizagem em Física mostram um percurso de ensino diferente do usualmente praticado nas escolas brasileiras, isto é, a repetição dos temas e lições do velho recurso pedagógico, os livros didáticos. Carvalho e Gil-Perez (2003), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) enfatizam os processos de experimentação em sala de aula e observação de fenômenos para compor aulas não somente com mais recursos didáticos, mas aulas com enfoque no processo de descoberta e exploração dos modelos conceituais em Física. Esta compreensão de ensino vem do entendimento de que aprender significa também recorrer à ação dos alunos sobre seus objetos escolares de conhecimento – em outras palavras, levar aos alunos métodos de observação e experimentação.

Na Matemática, as pesquisas sobre ensino também apontam um caminho diferente ao do hegemonicamente realizado pelas escolas. Os estudos sobre aprendizagem em Matemática convergem à idéia de que ensinar matemática significa entender que os processos de aprendizagem das crianças

e jovens estão ligados à clareza dos enunciados, às relações de relações seja dos números, espaço ou outro tema da Matemática (Ruiz, Bellini, 2001; Nogueira, 2002; Lerner, 1995).

Essas diferenças de ensino nas duas áreas não surgiram apenas de debates sobre metodologias de ensino, mas provêm de estudos sobre as epistemologias da Matemática e da Física. Ou seja, advêm da compreensão de que, na ciência Física, os cientistas recorrem às duas atividades operatórias – a experimental e a matemática – e na Matemática, os matemáticos recorrem, sobretudo, às atividades dedutivas – não precisam da experimentação e ou observação, como na Física e na Biologia.

Essas diferenças epistemológicas foram estudadas por Piaget nas décadas de 60 e 70 do século 20. As reflexões sobre a epistemologia da Matemática datam de 1961; as da Física e da Biologia, de 1967 a 1974 (Montangero, Maurice-Naville, 1998). Estas obras constituem o marco para se estabelecer a sociogênese e a psicogênese destes três grandes campos da ciência.

Em relação às diferenças epistemológicas, Piaget disse que o pensamento biológico é tratado com menor atenção que o físico e, sobretudo, que o matemático. Atribuiu esse fato a que o pensamento biológico é, antes de tudo, realista, ou seja, não pode prescindir dos seres naturais – homens, animais, plantas. Por isso, baseia-se fundamentalmente na experiência física e recorre pouco à atividade mental do sujeito, isto é, à criação teórica ou à dedução. O sujeito biólogo não pode prescindir dos objetos da natureza ao elaborar suas teorias; ele não pode, como o matemático, alçar vôos dedutivos, pois faria uma "metabiologia", uma ciência sem relação com a realidade dos animais e plantas.

A Biologia nasceu como ciência classificando plantas e animais; são seus "objetos" de conhecimento. Elucida as relações desses "objetos" explicando de modo causal as classificações, para estabelecer as leis entre estes objetos. Este modo de compor a área, ou seja, enfatizando a estrutura de classes, leis e explicações, não alcançou em todas as áreas da ciência Biologia um nível matemático. Na classificação e comparação de formas de seus objetos, conservou o caráter qualitativo ou lógico, sem uma dedução propriamente dita, como ocorreu na Matemática e na Física. Caráter qualitativo ou lógico para Piaget significa um patamar básico da Matemática, como as medições, as comparações, sem recorrer ao nível mais complexo da Matemática, às relações que nos levam às estruturas algébricas, estruturas de ordem e de rede ou topológicas, que são as três estruturas fundamentais sobre as quais repousa o edifício da Matemática, como diz Piaget (Nogueira, 2002).

As características do conhecimento biológico fizeram-no muito diferente do físico e do matemático; as ciências biológicas não podem constituir seu campo de conhecimento sem a primazia de seus objetos. Já para a elaboração dos conhecimentos matemáticos, podemos dizer que a primazia é do sujeito. Na Física, sujeito e objeto equivalem-se. Por isso, a comparação da atividade mental do sujeito cognoscente, sob seus diversos aspectos, diante desses conhecimentos, é uma questão relevante para a reflexão epistemológica tanto no âmbito científico como no escolar.

A Biologia no círculo das ciências

Sujeito e objeto de conhecimento são, para Piaget, indissociavelmente dependentes em todas as formas de conhecimento, seja o matemático, o biológico, o físico ou o social, entre outros. Porém, os modos desta dependência variam segundo as disciplinas em jogo. Quanto aos conhecimentos científicos, podemos afirmar que a epistemologia de uma ciência difere da epistemologia de outra; não é possível reduzir o conhecimento científico a um esquema epistemológico único. Em termos de ensino, este é um importante marco para se pensar a aprendizagem. Não é possível também ensinar todas as disciplinas científicas em um mesmo padrão metodológico. Ensinar Ciências para crianças e jovens requer pensar também um caminho de observação e experimentação, enquanto na Matemática isso não é necessário.

Ao apresentar o lugar epistêmico da Biologia em relação às outras ciências – ou, como denominou, no círculo das ciências –, Piaget comparou a natureza da relação sujeito/objeto na Biologia com as relações presentes na Física e na Matemática, estabelecendo que:

– na matemática, a atividade operatória do sujeito parece ser a única em jogo, independentemente de todo elemento experimental tomado do objeto. Isso se deve a que o espaço, o número, a lógica das classes ou de relações, o sujeito recorre somente à coordenação das ações ou operações efetuadas sobre objetos, isto é, aos aspectos mais gerais da ação. Os conhecimentos matemáticos não se originam de uma abstração a partir dos objetos, mas de uma abstração a partir da coordenação das ações. O sujeito elabora o seu pensamento (isto implica dizer coordenação de suas ações) por meio da formulação das leis mais gerais do universo, graças à aplicação de suas operações aos objetos. Desse modo, a matemática é produto da atividade do sujeito. O matemático não recorre à experiência como critério de verdade: uma proposição matemática é verdadeira quando pode ser demonstrada racionalmente, independentemente de sua concordância atual com a realidade externa (Piaget, 1979a).

– o conhecimento físico marca a interdependência entre o sujeito e o objeto. A construção dos conhecimentos físicos estabelece a existência de dados exteriores que o sujeito só descobre mediante a experiência em laboratório ou similar. Quando esses conhecimentos alcançam certo grau de generalidade, a experiência e a atividade operatória do sujeito físico se confundem com os esquemas matemáticos necessários para sua formalização. Assim, mesmo sendo mais realista que a matemática, a física alcança, em graus diversos, uma assimilação da realidade experimental aos esquemas lógico-matemáticos construídos através da atividade do sujeito (Piaget, 1979b).

– o conhecimento biológico é mais realista que a própria física, ou seja, trabalhamos com "objetos" plantas, animais, e outros seres todos mais próximos a nós, em escala de tempo e espaço, e destes objetos não podemos fugir. Não podemos descrever uma planta sem a presença da planta. Dela extraímos os dados. Nesse sentido, a dedução desempenha em biologia um papel muito menor que na física. Os dados "exteriores" são mais independentes do sujeito que no campo elaborado pelo matemático. Temos que nos prender aos objetos para pensá-los. Por ser uma forma de conhecimento que abarca a história de desenvolvimentos, a dedução sofre severas limitações para o desenvolvimento da biologia (Piaget, 1979c).

Nesse sentido, Piaget afirma que a forma de abstração do conhecimento matemático, a abstração reflexionante, é elaborada pelas ações que se pode exercer sobre os objetos e, essencialmente, das coordenações mais gerais das ações: disso decorre a generalidade e a fecundidade de suas aplicações. Isto significa que, para a Matemática, a atividade operatória (de pensamento) do sujeito é imprescindível à formulação do campo teórico. O matemático não precisa recorrer a outro critério de verdade, como a experimentação em laboratório ou a observação, senão às relações lógico-matemáticas que estabelece por seu próprio pensamento.

No ensino de Matemática isto deve ser um dos critérios para se estabelecer o trabalho pedagógico. Ao ensino do número, da geometria e de outros conhecimentos matemáticos, o professor precisa realizar atividades heurísticas, ou seja, de descobertas dos enunciados, atividades hermenêuticas, isto é, interpretar textos aliado às atividades pedagógicas que dizem respeito à arte de o professor compor e encadear uma coerência e cuidado no estilo de argumentação (Reboul, 2004).

O conhecimento físico, por outro lado, marca uma interdependência entre o sujeito e o objeto, que consiste na acomodação das ações do sujeito aos dados da experiência e na assimilação do objeto aos esquemas lógico-matemáticos do sujeito. Tomemos como exemplo o relato de Inhelder e Piaget (1972), no livro *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, acerca de soluções que crianças e adolescentes apresentam para o problema da queda de corpos no plano inclinado. O dispositivo elaborado por Inhelder e Piaget, como prova cognitiva, consiste em um plano regulável, com diversas inclinações. Sobre ele roda uma bola que, na parte inferior do plano, salta de um trampolim. O problema proposto é encontrar a correspondência entre as alturas da queda e do salto.

A criança, ao tentar solucionar este problema, mesmo sem calcular a forma parabólica da curva descrita no salto, poderá descobrir que o salto só depende da altura da queda, excluindo os fatores massa, inclinação e distância. Essa situação vai exigir do sujeito a construção de um quadro de referência que explore, de forma exaustiva, todas as combinações que alteram uma das variáveis e conservam as demais. Desse modo, o sujeito muda seu pensamento, isto é, assimila o objeto (Inhelder, Piaget, 1972). Piaget observou que a abstração, neste caso, procede do objeto, porém a partir de ações especializadas do sujeito, e assume uma forma lógico-matemática. Assim, a causalidade física é uma coordenação operatória, da mesma natureza da que o sujeito utiliza para agrupar as próprias operações, porém atribuída ao objeto por assimilação das transformações do objeto às transformações operatórias. Por isso, disse Piaget que a objetividade "extrínseca" do conhecimento físico corresponde, de forma muito próxima, à "objetividade intrínseca" da Matemática.

No ensino de Física, o professor deve aliar a arte de interpretar textos e de descoberta dos enunciados à observação e experimentação. Ele estará, dessa maneira, mantendo uma atividade básica para a construção de conhecimentos da ciência física: a experimentação e observação.

Enquanto temos essas formas de conhecimento do sujeito nas situações da Matemática e da Física, a Biologia formula muitas de suas explicações por

meio da observação dos seres vivos. Assim, as descobertas nessa área ocorrem a partir de seus objetos, dos seres vivos e suas relações. Piaget alerta que, quando uma propriedade é extraída a partir dos próprios objetos, ela esclarece tão-somente acerca deles: uma propriedade dessa natureza, caso seja muito geral, arrisca-se a ser pobre e pouco utilizável, pois se aplica a tudo.

O conhecimento biológico comporta, assim, um terceiro tipo de relação entre a atividade do sujeito e o objeto. A atividade de pensamento do sujeito se reduz a um mínimo. O biólogo não pode prescindir dos objetos e dos "dados" fornecidos pela natureza. Quando surgiu a classificação sistemática das espécies, a forma mais elementar de conhecimento biológico, esta consistiu em agrupamentos aditivos de classes ou de relações, ou atividade operatória que chamamos de lógica de encaixes.

Se analisarmos a anatomia comparada, vemos também sua constituição em agrupamentos multiplicativos de caráter qualitativo ou lógico. O mesmo sucede no caso das teorias da evolução e da herança, que completam sua estruturação lógica mediante uma combinatória probabilística relacionada com as variações e as transmissões. Na história da Biologia, as atividades dedutivas iniciam-se quando esta ciência teve de recorrer ao conhecimento da química da vida e das relações físico-químicas para explicar os fenômenos fisiológicos. Apenas a observação dos seus objetos não era mais suficiente. Tratava-se de pensar, agora, as funções de partículas orgânicas. Tornou-se, então, indispensável o uso da dedução, ou seja, a assimilação matemática dos dados.

Essa forma de ser do conhecimento biológico é radicalmente oposta ao do conhecimento matemático. Piaget aponta uma inversão total das posições: o matemático intervém como construtor dos conceitos de sua ciência e, no outro pólo, o biólogo aparece como o próprio objeto de sua ciência (Piaget, 1979c).

Quando nossas atenções se voltam para a comparação entre o conhecimento físico e o biológico, uma diferença importante a ser notada é que o físico estuda "funcionamentos" sincrônicos e atuais, enquanto os "funcionamentos" estudados pelo biólogo são predominantemente de natureza diacrônica, ou seja, estuda-se evolução de uma planta, um animal, paleontologia em comparação com as formas atuais. Em decorrência disso, os fenômenos físicos são sempre suscetíveis à matematização, enquanto os biológicos são muito resistentes a ela.

Outra diferença importante que existe na relação sujeito/objeto, percebida quando procuramos comparar o pensamento físico com o biológico, refere-se à "autonomia" do sujeito diante dos sistemas estudados. O físico trabalha com sistemas relativamente fechados, enquanto o biólogo defronta-se com sistemas abertos – no sentido de trocas com o meio.

O pensamento biológico e seu instrumental lógico-matemático

A expressão "a biologia é uma ciência realista" que encontramos em Piaget significa que aquilo que constatamos por meio de observações – por

exemplo, acerca das características diferenciais de duas espécies animais –, permite tão-somente generalizações de caráter indutivo; não significa, de maneira alguma, acomodação passiva do sujeito à realidade. Nesse terreno, mesmo que marcado por uma sensível submissão da mente à realidade, há implicações entre ações e significados, isto é, há um processo ativo de assimilação.

Por isso, pensar a epistemologia da Biologia a partir dos estudos de Jean Piaget requer de nós a tomada de consciência do papel do pensamento matemático em nossa ação de conhecer o mundo biológico. Piaget concebeu as estruturas lógico-matemáticas desempenhando o papel de interface entre o sujeito e o mundo a ser conhecido. E, para ele, o edifício teórico construído pelos matemáticos é algo que se situa em continuidade às estruturas lógico-matemáticas espontâneas da criança. Nesse sentido, o pensamento matemático desempenha, em todos os níveis de desenvolvimento, um papel fundamental nos intercâmbios entre o espírito humano e o universo a ser conhecido.

Ao falar dos marcos lógico-matemáticos, de natureza operatória, que permitem o ato de conhecer nos intercâmbios sujeito/universo, Piaget identificou estruturas operatórias de duas naturezas distintas: os "agrupamentos" e os grupos matemáticos.

Os "agrupamentos" constituem o referencial característico da fase inicial do pensamento operatório. Esse marco permite ao sujeito a construção de classes ou de relações simétricas e a elaboração de relações assimétricas em termos de mais ou menos, sem unidades e sem estabelecer relações entre as partes: sempre na presença de uma qualidade. Tratando-se de semelhanças ou de diferenças, estabelece distinções dicotômicas, que expressam simples comparações quantitativas de parte a todo e não de parte a parte (Piaget, 1979c).

As reuniões, de classes ou de relações, efetuam-se de maneira progressiva ou em forma contígua: cada classe ou cada relação se constitui seguindo uma determinada seqüência de encaixes. Essas composições operatórias são dicotômicas, quer dizer, se todos os A são B sem que seja verdadeira a recíproca, então os B são A ou não A (A'). Os encaixes de classes $A + A' = B$, $B + B' = \dots$ procedem de uma sucessão de distinções; esse é o referencial usado, por exemplo, na construção de um quadro sinóptico para se determinar o lugar de uma planta em uma classificação botânica (Piaget, 1979c).

O "agrupamento" constitui o conjunto de relações "intensivas" de parte a todo, e os encaixes de parte a todo formam as composições do sistema das complementaridades progressivas. As limitações próprias da dicotomia e da contigüidade asseguram ao agrupamento uma total reversibilidade, que traduz as operações lógicas fundamentais: $A + A' = B$ e $B - A' = A$ (ou $p \vee p' = q$ e $q.p' = p$) (Piaget, 1979c).

Os grupos, por outro lado, constituem o referencial característico de um pensamento operacional mais elaborado. Um grupo é um conjunto de elementos (por exemplo, os números inteiros) reunidos por uma operação de composição em que existem as possibilidades de: combinar duas ações

ou dois movimentos em um só; poder regressar ao ponto de partida (retorno); não atuar, o que equivale a um deslocamento com sua inversa; poder escolher entre vários itinerários sem que o ponto de chegada seja modificado; distinguir ações com efeito cumulativo daquelas em que a repetição não modifica em nada a ação inicial. Assim, a estrutura de grupo constitui um instrumento intelectual de coerência, que comporta a própria lógica e que é auto-regulada, sendo um instrumento de transformações racionais (Piaget, 1979c).

Nessa discussão, Piaget apresenta como questão epistemológica relevante o fato de a classificação sistemática em Biologia, como se apresenta em botânica e em zoologia ter se conservado como uma lógica de encaixes (ou qualitativa) até pelo menos a década de 90 do século 20. Na leitura piagetiana, o primordial do conhecimento científico, no campo das classificações construídas até a década em que ele formulou seus estudos na área, a de 70, é o caráter essencialmente lógico, ou seja, a utilização exclusiva dos "agrupamentos" de operações qualitativas, em oposição às operações extensivas e métricas. Em outras palavras, é o pensamento de encaixes, em oposição ao que estabelece outras relações matemáticas para além das relações de semelhança e de diferença que expressem, por exemplo, para os parentescos e filiações reais que identifiquem semelhanças por proposições numéricas ou quantitativas (Piaget, 1979c).

Recorda Piaget o fato histórico, muito significativo, representado pelo nascimento simultâneo da classificação zoológica e da lógica formal como disciplina particular. Nas ciências naturais, Aristóteles realizou trabalhos de anatomia comparada e de classificação muito superiores, em seu espírito biológico, ao que escreveu sobre a Física e, sobretudo, ao que compreendeu em relação ao papel da Matemática. Aristóteles compreendeu a idéia central da sistemática e propôs uma classificação hierárquica que vai desde as formas mais simples até as mais complexas. A determinação dos gêneros ou das classes corresponde aos princípios da lógica aristotélica, que, até a logística moderna, permaneceu como modelo de ciência que alcançou, desde o nascimento, seu estado definitivo. Diferindo da lógica das relações, a lógica de Aristóteles constitui, essencialmente, uma lógica das classes, um sistema de encaixes hierárquicos (Piaget, 1979c).

A classificação biológica consiste em reunir os indivíduos de acordo com suas semelhanças, que expressam parentesco ou filiação possível, em classes lógicas disjuntas de primeiro nível, as "espécies" (A). As espécies distinguem-se umas das outras pelas formas, dimensões, cores etc. Uma espécie A1 é definida pelas qualidades que lhe são próprias e a fazem diferir das espécies vizinhas A₂, A₃..., que carecem destas qualidades. Existe uma partição dicotômica entre as espécies (Piaget, 1979c).

A reunião de espécies vizinhas constitui uma classe lógica de segundo nível, um "gênero". Um gênero (B) é o resultado da adição lógica de certo número de espécies, porém esse número não intervém como tal na constituição dele. Um gênero, então, é uma reunião de espécies que podem se repartir dicotomicamente de diferentes maneiras, de acordo com a presença ou a ausência de algumas qualidades. De forma geral, é a reunião de uma

espécie com as espécies vizinhas. Assim, eles baseiam-se no mesmo princípio de semelhança qualitativa que as espécies, porém, em um grau de generalidade superior, distinguem-se uns de outros graças a suas diferenças qualitativas, de acordo com a ausência ou a presença de um certo conjunto de qualidades comuns (Piaget, 1979c).

A reunião de certo número de gêneros constitui uma classe lógica de terceiro nível, uma "família" (C). De acordo com semelhanças, agrupadas segundo os mesmos princípios de encaixes hierárquicos, reúnem-se as famílias em classes chamadas "ordens" (D). Por sua vez, as "ordens" se juntam em níveis, chamados "classes" (E). As "classes" se agrupam em "ramificações" (F) e, por último, a reunião das "ramificações" forma um "reino" de nível G (Piaget, 1979c).

O caráter dicotômico das distribuições, nos diversos níveis, decorre da possibilidade de se distribuir qualquer classificação zoológica ou botânica em quadros de dupla entrada. Da espécie ao gênero, deste a família, existe um sistema de encaixes hierárquicos: A (espécie) < B (gênero) < C (família) < D (ordem) < E (classe) < F (ramificação) < G (reino). Portanto, na classificação zoológica e na botânica observa-se o modelo de um raciocínio por puros "agrupamentos" lógicos, que procede por quantificação exclusivamente intensiva. O raciocínio, assim, limita-se à quantidade intensiva, isto é, apenas à lógica de encaixes, e não alcança o terreno das quantidades extensivas e métricas. Ou ao que Piaget chama de quantificação. A topologia, por exemplo, pode ser utilizada na classificação e evolução, pois trabalha com transformações projetivas das espécies (Piaget, 1979c).

Piaget, referindo-se à persistente conservação do modelo intensivo, argumenta que o evolucionismo lamarckiano não modificou em nada a natureza lógica e qualitativa (intensiva) da classificação e se limitou a agregar às estruturas de classes as estruturas de relações lógicas: deixou intacta a textura lógica da classificação das espécies (Piaget, 1979c).

Piaget vai dizer que essa situação se estende à anatomia comparada. Ele pergunta: em que consistem as estruturas operatórias da anatomia comparada, a partir do sistema de Cuvier, e quais são suas relações com as estruturas classificatórias? Respondendo, diz que Cuvier atribuía à anatomia comparada a função de assinalar tipos gerais e permitir a previsão da estrutura de conjunto de um animal a partir de um de seus elementos, como se procede em paleontologia. Assim, formulou um esboço do que foram depois os princípios da anatomia comparada e que indicavam em que direção devia se orientar o mecanismo operatório característico do pensamento comparatista: trata-se do princípio da "correlação dos órgãos" (Piaget, 1979c).

A palavra correlação, no sentido matemático, designa uma relação entre duas grandezas mensuráveis. No cálculo das correlações usa-se, geralmente, a fórmula de Pearson $r = \frac{\sum xy}{(\sum x^2 \cdot \sum y^2)^{1/2}}$, sendo que x representa as variações em relação à média dos valores do primeiro caráter e y as variações em relação ao segundo caráter. Contudo, advertiu Piaget, fala-se também de "correlação" em sentido puramente qualitativo para designar, por exemplo, os termos respectivos de duas relações conectadas por uma

relação lógica de semelhança: as patas dianteiras dos mamíferos equivalem às asas dos pássaros. Neste caso, a correlação expressa uma simples correspondência entre relações qualitativas e depende, assim, de um "agrupamento" multiplicativo de relações lógicas. Existe aí uma correlação qualitativa ou lógica (intensiva) quando os caracteres A_1 e A_2 são tais que se um está presente o outro também está. As quatro combinações A_1 e A_2 (presença de ambas); A_1 e A'_2 (presença de A_1 e ausência de A_2); A'_1 e A_2 (ausência de A_1 e presença de A_2) e A'_1 e A'_2 podem ser objeto de uma quantificação estatística. Designando com **a** letra a o número dos indivíduos da classe A_1 , A_2 , com **b** o número dos indivíduos da classe A_1 , A'_2 , com **c** o número dos indivíduos da classe A'_1 , A_2 e mediante **d** o número dos indivíduos da classe A'_1 , A'_2 , obtém-se um índice de correlação que Yule designa como "coeficiente de associação", de acordo com a fórmula $q = (ad - bc) / (ad + bc)$ (Piaget, 1979c).

Piaget reiterou que essa correlação é qualitativa, ou seja, dizendo-se que "todos os A_1 são A_2 e reciprocamente", a correlação é perfeita, sem superar o marco da simples lógica. Na combinação das quatro classes em jogo existe uma simples multiplicação lógica das classes $B_1 (= A_1 + A'_1) \times B_2 (= A_2 + A'_2)$, o que consiste em uma correspondência que se expressa por "agrupamentos" multiplicativos de relações ou de classes lógicas. A correlação pode ser quantificada estatisticamente mediante uma medição das relações em jogo ou mediante uma enumeração dos indivíduos que pertencem às classes definidas (Piaget, 1979c).

Ele disse que se trata, em realidade, de correspondências lógicas e de um cálculo dos caracteres de classes. Dada uma classe geral ("ramificação", "classe", "ordem" etc.), definida por certo número de caracteres positivos ou negativos (presença ou ausência de certos órgãos), o princípio de Cuvier equivale simplesmente a destacar que a presença dos órgãos A_1 , A'_1 etc., em uma das subclasses B_2 desta classe geral, corresponde à presença dos mesmos órgãos A_1 , A'_1 etc. em uma qualquer das outras subclasses B'_2 . Concebida desta forma, a "correlação dos órgãos" expressa um simples jogo de correspondências lógicas, característico dos "agrupamentos" de multiplicações biunívocas de classes (Piaget, 1979c).

Para Piaget, a posição da anatomia comparada no universo dos conhecimentos biológicos surgiu a partir do momento em que os sistemas de relações e de correspondências qualitativas, junto com os sistemas de encaixes hierárquicos estabelecidos pela sistemática em suas classificações, apareceram como resultados de um duplo movimento evolutivo, constituído pela sucessão das próprias espécies e pelo desenvolvimento individual que corresponde ao campo da embriologia. Ele destacou como fecunda a colaboração da embriologia descritiva e da anatomia comparada, dizendo que no terreno das verificações embriológicas foi possível avaliar hipóteses sobre homologias e, por outro lado, a análise dos estágios embriológicos conduziu a um avanço da comparação sistemática (Piaget, 1979c).

A comparação descritiva dos estágios embriológicos comuns gera "agrupamentos multiplicativos" de relações e de classes, ou seja, correspondências qualitativas comparáveis com as da anatomia comparada. As investigações

sobre as "formas" constituem um vasto sistema de "agrupamentos" de operações lógicas e qualitativas (Piaget, 1979c).

A embriologia, disse Piaget, só adquire um caráter experimental com a introdução dos métodos físico-químicos quantitativos. Por outro lado, o estudo das formas, que depende do problema da evolução, prolongou-se no estudo das leis da herança e da variação, o que proporcionou mais um motivo para a introdução da quantificação (Piaget, 1979c).

A conclusão possível, segundo Piaget, é que existe uma correspondência notável entre o complexo sistema de encaixes das "formas" biológicas e o sistema das classes e das relações lógicas. A correspondência se observa, ponto por ponto, nos próprios detalhes dos "agrupamentos" operatórios de conjunto: "agrupamentos" aditivos no caso da classificação e multiplicativos no da anatomia e da embriologia comparada. Os "agrupamentos" de classes estão presentes nesses diferentes campos, porém com preponderância crescente dos agrupamentos de relações (Piaget, 1979c).

A convergência entre os sistemas de "formas" biológicas – tanto quando se trata de classes quanto de relações – e as estruturas totais constituídas pelas "formas" lógicas apresenta, do ponto de vista do conhecimento biológico e da gênese das estruturas lógicas, importância epistemológica significativa. A causa da convergência, segundo Piaget, é que os "agrupamentos" lógicos, ao contrário das estruturas matemáticas, dependem apenas da quantidade "intensiva". Cada "forma" biológica considerada isoladamente é matematizável; contudo, o encaixe destas "formas" é de caráter intensivo, isto é, a classificação que se efetua sobre as relações hierárquicas de parte e todo ignora as relações quantitativas entre as próprias partes (Piaget, 1979c).

Piaget, ao discutir o papel da matematização nas teorias da herança e da variação, colocou em foco estas preocupações: Qual é o objeto da matematização, os sistemas de "formas" ou as "formas" isoladas? A matematização se limita às variações ou alcança as transformações operatórias que explicam as estruturas classificadas ou comparadas?

Ele disse que é possível construir uma geometria extensiva ou métrica das formas vivas e inclusive uma mecânica matemática, na medida em que estas formas estejam condicionadas pelos movimentos do organismo durante seu crescimento, em função do meio ou em função das ações dos órgãos uns sobre os outros. Fala da concha dos moluscos como exemplo de formas geométricas simples e o enrolamento progressivo das espiras no transcurso do crescimento obedecendo a leis matemáticas cujo equivalente se observa nos vegetais, no caso do crescimento das folhas ao redor do ramo (série de Fibonacci, que rege, entre outras, as relações de posições e de ângulos) (Piaget, 1979c).

Falando de esforços de matematização de formas vivas, Piaget cita d'Arcy Thompson, que construiu um grande número de modelos matemáticos suscetíveis de serem aplicados aos grupos zoológicos mais diversos. Mostrou, por exemplo, a aplicação possível das transformações geométricas "afins" às diversas formas de peixes. Mostramos a seguir um fragmento do trabalho de d'Arcy Thompson (1977) citado por Piaget:

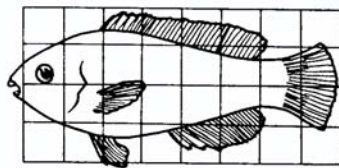


Figure 29. *Scarurus* sp.

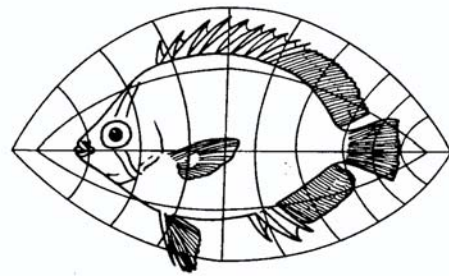


Figure 30. *Pomacanthus*.

A Figura 29 (do trabalho de Thompson, 1977) é o diagrama geral de um típico peixe Scaróide. Deformamos suas coordenadas lineares em um sistema (aproximadamente) de círculos coaxiais, como na figura 30, e, então, preenchemos o novo sistema, espaço por espaço, ponto por ponto, com nosso diagrama padrão do *Scarurus*. Assim, obtemos linhas gerais muito boas de um peixe correspondente, pertencente a uma família próxima, do gênero *Pomacanthus*. Este caso é o mais interessante, pois em cima do corpo do nosso *Pomacanthus* há faixas coloridas estampadas, cujas direções correspondem muito proximamente às direções das linhas de nosso novo sistema de curvas coordenadas. Da mesma maneira, até as mais bizarras linhas gerais de outros peixes da mesma família dos *Chaetodonto* irão corresponder a modificações muito leves do sistema de coordenadas similar; em outras palavras, as pequenas variações nos valores das constantes das curvas coaxiais (Piaget, 1979c).

Piaget disse que cada "forma" biológica pode, em si mesma, ser matematizada, e que a passagem de uma forma a outra corresponde a uma transformação matemática possível. Isso indica que uma classificação natural dos seres vivos, com as relações de semelhança e de diferença expressando os parentescos e filiações reais, é passível de matematização ou quantificação. Entre uma "forma" de peixe e outra é possível se conceber uma relação de mudança de forma topológica, com um simples estiramento ou contração de figuras consideradas como elásticas. Pode-se determinar, como faz Thompson (1977), uma passagem que se reduz a uma transformação projetiva ou afim, e também podem se identificar semelhanças e proposições numéricas etc. (Piaget, 1979c).

No entanto, alertou Piaget, desse modo se constroem simples séries ideais sem alcançar leis matemáticas que determinem a extensão ou a amplitude das classes de diversos níveis e, sobretudo, sua ordem de sucessão. A matematização das formas consideradas de modo isolado, ou de suas transformações possíveis, não produz a matematização da classificação. Seguindo um modelo análogo ao da tabela de Mendeleiev, os encaixes produzidos continuam sendo de natureza lógica (intensiva), mesmo quando os elementos considerados isoladamente sejam suscetíveis de matematização (Piaget, 1979c).

Segundo Piaget, a biometria recoloca as simples classes lógicas, constituídas pelas espécies e suas variedades, mediante classes numéricas ou conjuntos, caracterizadas por uma distribuição de freqüência estatística. Recoloca, também, as simples relações qualitativas de semelhanças e de diferenças, que definem estas classes lógicas, mediante um sistema de relações mensuráveis, expressas sob as formas de curvas de variabilidade ou de correlações métricas (Piaget, 1979c).

Mesmo destacando serem evidentes os progressos registrados, Piaget afirma que, até a década de 70, época em que apresentou seus trabalhos sobre as epistemologias das ciências, a matematização estava a meio caminho do que se requer para construir uma lei de sucessão propriamente quantitativa (ao mesmo tempo em que é qualitativa) que caracterize a classificação. Isso ele atribui a que as medições atuais não determinam os encaixes como tais porque não se efetuam sobre o mecanismo das variações, isto é, sobre as transformações em si mesmas, mas só sobre seus resultados (Piaget, 1979c).

A biometria acaba conservando os encaixes de classes e de relações, assim como seus agrupamentos lógicos, ao não poder gerá-los mediante novas operações, matemáticas, que se efetuariam sobre as próprias transformações e que superariam o marco dos "agrupamentos", alcançando os grupos matemáticos. Com referência aos genótipos, Piaget diz ser essencial medir as transformações, o que equivaleria a expressar seu mecanismo causal recorrendo a operações extensivas ou métricas, em lugar de limitar-se a descrever os encaixes mediante operações lógicas (Piaget, 1979c).

Matematizar as formas e matematizar a espécie até chegar à constituição de uma classificação quantitativa seria, para Piaget, matematizar o próprio mecanismo da herança, isto é, explicar operatoriamente a estabilidade dos invariantes genotípicos e das transformações genéticas que determinam as variações hereditárias (Piaget, 1979c).

Em relação às leis da herança mendeliana, Piaget disse que se trata de relações combinatórias que determinam a probabilidade da mescla ou da dissociação dos genótipos e não leis de transformação que explicam a variação ou a estabilidade e, também, a causa dos encaixes classificatórios ou das filiações genéticas. Por isso, para ele, a lei fundamental de Mendel constitui um modelo de leis combinatórias simples. Sejam duas raças puras A_1 e A_2 , cujos representantes cruzamos. O resultado médio provável do cruzamento, observado sobre números suficientes, será $nA_1 + 2nA_1A_2 + nA_2$, isto é, a metade dos descendentes apresentará simultaneamente os caracteres genéticos de A_1 e A_2 , um quarto terá só os caracteres de A_1 e um quarto os de A_2 . A matematização introduzida por esta lei não se refere às características que distinguem A_1 e A_2 , nem à classificação destes genótipos, mas à probabilidade de mescla dos genes de A_1 e A_2 , de acordo com as quatro disposições possíveis $A_1A_1 + A_1A_2 + A_2A_1 + A_2A_2$. (Piaget, 1979c).

Piaget afirmou que as leis da herança formulam relações de combinações entre caracteres constituídos. Enquanto isso, a análise dos genes e de seu mecanismo fatorial se relaciona com as transformações. Daí ele dizer que a chave da possível matematização das classificações se encontra na

análise fatorial, ao menos na escala da espécie e da herança especial: o conjunto das filiações e dos encaixes seria suscetível de ser quantificado e reduzido a leis de sucessão ou de transformações, na medida em que a ação dos "fatores" poderia produzir um sistema operatório matematicamente definido (Piaget, 1979c).

Piaget enfatizou que nosso conhecimento se relaciona mais com o resultado dos processos íntimos de transformação que com os próprios processos. Ele diz que, apesar de os "fatores" genéticos poderem ser comparados com uma álgebra, trata-se de uma álgebra lógica ou qualitativa. Diz também que, embora os genes possam ser assimilados a determinados tipos de átomos, no momento refere-se a um atomismo similar ao postulado pelos gregos, não de elementos mensuráveis em suas propriedades intrínsecas (Piaget, 1979c).

Referindo-se às dificuldades encontradas até a década de 70 para a matematização nos campos da Biologia relacionados aos encaixes e à filiação das "formas", Piaget afirmou que estas se devem, essencialmente, ao fato de que estes mecanismos constituem uma história, isto é, existe um compromisso entre certos desenvolvimentos regulares, com a mescla ou a interferência das séries causais. O campo de resistência à matematização seria o dos processos históricos ou diacrônicos, já que eles são solidários a certa irreversibilidade ligada ao transcurso dos acontecimentos no tempo, enquanto as interações causais de caráter sincrônico, como é o caso dos fenômenos fisiológicos, podem ser reduzidas com maior facilidade à medição físico-química (Piaget, 1979c).

Ao argumentar sobre a razão de os sistemas surgidos dos desenvolvimentos históricos carecerem de composição completa e de resistirem a toda dedução operatória de natureza matemática e, ao mesmo tempo, admitirem uma estruturação de "agrupamentos" lógicos bem definidos de classes e de relações, Piaget disse que esses agrupamentos consistem em encaixes hierárquicos de suas classes em classes totais ou de relações parciais em relações de conjunto, baseiam-se apenas em relações de parte e todo. Pelo contrário, as estruturas matemáticas admitem que os elementos parciais sejam relacionados entre si, e, sobretudo, supõem a construção de unidades. Disso decorre que as formas lógicas caracterizadas por qualidades "predicativas" (isto é, independentes de uma lei de formação) e não por uma lei de construção (como as formas geométricas ou numéricas etc.) correspondem, sem dificuldades, aos sistemas de formas vitais. As formas matemáticas, por sua parte, de composição mais profunda, não se adaptam sem resistência a essas estruturas de conjunto (Piaget, 1979c).

A fisiologia, devido a seu caráter sincrônico, caminhou muito rapidamente do qualitativo ao quantitativo. Nesse sentido, diz Piaget, na história da fisiologia a curva de evolução da causalidade apresenta grande interesse: pode ser caracterizada pela passagem progressiva da "forma" qualitativa à lei (Piaget, 1979c).

As primeiras explicações da vida e das atividades vitais mais visíveis consistiram, simplesmente, em imaginar um princípio motor que se confundia com a própria alma. Pode-se observar algo semelhante, inclusive, em

Aristóteles. Todo movimento, segundo ele, supõe uma forma que move e uma matéria que é movida; no caso da vida, a "forma" é a alma, que é ao mesmo tempo princípio do movimento e da morfologia do corpo, enquanto a matéria é a substância do próprio corpo (Piaget, 1979c).

No trânsito do qualitativo ao quantitativo, na fisiologia, Piaget apontou a teoria formulada por Harvey (século 17) como constituindo a primeira interpretação propriamente física de um fenômeno fisiológico. Ele salienta ser interessante observar que na origem dessa teoria física está um pensamento orientado pela conservação. Baseando-se no número de pulsações, Harvey comprovou que, no marco da teoria de Galeno, o ventrículo esquerdo deveria enviar à aorta, ao longo de uma hora, uma quantidade de sangue que equivaleria a três vezes o peso do corpo humano (à razão de duas onças por pulsação). De onde viria, então, o sangue? Devia existir a conservação do sangue e não uma produção contínua: nisso se baseia o descobrimento do processo circular dos movimentos do sangue, verificado por uma longa observação das etapas da circulação e do trabalho do coração. A partir dos descobrimentos de Galileu e da criação da mecânica, N. Stensen e G. A. Borelli (em 1667 e 1680) constroem uma mecânica muscular e aplicam o princípio da composição das forças a movimentos dos músculos e do corpo em geral. Desde o começo da fisiologia experimental, algumas explicações como as da circulação ou das ações musculares se orientam pela físico-química e mostram a intenção da redução operatória e do uso da experiência (Piaget, 1979c).

Piaget destacou que quando se trata de um problema particular (por exemplo, o caso da circulação), sua quantificação expressa, simplesmente, um funcionamento atual e sincrônico. Não expressa, em absoluto, uma história (Piaget, 1979c).

Em síntese, ao longo das discussões que desenvolveu acerca da epistemologia da Biologia, Piaget mostra que os "agrupamentos" lógicos constituem o referencial predominante a que recorre o pensamento biológico. Nesse percurso, um marco fundado na estrutura de grupo surge como um desafio para a mudança de patamar do pensamento biológico. Evidencia, também, que a freqüente resistência dos processos biológicos à matematização reside no caráter predominantemente diacrônico da Biologia e, também, no fato de essa ciência tratar essencialmente de sistemas abertos (Piaget, 1979c).

Que ensinamentos os estudos de Piaget oferecem para a iniciação à Biologia?

Um ensinamento básico é o de que a epistemologia do pensamento das ciências biológicas postula que a Biologia é uma ciência que não pode prescindir da observação e experimentação; o sujeito biólogo precisa de seu "objeto" para a elaboração de leis e teorias. Na situação de ensino esta conduta empírica de observação e experimentação não pode ser abandonada. O ensino de ciências e sua iniciação não podem prescindir de atividades

de campo, de laboratório ou de atividades lúdicas científicas. Ou como disse Sagan (1996, p. 29), pensar de modo científico requer nossa compreensão qualitativa e quantitativa desse objeto. Pensar cientificamente um objeto é conhecer, descrever e prever e até mesmo "perceber sua beleza".

Um marco que quisemos estabelecer neste artigo é: as ciências biológicas se fundaram em um campo de observação e experimentação. Sua epistemologia nos leva a compreender a dependência de seus "objetos". Na escola, na situação de ensino, não é possível se afastar muito dessa origem empírica. Apesar de os livros didáticos constituírem-se em recurso mais utilizado pelos professores, não podemos esquecer de que as ações dos alunos com alguns "objetos" desse campo são imprescindíveis à aprendizagem.

O fato de o pensamento biológico em sua origem recorrer predominantemente aos "agrupamentos" lógicos tem uma implicação educacional bastante significativa, pois há áreas acessíveis às crianças no processo de iniciação à ciência.

Um dos primeiros caminhos para a iniciação às ciências biológicas para as crianças pequenas pode partir da exploração e conhecimento de seus próprios corpos. Por exemplo, as comparações de suas digitais. Cada criança imprime sua digital em uma folha e pode compará-las. Não encontrarão nenhuma digital igual. São semelhantes, mas não são iguais. Poderão estabelecer comparações dos ossos dos corpos humanos utilizando Raio-X de partes do corpo de crianças e adultos. Há muitas atividades que abrem possibilidades para uma iniciação às ciências com crianças desde as mais pequenas (Rockell, 1996). São atividades que permitem o trabalho com estimativas matemáticas.

Em um nível mais elaborado, mas ainda com crianças pequenas, as classificações zoológicas e as botânicas, por exemplo, são próprias para serem exploradas, pois os problemas de classificação se reduzem às questões de coordenação entre semelhanças e diferenças, bem adequadas para o pensamento infantil.

Também os problemas propostos pela anatomia comparada levam a criança a resolver problemas explorando o que Piaget chamou de "proporções qualitativas" ou aquilo que Spearman (Piaget, 1979c) chamou de trabalho com a dedução de correlatos, como: "a asa do pássaro está para a pata dianteira do cão assim como...". Dedução ou comparação de órgãos que levam à formulação de hipóteses sobre a evolução das espécies.

Em situação de ensino, as ciências biológicas oferecem um terreno muito fértil para a exploração qualitativa de seres e de relações entre seres. A criança que explora acrescenta a esse cenário o encantamento e a curiosidade diante das maravilhas de um mundo que – para ela, criança – está absolutamente em construção.

Em complemento a isso, quando Piaget discute a iniciação à ciência aponta o desenvolvimento do espírito de experimentação como algo fundamental. Em sua argumentação lembra-nos que a tendência natural do espírito humano é a de intuir o real e deduzir, não de experimentar, porque a experimentação não é como a dedução, uma construção livre, espontânea e direta da inteligência. A experimentação supõe a submissão do espírito aos

dados exteriores, aos caracteres percebidos, ao jogo de semelhanças e diferenças: isto exige um esforço maior de adaptação.

Nesse sentido, a natureza "realista" do conhecimento biológico faz da Biologia um território importante para o exercício da observação, do estabelecimento de relações, da identificação de padrões da natureza: listras das zebras, dos lagartos e de tantos animais além de plantas e outros seres. Ou seja, é um espaço fértil para cultivar a prática do olhar pensante, como disse Goethe (1996). É, também, nas palavras de Sagan (1996, p. 29), conhecer o potencial de uma área, compreender seu alcance e não renunciar aos nossos direitos civis de compreender e de transformar o mundo.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ. *Formação de professores de ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOETHE, Johann W. *Ciência e Arte*. Trad. Marcelo Grüel. Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. Texto mimeografado.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

LERNER ZUNINO, Delia. *A matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DPGA Editora, 2000.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. *O desenvolvimento das noções matemáticas na criança e seu uso no contexto escolar: o caso particular do número*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2002.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

_____. *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. Lisboa: Bertrand, 1970.

PIAGET, Jean. *Epistemologia de la física*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1979a.

_____. *Epistemologia de la física*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1979b.

_____. *Introducción a la epistemologia genética*: el pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Buenos Aires: Paidós, 1979c.

_____. *Introducción a la epistemologia genética*: el pensamiento matemático. Buenos Aires: Paidós, 1978.

_____. *Investigaciones sobre la generalización*. Buenos Aires: Premia Editora, 1984.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCKELL, R. B. et al. *Todos têm um corpo*. A ciência da cabeça aos pés. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RUIZ, Rodrigues Adriano; BELLINI, Luzia Marta. *Matemática, Epistemologia Genética e Escola*. Londrina: Edições Cefil, Universidade Estadual de Londrina, 2001.

SAGAN, Carl. *Bilhões e bilhões*. Reflexões sobre vida e morte na virada do século. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

THOMPSON, D'Arcy Went Worth. The comparison of related forms. In: ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA. The Great Ideas Today. *On Growth and Form*, Chicago, 1977.

Marta Bellini, professora doutora do Departamento de Fundamentos da Educação e Mestrado em Educação para Ciência e Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

martabellini@uol.com.br

Recebido em 12 de setembro de 2006.

Aprovado em 15 de dezembro de 2006.

Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro

Sonia Kramer
Maria Fernanda Nunes

Resumo

Sintetiza resultados de pesquisa realizada sobre gestão e políticas e práticas de formação de profissionais da educação infantil implementadas por redes públicas municipais de educação. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro. O texto aborda: os sistemas de educação no Estado do Rio de Janeiro, sua organização e as áreas incluídas nas Secretarias de Educação; a cobertura do atendimento e da articulação com o ensino fundamental; as políticas de formação dos profissionais de educação infantil, o ingresso e a carreira nas redes municipais; as condições concretas de implementação das políticas quanto aos recursos materiais dos municípios e às agências e atividades culturais disponíveis.

Palavras-chave: gestão pública; formação de profissionais; educação infantil.

Abstract

Municipal management and formation: childhood education in the State of Rio de Janeiro

The paper synthesizes the results of a research carried through on the management and policies and practices on the formation of professionals of

childhood education implemented by the municipal public education systems. The data were gathered through the administration of a questionnaire to all the cities of the State of Rio de Janeiro. The text approaches: the systems of education in the State of Rio de Janeiro, its organization and areas included in the Secretariats of Education; its scope and articulation with basic education; the policies in relation to teachers formation, the ingression and the career in the municipal systems; the concrete conditions of policies implementation concerning the material resources of the cities and the available agencies and cultural activities.

Keywords: public administration; teachers formation; childhood education.

Introdução

Entender a educação de um município como um sistema educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. Embora essa definição seja clara e lógica, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento em todos os níveis. A história da educação infantil não tem favorecido a inserção, por ser marcada por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches e compensatória e preparatória para as pré-escolas; pela precariedade da profissionalização e de formação dos seus profissionais; pela falta de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico para a faixa etária que atende, além de inúmeras questões relacionadas com os espaços físicos, vínculo empregatício (voluntariado, terceirização, entre outros aspectos), convênios, captação e distribuição de verbas.

Buscar a unidade do sistema diante da diversidade, aceitar e conviver com diferenças sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, discussão e formação dos profissionais que nele atuam, exige do sistema ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Tais objetivos exigem recursos financeiros e implicam ações políticas direcionadas, prioritariamente, para a formação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, em classes de alfabetização e no próprio ensino fundamental.

Segundo Both (1997), o grande desafio da municipalização é construir um sistema de ensino onde as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma integrada, a fim de concretizar uma política pública destinada a todos os cidadãos brasileiros.

Este texto se situa no contexto desta questão e se baseia na pesquisa "Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro".

Realizada na PUC-Rio, de 1999 a 2004, investigamos a situação da educação infantil nos municípios do Estado, no que se refere à organização do sistema de ensino, cobertura do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, gestão, formação de profissionais; ingresso e carreira, recursos financeiros e materiais, instituições ou agências sociais e culturais existentes nos municípios. Para compreender as políticas de formação de profissionais da educação infantil, procuramos conhecer as histórias das propostas de formação e as histórias de profissionais responsáveis, nas Secretarias Municipais de Educação, pela gestão da educação infantil. Um questionário foi enviado a 91 Secretarias Municipais de Educação. Além desse instrumento, entrevistamos equipes responsáveis pela educação infantil de 11 municípios da Região Metropolitana (que concentram 1.100.000 das 1.500 mil crianças de 0 a 6 anos residentes no Estado do Rio de Janeiro) em 5 entrevistas coletivas (com 57 responsáveis pela educação infantil de diferentes regiões do Estado). O referencial teórico-metodológico se baseou na concepção de linguagem de Bakhtin e na concepção de narrativa de Walter Benjamin. A implementação de propostas de formação e suas práticas educativas e culturais foram analisadas por meio de estudos de caso em monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Com base nesta pesquisa, abordamos inicialmente neste texto os sistemas de educação no Estado do Rio de Janeiro, em termos de organização e áreas que englobam a secretaria de educação. Em seguida, tratamos da educação infantil com foco na cobertura do atendimento e da articulação com o ensino fundamental. No terceiro momento, analisamos a política de formação dos profissionais de educação infantil, o ingresso e a carreira nas redes municipais. Por último, apresentamos as condições concretas de implementação das políticas, tanto no que diz respeito aos recursos materiais dos municípios quanto às agências e atividades culturais disponíveis. As considerações finais apontam desafios da gestão municipal nestes tempos de debate e luta para que a educação infantil se torne direito de fato de todas as crianças.

1. Os sistemas de educação do Estado do Rio de Janeiro

A opção legal de tornar-se um sistema de ensino está alicerçada na construção de uma gestão democrática, num ensino público mais aberto à universalização de acesso e permanência, num salto qualitativo mais amplo do direito à educação (Cury, 2000). Neste item, apresentamos a organização dos sistemas de ensino e dos conselhos municipais de educação, descrevendo também as áreas que as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro englobam.

Foram consideradas, na pesquisa, as regiões do Estado definidas pelo IBGE, totalizando nove regiões, a saber: Capital, Metropolitana, Noroeste, Norte, Serrana, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba, Litoral Sul Fluminense e Centro-Sul.

1.1 Organização dos sistemas de ensino e dos Conselhos Municipais de Educação

A inserção das creches e pré-escolas no sistema educacional tem-se revelado um dos pontos mais frágeis das políticas municipais para a educação básica, e a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental é também um outro ponto que necessita de atenção. Se, por um lado, tal inserção pode significar um ganho para as crianças pelo acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória, por outro, a falta de integração entre o administrativo e o pedagógico pode reforçar exclusões. A adequação do ensino fundamental para acolher as crianças enfrenta problemas, a começar pela ampliação das vagas. Constitucionalmente, a obrigatoriedade escolar é de 7 a 14 anos de idade, mas, com as novas configurações deste nível de ensino, deve se ter claro que ela se estendeu às crianças de 6 anos. Portanto, é necessário viabilizar a ampliação, disponibilizando e adequando salas de aula, pessoal docente e infra-estrutura necessária para atender à demanda. Também não podem ser negligenciados fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com mudanças de concepção do próprio ensino fundamental, incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração, substituição do sistema seriado por ciclos, reformulações nas avaliações do processo, entre outras, exigindo investimento na formação continuada em serviço dos seus profissionais.

As lacunas na oferta de vagas na rede pública, além de abrirem espaço para o atendimento privado, dão margem à existência de espaços alternativos ou "oficiosos" que, sem critérios de funcionamento e supervisão dos órgãos competentes, põem em risco a qualidade do atendimento à criança.

Dos 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro, existentes na época da pesquisa, 54 devolveram o questionário respondido. Destes, 52 já tinham seu próprio sistema de ensino, e um município - Carapebus, na Região Norte Fluminense - optou pela organização do seu sistema integrado ao sistema estadual. O município de Cardoso Moreira, nessa região, não respondeu a este quesito, não sabemos se por desconhecimento do respondente sobre o que é um sistema de ensino. Esta hipótese, se confirmada, permite dizer que a equipe técnica de uma secretaria de educação deve estar atenta para sua responsabilidade em relação à oferta, organização e qualidade do atendimento público e privado daquele município.

O papel de uma secretaria de educação se refere à gestão da rede pública e privada da região, neste caso para orientar o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil.

A Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) entendeu a necessidade de criação de uma lei para a organização do seu sistema de ensino estadual. Entretanto, a lei que estabelece as "Diretrizes para a organização do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro" (Lei nº 4.528) foi sancionada, apenas, em março de 2005. Ora, como o questionário foi enviado após o término estabelecido pela LDB, e todos os estabelecimentos de creches e pré-escolas deveriam ter sido credenciados em seus respectivos sistemas de ensino (dezembro de 1999), já se pode perceber o papel pouco

indutor que o Estado vem desempenhando na formulação e organização das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Assim, o município de Carapebus, ao optar pelo seu sistema de ensino vinculado ao sistema estadual, ficou defasado e, quem sabe, prejudicado na composição da educação básica municipal (entendendo as instituições públicas e privadas). Da mesma maneira, sabendo a importância das políticas estaduais na organização municipal, uma vez que muitas regiões carecem de condições físico-financeiras e de recursos humanos, os outros 53 municípios tiveram que se organizar a partir do seu próprio contexto, muitas vezes sem poderem se apropriar das reflexões, estudos e pesquisas disseminadas no Estado.

Na ocasião de discussão do então projeto de lei, a Comissão de Educação da Alerj promoveu audiências públicas com secretários municipais de educação, universidades e organizações não-governamentais. Tendo representado o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro, nesta reunião, podemos levantar reflexões referentes à referida lei. Como exemplo de tais questionamentos, podemos citar o capítulo II "da composição do sistema", artigo 7º, que estabelece que o sistema de ensino é composto de:

- I – instituições de Educação Básica criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;
- II – instituições de Educação Infantil – em caráter emergencial –, enquanto estiverem em vigor parcerias entre estado e municípios;
- III – instituições de Ensino Fundamental e Médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV – instituições de Educação Superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual e pelo Poder Público Municipal, inclusive as que estejam sob supervisão federal;
- V – órgãos estaduais de educação.

O sistema de ensino "adotou", na lei, a competência para o atendimento educacional, da rede estadual de ensino, e não a organização propriamente dita da educação infantil, do ensino fundamental e médio, formulando que o sistema será composto pelas "Instituições de Educação Infantil", apenas em caráter emergencial. Neste sentido, o grande desafio é construir um sistema de ensino no qual as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma integrada, com o objetivo de concretização de uma escola pública de qualidade, coerente e destinada a todos os cidadãos brasileiros.

No que se refere à existência de Conselho Municipal de Educação, constatamos que 49 municípios têm conselhos, 4 estão em processo de organização - Cantagalo e Carmo, na Região Serrana; Guapimirim e Rio Bonito, na Região Metropolitana - e um não tem conselho próprio, Carapebus, uma vez que está articulado ao Conselho Estadual de Educação.

Vale observar que, dos que disseram que têm Conselho Municipal de Educação, 57,1% possuem um setor específico para a educação infantil e 78% possuem profissionais específicos para a educação infantil. A especificidade do atendimento em relação à criança de 0 a 6 anos nos induz

a questionar a competência das equipes que não dispõem de um setor específico para a educação infantil, na formulação de uma política municipal de educação infantil que expresse as orientações referentes ao acompanhamento a estas instituições, além da apropriação dos padrões mínimos necessários para um atendimento de qualidade.

De maneira geral, outras secretarias, além da Secretaria de Educação, prestam serviços educacionais à população infantil. Entre elas se destacam a Secretaria de Saúde, fazendo tratamento e acompanhamento médico e odontológico e organizando programas educativos de prevenção de doenças, e a Secretaria de Assistência/Bem-Estar/Desenvolvimento, organizando e mantendo creches e dando assistência social à criança, ao adolescente e à família. Os serviços de assistência são considerados pelas secretarias, conforme apontado, como atendimento educacional. As respostas ao tipo de atividade desenvolvida por essas secretarias foram bastante diversas: cesta básica, médicos de família, exploração turística, vacinação e prevenção, oficinas de artesanato e atendimento psicológico. É estranho supor que estas ações sejam qualificadas, pelos informantes, como um serviço do tipo educacional. Em geral, como apontado, são programas integrados às creches e pré-escolas, que, em muitos casos, conforme observação, se restringem a este atendimento.

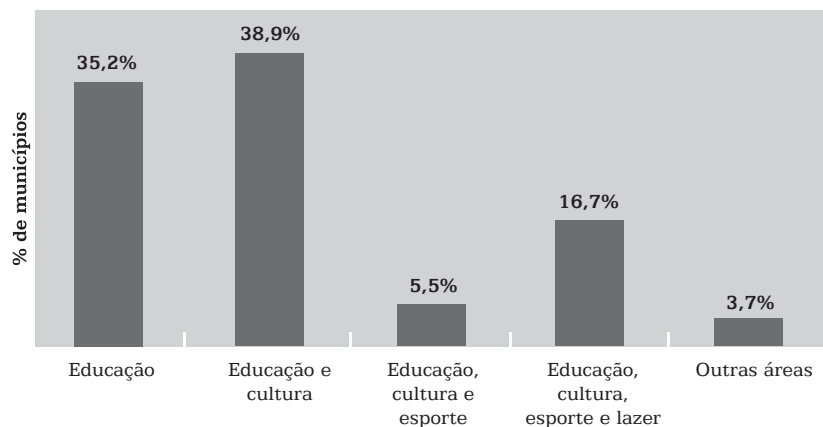
Esse dado é relevante, uma vez que o atendimento em creches e pré-escolas, desde dezembro de 1999, está vinculado à coordenação da Secretaria de Educação. Assim, a verba da Assistência para esse atendimento deveria, em princípio, ser transferida para a Secretaria de Educação. Entretanto, como observamos nas entrevistas, muitas secretarias vinculadas ao bem-estar social, depois que deixaram de atender às crianças, principalmente às de creche, passaram a dar outro destino para os recursos existentes, possivelmente os citados acima.

As secretarias de Japeri, Belford Roxo, Queimados e Tanguá, para citar os municípios da Região Metropolitana, foram aquelas que não levantaram nenhum tipo de atendimento, quando a elas se perguntou "Que secretarias prestam serviços educacionais à população infantil?" As secretarias da Região Metropolitana concentram alta porcentagem de crianças de 0 a 6 anos residentes, mas, contraditoriamente, têm um baixo índice de cobertura (Nunes, 2005).¹

1.2 Áreas que englobam as Secretarias Municipais de Educação

Quanto às áreas englobadas pela Secretaria de Educação, a maior incidência recai na área de cultura: são 21 Secretarias de Educação e Cultura, seguidas por 19 Secretarias de Educação, Cultura, Esporte e Lazer e 3 Secretarias de Educação, Cultura e Esporte (Gráfico 1). Vale destacar que, em 19 municípios, a Secretaria de Educação não engloba outras áreas de atuação, o que revela maior especificidade de funções e possibilidade de concentração nas questões educacionais.

¹ Sobre este tema, ver a tese de doutorado de Nunes (2005).



Áreas englobadas pelas secretarias de educação

Gráfico 1 – Distribuição dos municípios por áreas englobadas pelas Secretarias de Educação. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

Assim, 65% das Secretarias Municipais de Educação assumem as funções da cultura e/ou esporte, lazer e turismo, entre outras, o que, com certeza, cria um ethos institucional diferente daquelas que só assumem a educação. A identidade da secretaria é construída a partir da sua meta, das diretrizes de sua criação e, no caso da educação, do compromisso com a escola, da formação dos profissionais, do espaço físico, mobiliário, material de consumo, condições do prédio, proporção adulto-criança, proposta pedagógica, enfim, da criação de um clima escolar referente à sua função. O ato de compartilhar entre secretarias, quando há uma política clara e bem definida sobre o atendimento educacional, os deveres das instituições – regulamentação do atendimento e formação de professores – e os direitos das crianças aprimora o processo.

Entretanto, quando essa política não está definida ou está ainda em construção, vários são os problemas. Percebemos que as Secretarias de Educação que compartilham outras pastas estão localizadas nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Porém, municípios como Itaperuna, Porciúncula, Varre-Sai e Laje do Muriaé fogem a essa regra.

O organograma das Secretarias Municipais de Educação, solicitado pela pesquisa a essas instâncias a fim de obter mais informações sobre as diferentes formas de organização, dá a dimensão dos diversos setores, as áreas de atuação e seus níveis hierárquicos. Apenas 29 secretarias anexaram o organograma, o que suscita algumas questões: a estrutura das secretarias é flexível? Apresenta diferentes contornos (competência e responsabilidade da equipe) de acordo com a realidade encontrada, distanciando-se do previsto no organograma? Estas secretarias têm um

"organograma prático", mas não enquanto representação gráfica da estrutura? A falta de organograma seria falta de organização ou flexibilidade da estrutura?

A variedade de organização das secretarias, identificada na análise dos organogramas, se reflete também no acompanhamento pedagógico às escolas: 52 secretarias responderam que têm equipe de profissionais envolvidos nessa atividade, e 2 secretarias responderam que não têm equipe (Miguel Pereira, na Região Centro-Sul, e Itaocara, na Região Noroeste). Neste caso, cabe perguntar se não têm realmente equipe ou se não fazem o acompanhamento. Isto porque podem não ter uma equipe específica para supervisionar pedagogicamente as escolas, mas o acompanhamento pode ser realizado por outros técnicos de funções diferenciadas.

Das secretarias que afirmaram ter setor específico de educação infantil, 93,9% têm profissionais específicos para tal setor, 84,8% têm profissionais que acompanham e orientam a educação infantil e, em 57,6% dos municípios, o plano de carreira para os profissionais foi elaborado. Tal fato, a princípio, aponta para uma valorização do atendimento de educação infantil, nas redes municipais. A situação das creches é ainda obscura, visto que esse atendimento, em muitas localidades, é feito pela Secretaria de Assistência/Desenvolvimento Social, conforme apontam os questionários.

Todos os que têm equipe para acompanhamento pedagógico afirmam orientarem estabelecimentos de educação infantil. Não foi possível observar no organograma, tampouco nas respostas a esses quesitos sobre o sistema de ensino, o lugar das creches e pré-escolas privadas nas Secretarias de Educação. A não referência às atividades de orientação, credenciamento, supervisão e fiscalização por todos os municípios nos faz supor a falta de articulação das redes pública e privada no sistema de educação, ou melhor, a provável existência de uma política diferenciada para creches e pré-escolas públicas e privadas.

Em artigo sobre a regulamentação da educação infantil, Campos (1998, p. 46) – baseada nas preocupações de Gwen Morgan sobre o processo de regulação da oferta e do atendimento educacional – afirma a importância de haver padrões mínimos de qualidade na concessão de autorização para o funcionamento das instituições, a favor do interesse público e da proteção das crianças e famílias, minimizando a defesa de interesses corporativos dos profissionais e evitando parecer que os estabelecimentos já existentes estão sendo beneficiados pelo controle do aumento da concorrência.

Quanto ao número de profissionais que compunham a equipe de acompanhamento, é enorme a dispersão: mínimo um e máximo 155 técnicos. Essa diferença era esperada, se considerarmos o tamanho e a diversidade dos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Certamente, todas as secretarias atuam na área pedagógica. Vale indagar qual o seu compromisso com as escolas da sua competência (rede pública e rede privada), já que o município é um ente federativo autônomo e tem titularidade para assumir a rede de ensino.

2. A educação infantil

Neste item apresentamos a cobertura do atendimento, a organização do ensino fundamental e da educação infantil nas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. De posse dos dados, buscamos traçar um panorama da cobertura do atendimento da educação básica e da educação infantil, para compreender a realidade do atendimento, a concepção de educação e os modos de implementação das políticas para a infância.

2.1 Cobertura do atendimento

A partir da constatação de que a maioria dos municípios já possui sistema próprio de ensino e, por isso, já gozam de plena autonomia para organizar e gerir a educação de acordo com as especificidades municipais, procuramos conhecer a realidade educacional, cobertura do atendimento, dos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Dos 54 municípios que responderam ao questionário, apenas 21 (38,9%) informaram sobre o número de crianças de 0 a 6 residentes no município, sendo que, desses, em apenas 6 (Campos, Italva, Quissamã, Rio Claro, Sumidouro, Volta Redonda) o número se aproxima da estimativa do IBGE (menos de 10% de diferença); os demais subdimensionam o número de crianças residentes. Fica evidente que a maioria dos municípios não conhece a sua população infantil de 0 a 6 anos de idade, desconhecimento que tem implicações para o traçado de políticas municipais para a educação infantil. A elaboração de metas para um Plano Municipal de Educação, como prevêem a LDB e o Plano Nacional de Educação, está, evidentemente, condicionada ao conhecimento do número das crianças residentes naquele município, por faixa etária, a fim de que se estabeleçam previsões de cobertura, segundo as diferentes idades.

Quanto ao total de crianças matriculadas na educação infantil, qualquer comparação entre os dados fornecidos pelo Censo Escolar e os dos municípios seria precipitada. Observando os dados, percebe-se que os municípios usaram critérios diferentes dos do Censo Escolar para contabilizar o número de matrículas. Dos 48 municípios que informaram esse dado, em apenas 10 (Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Cantagalo, Guapimirim, Macaé, Piraí, Porciúncula, Porto Real, Saquarema, Silva Jardim) os dados se aproximam, 29 apresentam números de matrículas inferiores aos do Censo Escolar (pré-escola e CA) e 9 (Areal, Carapebus, Cardoso Moreira, Iguaba Grande, Italva, Paracambi, Quissamã, Santa Maria Madalena e Varre-Sai) apresentam números mais elevados.

A não compatibilização entre os dados do Censo Escolar e os fornecidos pelos municípios pode ser analisada, em alguns casos, como o desencontro do ano vigente – com que lidam algumas secretarias – e o ano anterior, com que trabalha o Censo.

Outra questão relevante diz respeito ao que os municípios consideram como creche e pré-escola. A nomenclatura encontrada em resposta ao questionário é bastante difusa: 1) creche, muitas vezes, é um local que atende a crianças em horário integral, não importando a idade; 2) pré-escola pode

ter crianças de menos de quatro anos matriculadas, desde que em horário parcial; 3) as crianças de 6 anos ora fazem parte da pré-escola, da educação infantil, ora do ensino fundamental; 4) as crianças com dificuldades e/ou necessidades especiais são alocadas na pré-escola, independentemente da sua idade, etc.

Dessa maneira, a informação dos municípios sobre as matrículas na pré-escola segue, também, critérios diversos. Nas somas totais enviadas à pesquisa, os municípios podem ter incluído crianças das creches (0 a 3 anos), podem ter deixado de contar as crianças da faixa etária de pré-escola que freqüentam espaços denominados de creches, podem não ter incluído crianças das outras redes de ensino, alguns podem ter contado as crianças de 6 anos na pré-escola, outros no CA e outros ainda no ensino fundamental. Enfim, estamos diante de um enredamento de questões que apenas revela o quanto as informações são difusas e dispersas nas Secretarias Municipais de Educação, que, embora sejam responsáveis por enviá-las ao MEC/Inep, desconhecem-nas ou as desconsideram, tomando outras como referência.

Dos dados levantados, vale destacar o baixo índice de atendimento na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Indagamos: quem tem sido responsável pelo atendimento das crianças residentes nesses municípios? Com certeza, existe um atendimento "oficioso" que os sistemas municipais de ensino não levam em consideração, senão haveria um contingente ainda maior de crianças na rua.

A Baixada Fluminense é um retrato em branco e preto do Brasil. Situa-se próximo à cidade do Rio de Janeiro e faz parte da área metropolitana. Começando pelo povo da Baixada: 60% a 70% da população é de raça negra. Esse povo descende da situação criminoso e vergonhosa que foi a escravidão no Brasil. A maioria ainda vive hoje uma escravidão de fato, que é a marginalização, a impossibilidade de participar de verdade da vida social, econômica e política do país. A Baixada é também o espaço dos migrantes, expulsos da terra. São os irmãos brasileiros que foram escoraçados do Nordeste e de outras regiões do país, que vêm buscar um espaço de vida. E aqui sofrem novamente. Sem esse povo "a cidade maravilhosa" não se explica, não se mantém de pé, não vive. É nesse contexto de Brasil injusto que nós devemos compreender a Baixada Fluminense e sua população (Dom Mauro Morelli, bispo da Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti).

Este triste depoimento elucida a situação em que vive a população residente nesta área do Estado; nos faz supor que a proliferação de creches, das chamadas "escolinhas de fundo de quintal" ou de iniciativas como mães-crecheiras, entre outras, é responsável pelo atendimento das crianças. Segundo Kappel (2000, p.135),

As estatísticas educacionais sobre o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, obtidas a partir do Censo Escolar, apresentam precariedades, pois existe um número significativo de creches e pré-escolas que funcionam sem qualquer registro e estas não são incluídas nos levantamentos oficiais do MEC. Já as pesquisas domiciliares do IBGE garantem, em seus levantamentos, além da freqüência escolar das crianças em instituições cadastradas, a dos alunos em instituições não cadastradas (filantrópicas, comunitárias, etc.).

A autora chama a atenção para o fato de que, em todas as idades, os dados sobre frequência escolar da Pnad-IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) são maiores dos que os do Censo Escolar. Porém, considerando a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, essa diferença chega a 26,3%, correspondendo a mais de um milhão de crianças, em todo território nacional, que freqüentam instituições desconhecidas pelos órgãos oficiais.

A iniciativa recente do MEC e o empenho de diferentes fóruns estaduais de educação infantil em torno do Censo da Educação Infantil têm sido fundamentais para o conhecimento mais próximo da realidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, mas ainda é preciso mobilizar creches e entidades afins para se fazerem presentes nos levantamentos estatísticos, o que não é tão simples, uma vez que muitas delas são improvisadas, apresentando instalações precárias, falta de pessoal especializado e/ou em situação trabalhista legal, etc. A "ilegalidade" de diferentes instituições de atendimento à infância se produz no vácuo deixado pelo poder público, tanto por sua omissão na oferta de vagas para essa faixa etária (0 a 3 é quase inexistente) quanto pela dificuldade de integrar esses estabelecimentos ao sistema de ensino, isso porque falar de integração é nomear responsabilidades e competências produzidas em torno de uma política educacional. De acordo com a LDB, Estados e municípios autorizam, credenciam e supervisionam os estabelecimentos de seus respectivos sistemas de ensino, que, segundo as diretrizes operacionais de educação infantil, são compreendidos por

[...] instituições escolares responsáveis pela oferta da educação escolar dentro de níveis e etapas discriminadas, com normas educacionais que, isentas de antinomias, dêem organicidade e unidade ao conjunto sob o influxo dos princípios, finalidades, valores e deveres da educação postos pela Constituição e na LDB e sob o competente órgão executivo (CNE, Câmara de Educação Básica, Parecer nº 4, de 16/2/2000).

2.2 Organização do ensino fundamental

Outro aspecto que permite uma análise da situação da educação nos municípios se refere à organização do ensino fundamental. Perguntamos como está organizado o ensino fundamental no município: (I) em séries, quantas e quais são; (II) em ciclos, quantos e como se caracterizam. Vale lembrar o movimento, desde a LDB de 1996, de ampliação do ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade. Tal movimento, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e se consubstancia em lei em 6 de fevereiro de 2006 (Lei nº 11.274). Os dados coletados pela pesquisa, em 2000, refletem um momento de transição e contribuem por dimensionar os problemas desta inserção. Dos 54 municípios que responderam ao questionário, 43 (79,6%) têm o ensino fundamental organizado em séries e, desses, 39,5% informaram que as séries são compostas pelas turmas do CA à 8ª série. O número médio de séries foi sete, quando o

ensino fundamental deve ter, no mínimo, oito séries. Isso pode ser explicado porque 28 municípios (51,8% dos casos) têm esse nível de ensino organizado em ciclos, dos quais 14 se organizam, também, em séries, quais sejam: Areal, Duque de Caxias, Casimiro de Abreu, Italva, Japeri, Miguel Pereira, Natividade, Pirai, Porciúncula, Quissamã, Rio das Ostras, Rio Claro, Rio de Janeiro, Sumidouro, Varre-Sai, Volta Redonda.

A questão dos ciclos (quantos e quais) foi das mais complexas de serem codificadas. Os questionários respondidos apresentaram uma grande diversidade de possibilidades de organização: 6 municípios não souberam responder a forma de organização dos ciclos; 6 municípios entenderam ciclo como segmento (primeiro segmento – 1ª a 4ª série – e segundo segmento – 5ª a 8ª série do ensino fundamental); 9 municípios o fazem agrupando séries (1º ciclo – CA e 1ª série; 1º ciclo – CA, 1ª e 2ª séries; 1º ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º ciclo – 3ª e 4ª séries; 3º ciclo – 5ª e 6ª séries; 4º ciclo – 7ª e 8ª séries). Vale ainda ressaltar que 7 municípios adotam outros critérios de organização em ciclos, não sendo possível agrupá-los nas categorias acima.

A pergunta que cabe fazer é: diante de tal pluralidade e das rápidas transformações por que passam as organizações do ensino fundamental, como o processo de formação continuada dos professores vem subsidiando teórica e metodologicamente os profissionais da área? Para incrementar este diálogo, foi também perguntado aos municípios com que idade as crianças ingressam no ensino fundamental e se há algum pré-requisito.

Dos respondentes, 48 municípios (88,9%) disseram que a idade é de 6 anos. Apenas 6 municípios que responderam ao questionário mantêm a idade de 7 anos para o ingresso no ensino fundamental. Já se pode afirmar que essa mudança está mais diretamente relacionada com a questão do Fundef do que a opções pedagógicas, fato reforçado, inclusive, pelos pré-requisitos para tal ingresso, independentemente da idade: 51,9% informaram que havia pré-requisito e mais da metade apontou a idade de 6 anos como tal, sendo definida por 88,9% dos casos por portaria das Secretarias Municipais de Educação.

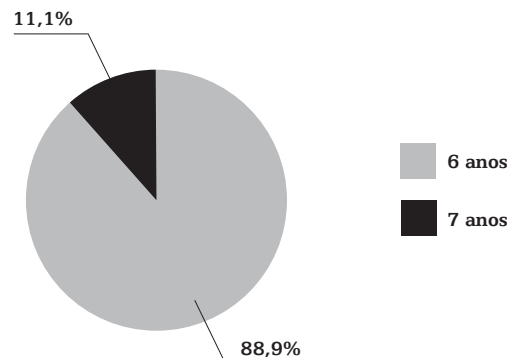


Gráfico 2 – Distribuição dos municípios por idade de ingresso no Ensino Fundamental. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

A questão das classes multisseriadas ficou também subjacente a duas perguntas que fizemos sobre existência de turmas de creche (0 a 3 anos) e de pré-escolas (4 a 6 anos) na área rural. Oito municípios disseram ter turmas de creches na área rural, mas apenas seis informaram a quantidade de turmas – sendo que o cálculo da média de turmas ficou prejudicado pelo alto desvio-padrão (mínimo de 1 turma e máximo de 62 turmas) – e 38 municípios (74,5%) afirmaram ter turmas de pré-escolas na área rural, mas apenas 28 responderam quantas turmas, e também aqui houve uma grande diferença entre o mínimo de turmas (1) e o máximo (26). A falta de informações sobre o número de turmas, especialmente de pré-escola, e o alto percentual de municípios que disseram ter pré-escolas na área rural nos fazem levantar algumas questões: os municípios que apresentam um alto percentual de atendimento em pré-escolas são justamente os que têm área rural, mas as crianças de 4 a 6 anos, residentes na área rural desses municípios, estariam realmente freqüentando turmas de pré-escola ou estariam inseridas nas classes multisseriadas, junto com as crianças de 1a a 4a série? Caso a resposta seja positiva, como seria possível, para um só professor, trabalhar tal diversidade etária e de nível de escolaridade? Como esse professor estaria organizando o tempo e o espaço escolares para atender a todas as crianças? Qual seria a concepção de pré-escola na área rural? Como não elaboramos, para esse questionário, nenhuma questão sobre a existência ou não de classes multisseriadas nos municípios e não encontramos nos dados do Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro (Cide) referências sobre elas, ficam as perguntas como sugestões para novas investigações e pesquisas.

2.3 Organização e funcionamento da educação infantil

Esta parte do questionário teve como objetivo conhecer como as Secretarias Municipais de Educação estão organizadas para atender à educação infantil, já que ela deve fazer parte dos sistemas municipais de educação, tendo, portanto, sua autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão sob a responsabilidade da educação.

Perguntados sobre se a secretaria possuía um setor específico responsável pela educação infantil, 33 (61,1%) dos 54 municípios que devolveram o questionário responderam que sim; os outros 21 disseram que não. Como há educação infantil em todos os municípios, podemos supor que a gestão e a supervisão dessa etapa da educação básica devem ser feitas pela equipe que acompanha os outros níveis de ensino, provavelmente a do ensino fundamental, isso porque a equipe de acompanhamento pedagógico da secretaria orienta a educação infantil em 43 municípios (79,6%). É importante ressaltar que, dos 54 questionários, apenas 44 respostas foram válidas neste quesito. Mesmo com omissões, o número de municípios que dizem fazer um acompanhamento pedagógico às creches e pré-escolas é alto. Cabe saber, por meio de outras estratégias metodológicas (entrevistas coletivas, estudo de casos), como é feito esse acompanhamento, ou seja, como

as secretarias concebem o supervisor/coordenador, suas atribuições, funções, competências e qualificação, como esse trabalho pedagógico é acolhido pelos profissionais das creches e pré-escolas, que relações existem entre acompanhamento pedagógico, planejamento e formação em serviço, entre outras questões.

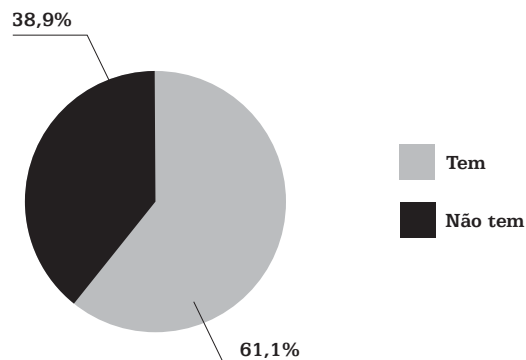


Gráfico 3 – Distribuição dos municípios por existência de um setor específico para educação infantil. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

Perguntados sobre a frequência do acompanhamento pedagógico aos estabelecimentos de educação infantil, a maioria dos municípios (25,9%) informou que era semanal.

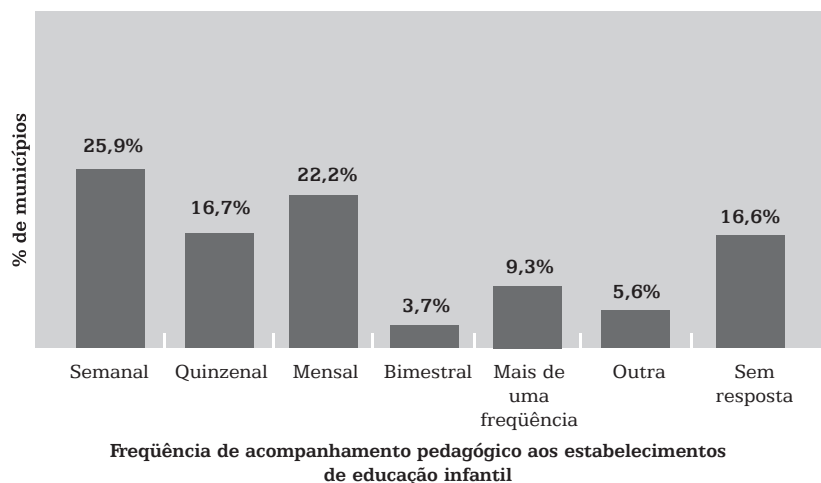


Gráfico 4 – Distribuição dos municípios por frequência do acompanhamento pedagógico aos estabelecimentos de educação infantil. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

Entretanto, a resposta a essa pergunta é ambígua: a frequência assinalada se referia a que ponto de vista, do supervisor ou do estabelecimento? O acompanhamento feito semanalmente (ou o que segue outras frequências) se refere à saída semanal do supervisor para visitar determinados estabelecimentos, ou cada creche e pré-escola recebe semanalmente um supervisor? Tomar um ou outro ponto de vista como resposta muda bastante o que pode ser considerado acompanhamento pedagógico, em especial quando se desconhece a relação entre o número de supervisores responsáveis pelo acompanhamento e o número de estabelecimentos.

Dos 46 municípios que responderam à questão sobre a existência de profissionais específicos para a educação infantil, nas secretarias, 37 (80,4%) responderam ter esses profissionais na sua equipe de acompanhamento pedagógico;

mas quando perguntamos sobre o número deles, só 34 responderam e, como já era esperado pelas diferenças entre os municípios, o número mínimo foi de um profissional e o máximo de 18, o que deu uma grande dispersão para se calcular a média desses profissionais.

Desses 46 municípios, a maioria das Secretarias de Educação (43 municípios, 93,5%) disse que os estabelecimentos de educação infantil possuem seus próprios coordenadores/supervisores. Esse percentual é bastante significativo, mas, também aqui, o número isolado, sem considerar a qualificação e as condições de trabalho desse profissional, revela pouco sobre a qualidade do acompanhamento pedagógico realizado nas creches e pré-escolas do Estado do Rio de Janeiro. É preciso considerar, ainda, que 43 municípios correspondem a menos da metade do total de municípios do Estado e que quase 20% das respostas foram negativas, ou seja, professores e auxiliares fazem o seu trabalho sem acompanhamento de perto, dependendo apenas das visitas dos representantes das secretarias.

Não perguntamos no questionário se as Secretarias de Educação supervisionavam os estabelecimentos das redes públicas (municipal, estadual e federal) e privadas (comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares) ou apenas as creches e pré-escolas municipais. Sabemos, por algumas entrevistas individuais e coletivas realizadas pela equipe de pesquisa, que o acompanhamento pedagógico das secretarias tem se limitado à rede municipal e, quando fazem algum tipo de acompanhamento às outras redes, fica restrito às questões de fiscalização administrativa ou sanitária. Esse acompanhamento ampliado e de cunho prioritariamente pedagógico é fruto de uma política efetiva de inserção da educação infantil à educação básica e da própria organização e gestão dos sistemas municipais de educação.

Quanto ao limite de vagas nas turmas de educação infantil, quase a metade (43,4%) dos municípios que responderam ao questionário não atende crianças de um ano e os que atendem, em 30,2% dos casos, colocam como limite de vagas entre 11 e 20 crianças por turma. As respostas mostraram que há uma ampliação desse limite à medida que as crianças vão atingindo idades mais avançadas. Assim, 26,4% disseram que, para a faixa etária de 2 a 3 anos e 11 meses, o limite é de 16 a 20 crianças por turma; 54,7% disseram que, para a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, é de 21

a 25 crianças; e 45,3% informaram que, para as de 6 anos, o limite de vagas é também de 21 a 25 crianças por turma. A adequação ou não desses limites é de difícil discussão, uma vez que esse dado isolado não define a qualidade do atendimento. Outras informações sobre condições de trabalho nestes espaços não foram levantadas, mas podem e devem ser estudadas, tais como as características dos prédios, instalações e equipamentos, o projeto pedagógico e sua implementação. Tais aspectos são fundamentais para dimensionar se os limites estão ou não adequados para um trabalho educativo de qualidade nos espaços de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.

3. Profissionais de educação infantil²

Neste item apresentamos os dados referentes à formação mínima exigida para a atuação de professores e auxiliares, bem como os requisitos necessários para o desenvolvimento do plano da carreira docente nos municípios do Estado. No segundo momento, analisamos os mecanismos de nomeação dos diretores de creches e pré-escolas e os pré-requisitos exigidos para o ingresso e a carreira desses profissionais.

3.1 Formação

Chama atenção a diferença de formação mínima exigida para o exercício dos cargos de professor e auxiliar: 50 municípios que responderam ao questionário (94,3%) exigem ensino médio para o professor, enquanto 22 municípios (75,95%) disseram que ensino fundamental é requisito para ser auxiliar. São eles: Areal, Barra Mansa, Cabo Frio, Cardoso Moreira, Cordeiro, Duque de Caxias, Italva, Itaocara, Miguel Pereira, Miracema, Nilópolis, Paracambi, Paraíba do Sul, Quissamã, Rio Claro, Rio de Janeiro, Santa Maria Madalena, São Gonçalo, São João de Meriti, Silva Jardim, Tanguá e Varre-Sai.

Esses dados mostram a situação precária em que se encontra o auxiliar. Se a formação mínima é ensino fundamental, isso quer dizer que não têm formação específica de professor? Sua função é fazer faxina, limpeza, higiene das crianças, e não participam da formação pedagógica? E ainda, o alto número de informantes que não sabem ou não responderam à pergunta sobre formação mínima de auxiliares (25) indica que não há auxiliares nesses municípios? Ou sequer é exigido ensino fundamental para eles?

Esse tema revela o lugar que a educação infantil ocupa nas políticas municipais de educação: o da desvalorização, o do desprestígio e o da provisoriedade. Todo cidadão tem o direito à educação básica; nesse sentido, uma política que considera o direito à educação infantil não pode admitir um profissional que não concluiu a sua educação básica. O auxiliar, em muitos centros de educação infantil, desempenha, em última instância, um papel direto com as crianças, principalmente na pré-escola, onde o tempo com o cuidado é bem menor que o daquele dispensado aos bebês.

² Os dados apresentados neste item estão desenvolvidos em Corsino, Nunes e Kramer (2003).

Quanto ao ingresso na rede, 40 municípios que responderam ao questionário (76,9%) informaram que, em caso de concurso público, não existe prova específica para a educação infantil. A prova específica existe em 12 municípios; 2 municípios não sabem ou não responderam a este quesito. Duas são as considerações que podemos fazer diante deste dado: uma é de ordem pedagógica – não há exigência de nenhuma preparação específica prévia do professor para atuar com a criança pequena, nem como condição de entrada; a outra diz respeito à gestão – não havendo prova específica, os professores são selecionados como professores do ensino fundamental e, no Censo Escolar, constam como professores do ensino fundamental. Ora, como o Censo da educação infantil (MEC/2000) não obteve a informação de quantos professores atuam em creches, pré-escolas e turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental, o dado continuará sendo impreciso e inútil, por não alimentar as políticas e não possibilitar ações, em especial, de formação.

Quanto à carreira, 27 municípios (50%) informaram ter Plano de Carreira, o que significa que metade dos municípios respondentes não o possui.

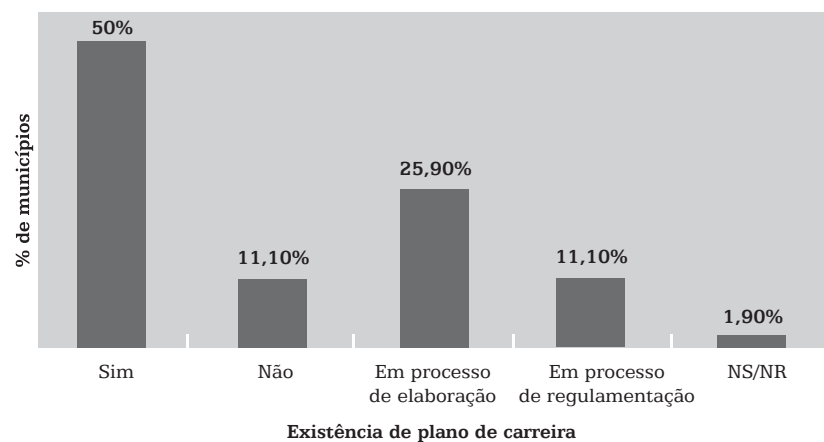


Gráfico 5 – Distribuição de municípios, segundo existência de plano de carreira. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

No que diz respeito ao vínculo de trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil, as respostas obtidas não permitiram saber o número de professores e auxiliares de cada município e seus respectivos vínculos empregatícios – estatutário, celetista, contrato temporário e outros –, isto porque houve falha no preenchimento do questionário, erro nosso na elaboração da pergunta e ambigüidade da própria situação dos vínculos existentes nos municípios. Mesmo assim, as informações obtidas mostraram que, na grande maioria dos municípios, 46, há professores estatutários. Em relação aos auxiliares, este número se reduz à metade, ou seja, 23 municípios afirmam ter

auxiliares com o vínculo de estatutários. Fica evidente a existência de diferentes contratos de trabalho. Tal fato permite inferir que a educação infantil tem funcionado com professores com contrato provisório, o que pode desestimular investimentos de formação mais efetivos.

Um município diz exigir ensino fundamental para o professor, e dois municípios, estudos adicionais.

3.2 Ingresso e carreira de diretores: mecanismos de nomeação e pré-requisitos exigidos

Outro aspecto fundamental é o processo de nomeação de diretor de creches e pré-escolas. De acordo com os dados obtidos, parece que a nomeação ainda está bastante vinculada à indicação política, não havendo processos mais democráticos ou, pelo menos, transparentes, tais como eleição ou acesso por concurso: 40 municípios informaram que o mecanismo de nomeação do diretor é a indicação; a nomeação do diretor por eleição só existe em 11 municípios dos que devolveram o questionário, conforme podemos constatar no Gráfico 6.

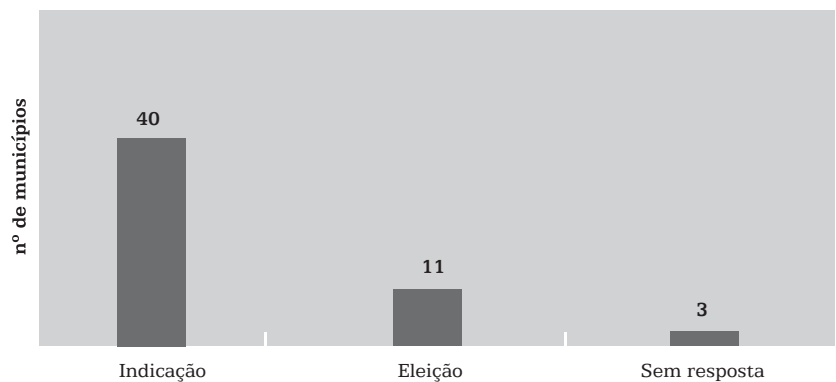


Gráfico 6 – Municípios por mecanismo de nomeação do diretor de creches e pré-escolas. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

Isso pode transformar o cargo de diretor, mais do que espaço de gestão escolar, em instrumento e espaço político. Essa questão foi mencionada nas entrevistas coletivas, onde entrevistadas explicitaram a entrada e interferência de políticos (vereadores) na escola, inclusive determinando a presença, na rede, de professores que não trabalham. Ainda nas entrevistas coletivas, esse problema foi relacionado com a conjuntura política mais ampla dos municípios. Tal aspecto será aprofundado no tópico referente à gestão da educação infantil.

Quanto à direção, 36 municípios (66,7%) informaram que existem requisitos mínimos para o exercício da função de diretor de creches e pré-escolas: destes, 14 indicaram o nível de escolaridade, 11 indicaram o nível de escolaridade e também a experiência profissional, 6 levam em consideração apenas a experiência profissional e 5 indicam características comportamentais e pessoais. Entretanto, 15 municípios alegam não terem nenhum requisito, o que reforça que este cargo é, muitas vezes, ocupado por indicação político-partidária, explicando, em parte, a falta de envolvimento do diretor no processo de formação em serviço.

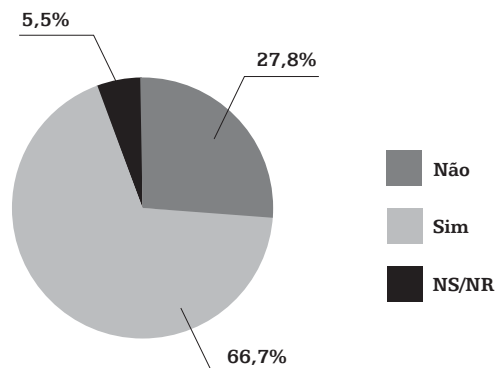


Gráfico 7 – Distribuição de municípios por existência de requisitos mínimos para diretor. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

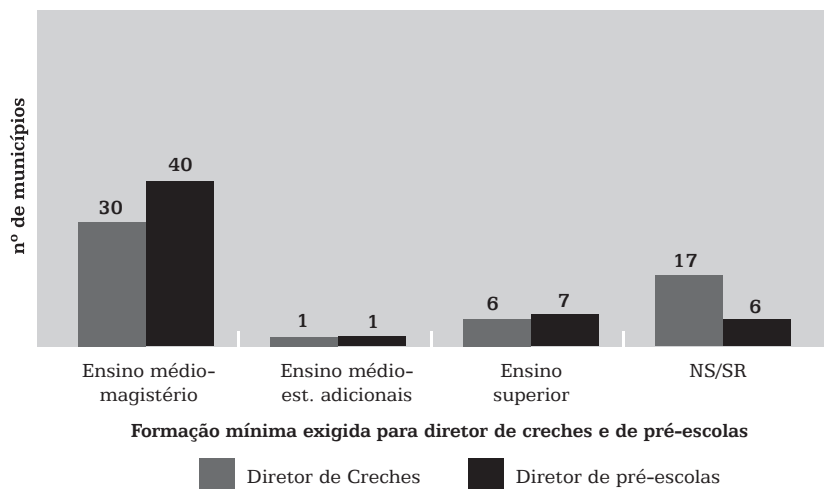


Gráfico 8 – Municípios por formação mínima exigida para o cargo de diretor de creches e de pré-escolas. Estado do Rio de Janeiro – 2000

Fonte: Pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*. Microdados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

Em relação à formação mínima exigida para ser diretor na educação infantil, tanto para os de creche quanto para os de pré-escola, há o predomínio da exigência do ensino médio-magistério, cerca de 80%, e a exigência do ensino superior não chega a 10% das respostas. Nesse contexto, em que estudos adicionais (apenas um município) e nível superior são pouco representativos, estando o peso colocado ainda no ensino médio, indagamos: como implementar educação infantil de qualidade sem projeto de formação que possibilite avanço na escolaridade dos profissionais envolvidos, conforme a determinação legal? As respostas analisadas a seguir permitem vislumbrar o quanto a formação em serviço ainda é um ponto frágil nas políticas municipais.

4. Condições para a gestão: recursos materiais e agências culturais

Conhecer os modos em que as práticas culturais alicerçam o trabalho de uma gestão municipal é entender o papel dessas práticas na formação de adultos e crianças. Neste item apresentamos dados sobre parcerias privilegiadas pela gestão municipal, instituições existentes nos municípios e a articulação destas com os projetos da secretaria de educação.

4.1 Convênios com organismos não-governamentais

Quando perguntados sobre a existência de convênios com creches que não pertencem à rede municipal de ensino e sobre qual a forma de apoio dada (questão 59), 14 municípios responderam afirmativamente e 13 especificaram a forma de apoio. São os seguintes os municípios que mantêm creches conveniadas: Angra dos Reis, Barra Mansa, Belford Roxo, Campos dos Goytacazes, Conceição de Macabu, Duque de Caxias, Itaperuna, Macaé, Niterói, Rio Bonito, Rio de Janeiro, Santo Antônio de Pádua, São João de Meriti e Volta Redonda.

Seria importante levantar os critérios que levaram a esfera municipal a realizar convênios com diversas instituições, principalmente quando se constata que, em todos os casos, as creches conveniadas são em maior número que as creches públicas. Forma de baratear custos? Não assumir obrigações trabalhistas? Não ter que realizar cursos de formação? Este é um tema polêmico, que merece destaque e deve ser aprofundado, em cada caso, por pesquisadores interessados pela área.

Dos municípios que mantêm convênio, 11 citaram a cessão de professores como forma de apoio, entre outras modalidades. Por outro lado, 8 municípios (15,7%) disseram que existem outras secretarias que mantêm creches conveniadas (Belford Roxo, Campos dos Goytacazes, Conceição de Macabu, Duque de Caxias, Itaperuna, Rio de Janeiro, Rio Bonito e São Gonçalo), 7 citaram secretarias e/ou unidades da prefeitura ligadas à assistência ou ao desenvolvimento, 1 mencionou Secretaria do Trabalho e 1 município não respondeu qual. Nenhum município citou secretarias e/ou unidades da prefeitura ligadas à saúde ou agricultura.

Já no que diz respeito à existência de convênios com pré-escolas que não pertencem à rede municipal de ensino e à forma de apoio dado, 4 municípios (8,2%) informaram ter convênio com pré-escola e, destes, 3 fazem cessão de professores: Duque de Caxias, Itaocara e Santo Antônio de Pádua.

Por outro lado, 4 municípios afirmaram a existência de outras secretarias no município que mantêm pré-escolas conveniadas: 3 municípios informaram que se trata da Secretaria de Assistência e/ou Promoção Social e 1 município não soube dizer qual.

Como vimos, a inserção das creches e pré-escolas no sistema educacional é um dos pontos mais frágeis das políticas municipais para a educação infantil. Sem recursos próprios e sem recursos externos, as chances de implementação de políticas públicas de educação infantil se tornam ainda mais remotas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) se coloca, nesse sentido, como essencial.

4.2 Instituições/agências culturais ou sociais e as Secretarias Municipais de Educação

Os dados sobre as instituições e agências culturais e sociais poderiam ter sido obtidos por meio de outras fontes, independentes deste questionário. Porém, foi nosso objetivo reforçar a importância do vínculo destas instituições com as políticas de educação dos municípios, de formação dos profissionais e das crianças. Ao responder ao questionário, o responsável pela educação infantil teria a oportunidade de dimensionar os recursos existentes no município e, também, a articulação destes com os projetos da secretaria de educação.

Dos 54 municípios que preencheram questionário, 47 (87%) disseram que têm Biblioteca, 19 (35,2%) disseram que têm livreria. Quanto a este aspecto, estudos específicos precisam ser realizados para conhecer o tipo de instituição que é considerada como biblioteca (biblioteca municipal, regional, biblioteca escolar, sala de leitura etc.), as condições de funcionamento, de atualização de acervo, de conservação dos livros, disponibilidade e formação dos funcionários, além da existência de acervo de livros infantis e os livros destinados a professores.

Além disso, estudos locais podem ajudar a compreender o que está sendo considerado como livreria: como já mencionamos, nas cidades de pequeno ou médio porte, é comum a existência de papelarias chamadas de livrerias, mas que vendem livros e materiais escolares exclusivamente didáticos.

Ainda segundo os questionários respondidos, há: clubes ou associações em 44 municípios (81,5%); centros culturais em 31 (57,4%); teatros em 17 (31,5%), mais do que cinemas presentes em 13 (24,1%) e museus em 12 (22,2%); 8 municípios (14,8%) disseram que possuem Sesc; 9 (16,6%) que possuem Sesi; 16 (29,6%) que existem outras instituições culturais. Os questionários não nos permitiram obter o número de cada uma destas instituições/agências culturais e sociais existentes em cada município. Eles estão disponíveis na Pesquisa Perfil dos Municípios

Brasileiros: Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999, realizada pelo IBGE. Porém, a simples existência ou não delas fornece um pequeno panorama da circulação dos bens culturais pelo Estado do Rio de Janeiro. Chama atenção o número de municípios que não possuem museus, cinemas, teatros e centros culturais. Sabemos que a vida cultural de uma cidade não se limita a estas instituições formais. Há manifestações populares, extremamente ricas, espalhadas pelo Estado todo. Porém, o acesso à cultura no sentido amplo do termo engloba não só a valorização das manifestações locais, tão importante para a construção da identidade e valorização de cada município, como a ampliação para o que é e foi produzido nos diferentes lugares e épocas. O acesso aos bens culturais é um direito que não pode ser negado ou negligenciado. Este perfil dos municípios permite questionar: se a cidade do Rio de Janeiro se configura como um dos maiores centros culturais do Brasil, será que podemos dizer o mesmo da maioria dos outros municípios do Estado? Se os próprios municípios não oferecem opções culturais para os seus cidadãos, como romper com as diferenças tão marcadas entre os diferentes municípios do Estado? Foi possível notar que 44 Secretarias Municipais de Educação (81,5%) desenvolvem atividades com as instituições culturais e sociais, número que consideramos significativo.

Assim, de acordo com os questionários respondidos, mais uma vez aparece a leitura como atividade cultural mais freqüente. Perguntamos: nestes municípios, estariam sendo desenvolvidas nas bibliotecas públicas atividades junto aos professores e alunos?

Tudo isso revela que o acesso aos bens culturais, para um grande número de profissionais da educação infantil, dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, é ainda bastante restrito. O contexto cultural e científico em que a formação deles se dá tem ainda muitas lacunas, e a educação como parte de um projeto cultural mais amplo sofre restrições.

Chama atenção o número de municípios do Estado que não possuem museus, teatros, cinemas, centros culturais, bibliotecas, livrarias, etc., revelando que o acesso da população aos bens culturais, em muitos municípios, é desfavorável; portanto, o contexto cultural e científico em que se dá a formação dos profissionais de educação infantil tem lacunas, e a educação como parte de um projeto cultural mais amplo sofre restrições.

Considerações finais

Com base nessa pesquisa, concluímos que é urgente a implementação de políticas públicas de formação – direito de todos os profissionais –, de modo a assegurar condições dignas para práticas de trabalho com as crianças numa direção que reconheça sua condição de cidadãs. Tais políticas de formação precisam incluir diretrizes e estratégias de educação (prévia ou em serviço) dos profissionais, bem como formas de ingresso no sistema de ensino e planos de carreira que incorporem, nos salários, os níveis crescentes de escolaridade dos profissionais. É indefensável que o piso salarial de profissionais da educação seja definido pelo grau de escolaridade em que atuam.

Educação infantil é direito de todas as crianças; formação é direito dos adultos. Com base neste direito, nossa recomendação é a de que sejam implementadas políticas municipais de educação infantil e de formação que, apropriando-se dos conhecimentos teóricos e firmando seu compromisso com as recentes conquistas constitucionais e legais, possam contribuir para diminuir o sofrimento de nossas populações infantis e possam assegurar o acesso *de todos* a uma educação infantil de qualidade, realizada em creches, pré-escolas e em escolas de ensino fundamental. Não é só da educação infantil que depende a justiça social, mas, para conquistar uma sociedade justa, combater a desigualdade social e econômica e reconhecer de fato a diversidade da nossa população, é preciso consolidar educação de crianças e de profissionais que com elas trabalham, brincam, atuam, interagem, convivem. Esperamos, com estas análises, contribuir para a elaboração de políticas públicas municipais e fornecer subsídios no sentido de cobrar do Estado do Rio de Janeiro e do governo federal a sua ação neste campo, tão marcado pelo descaso e falta de compromisso.

Aliando aos dados, que resultam de questionário e entrevistas aqui analisados, pesquisas realizadas anteriormente sobre leitura e escrita de professores (Kramer, 1996, 2001, 2005), concluímos sobre a urgência de formação cultural de professores, que tenham a leitura, a escrita e a literatura como eixos centrais. Precisamos assumir nossa responsabilidade diante dos fatos da vida cotidiana, da arte, do conhecimento científico, das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à formação cultural de professores de educação infantil, considerados com sujeitos da sua prática que têm o direito à rememoração de suas histórias e à inserção crítica e criativa nas mais diversas instâncias e instituições sociais e culturais. Professores e professoras brasileiros que, convivendo com a violência, a pobreza, a exclusão, precisam ter a oportunidade não só de refletir criticamente sobre seu cotidiano com as crianças, mas também e principalmente de rever suas práticas concretas de inserção e de produção na e da cultura, repensando-se como sujeitos de seus atos éticos, como jovens e adultos, homens e mulheres, vinculados na tarefa coletiva que é a educação de crianças de 0 a 6 anos.

As mudanças se colocam urgentes diante da situação concreta e das práticas observadas e pesquisadas por muitos de nós em creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental. A aprovação final do Fundeb acentua o sentido de nossa responsabilidade. Sem ele, esta responsabilidade precisará – como sempre – da mobilização política que orientou nossas ações e nossa vida nestas décadas. Com o Fundeb, as práticas de gestão, de formação e atuação com as crianças precisam estar no centro da cena. Para que isso ocorra, a mobilização e a ação conjunta entre órgãos públicos, movimentos sociais e profissionais de educação infantil continuam a ser imprescindíveis, para que se logre enfrentar os desafios que estão hoje postos para a conquista da qualidade e para que nunca mais encontremos – nas instituições de educação infantil – a humilhação,

o descaso, o abandono, os castigos, a tristeza, a desvalorização do conhecimento e da brincadeira, o despreparo dos adultos, o número excessivo de crianças, a discriminação, o preconceito, a falta de carinho, de curiosidade e de iniciativa de crianças e adultos, a falta de espaço, de natureza, de brinquedos e das mais variadas formas de expressão e criação artística e cultural que faz de nós, crianças e adultos de quaisquer idades, humanos.

Referências bibliográficas

BOTH, Ivo José. *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma da educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

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

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 04*, de 16 de fevereiro de 2000, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: um desafio para as políticas municipais de educação face às exigências da nova LDB. In: SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 278-303.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>

KAPPEL, Maria Dolores. As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2000. p. 120-150. Trabalho apresentado no Seminário Internacional da OMEP. Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, Sonia et al. *Relatório da Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2001.

KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

MORELLI, Mauro. *A Baixada para cima*. [Brasília]: MEC/Fundação Educar/Unicef, 1988.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

Sonia Kramer é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde coordena o curso de especialização em Educação Infantil.

sokramer@edu.puc-rio.br

Maria Fernanda Nunes é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

Recebido em 5 de outubro de 2006.

Aprovado em 8 de novembro de 2006.

Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas

Marta Lyrio da Cunha
Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Resumo

Focaliza a produção acadêmica relativa à formação continuada a distância de professores, tendo como objetivos específicos: a) determinar seus focos de estudo; b) identificar as questões mais recorrentes; e c) estabelecer os subsídios oferecidos para o desenvolvimento de propostas nesta área. A pesquisa, caracterizada como estudo documental, incidiu sobre os periódicos nacionais classificados pela *Qualis/Capes* na categoria qualidade A, incluindo, também, os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e os publicados pela *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Ao todo, foram analisados 37 trabalhos publicados no período 2000-2004. Também, baseou-se em orientações da técnica de Análise de Conteúdo, a partir das quais foi possível organizar o *corpus* do estudo e proceder aos diferentes tipos de leitura indispensáveis a uma proposta dessa natureza, a saber: pré-análise, leitura exploratória, leitura interpretativa e leitura conclusiva. Os dados coletados foram analisados à luz da perspectiva que situa a formação de professores como prática reflexiva. A investigação evidenciou que: o foco políticas públicas é o mais proeminente no âmbito dessa produção; entre as questões mais recorrentes destaca-se a preocupação com políticas aligeiradas de formação a distância e certificação em escala; são significativas as contribuições para subsidiar a implementação e/ou reformulação de propostas de formação continuada a distância de professores.

Palavras-chave: formação continuada de professores; educação a distância; perspectiva reflexiva.

Abstract

Continued formation of teachers in distance learning: study focus expressed in academic productions

The paper focuses the academic production related to the continued formation of teachers, having as main objectives the following: a) to determine its focus of study; b) to identify the most recurrent questions; and c) to establish the subsidies offered for the development of proposals in this area. The research, characterized as a documentary study, was presented on national journals classified by Qualis/Capes as "quality A" (top quality), including, also, the works presented in the annual meetings of ANPEd and the ones published by Revista Brasileira de Tecnologia Educacional (Brazilian Magazine of Educational Technology). Altogether, 37 works published during 2000-2004 were analyzed. Also, the research was based on orientations of the technique of Content Analysis, from which it was possible to organize the corpus of the study and to proceed to the different indispensable types of reading to a proposal of this nature, i.e.: previous analysis, exploratory reading, interpretative reading and conclusive reading. The collected data had been analyzed regarding the perspective that points out the formation of teachers as a reflexive practice. The inquiry evidenced that: the focus "public policies" is most prominent in the scope of this production; among the most recurrent questions is the concern with the policies on distance learning and on scale certification; the contributions to subsidize the implementation and/or reformulation of proposals of continued formation of teachers are significant.

Keywords: continued formation of teachers; distance learning; reflexive perspective.

Introdução

As rápidas transformações das descobertas científicas em inovações tecnológicas provocam repercussões de caráter global no mundo contemporâneo (Dreifuss, 1996). Tais transformações afetam as mais variadas esferas da sociedade, traduzindo-se em mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, alterando, também, os comportamentos da vida cotidiana. Neste cenário contemporâneo, surge a demanda pela formação continuada de professores, visualizada em uma perspectiva de formação ao longo da vida, ou seja, como movimento de transformação e aquisição de saberes para enfrentar os novos tempos, capaz de conduzir à renovação de práticas pedagógicas (Belloni, 1999).

Em face dessa demanda, a Educação a Distância¹ (EaD), na medida em que pôde contar com o apoio das tecnologias de informação e comunicação

¹ Embora Belloni (2002, p.156) afirme não haver consenso sobre a conceituação de EaD, propõe que a definição desta modalidade de ensino deve considerar as seguintes características: "a descontinuidade espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição".

(TICs) para potencializar o processo ensino e aprendizagem, foi (re)vista enquanto alternativa capaz de contribuir para ampliar o acesso de professores a cursos de formação continuada. A pertinência da EaD em tal formação é defendida por diversos autores, entre eles E. G. Oliveira (2003b, p. 9), que destaca duas razões básicas para o seu aproveitamento.

Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende o direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão.

A EaD desempenha papel relevante na formação continuada, uma vez que se fundamenta na aprendizagem autônoma (Peters, 2001), podendo ser integrada a ambientes de trabalho e, conseqüentemente, às experiências pessoais e profissionais dos professores. Por si só, no entanto, não resolverá os problemas educacionais brasileiros, pois, como afirma Belloni (1999), não se pode prescindir de uma postura crítico-reflexiva quando se busca a construção de projetos de formação continuada a distância e o desenvolvimento de políticas públicas para o setor. Essas críticas são corroboradas por dados contidos no documento "Estatísticas dos Professores no Brasil" (2003, p. 39), os quais revelam que a participação de professores em cursos de formação continuada "pouco afeta o desempenho dos alunos, o que indica a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área e, eventualmente, reorganizar esses cursos, redefinindo seus objetivos e métodos".

Considerando que nos últimos anos tem havido uma disseminação da EaD como alternativa para formar professores, julgamos relevante aprofundar este tema. A expansão dessa modalidade educacional também encontra apoio na política que o Ministério da Educação, através da sua Secretaria de Educação a Distância (Seed), vem realizando, seja por meio de projetos, como Proformação, ProInfo, TV Escola, Rádio Escola e o Programa de Apoio à Pesquisa em EaD (Paped), ou do aumento da oferta de cursos de graduação a distância na área da educação, os quais, segundo dados do Censo do Ensino Superior,² em 2004, já alcançavam um total de 107 cursos, sendo 67 (63%) na área da educação, distribuídos da seguinte forma: 22 de Normal Superior, 16 de Pedagogia, 10 de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 19 de Formação de Professores de Disciplinas Específicas.

Perrenoud (1998, p. 206) afirma que "a formação contínua dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mas está ainda à procura de seu lugar". Por concordarmos com este autor, acreditamos que os resultados de nossa pesquisa podem subsidiar formuladores de projetos de formação continuada a distância de professores.

² Dados coletados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>, acessado em 20 de dezembro de 2005.

1. Objetivos do estudo e procedimentos metodológicos

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como se apresenta, na produção acadêmica, a formação continuada a distância de professores; dele

derivamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar artigos/trabalhos que abordam a formação continuada de professores na modalidade EaD, identificando os focos de estudo que neles sobressaem; b) identificar nestes focos as questões recorrentes; e c) dimensionar a importância desses artigos/trabalhos enquanto subsídios para a elaboração de propostas de formação continuada de docentes via EaD.

O estudo define-se como documental, uma vez que exigiu levantamento de documentos (artigos e trabalhos), identificação e análise de características específicas, sendo privilegiada a abordagem qualitativa dos dados coletados.

O levantamento incidiu sobre os artigos e trabalhos publicados nos últimos cinco anos em periódicos nacionais, com circulação nacional e internacional, classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na categoria indicativa de qualidade A, de acordo com os critérios Qualis.³ Foram considerados também os trabalhos que tratam deste tema apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Revista Brasileira de Tecnologia Educacional; esta, embora não se inclua na categoria acima, possui significativa relevância, por ter sido pioneira na socialização de trabalhos sobre a EaD.

Ao todo foram analisados 15 periódicos, a saber: *Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa; Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Educação; Educar em Revista; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Tecnologia Educacional; Educação e Realidade; Avaliação; Caderno Brasileiro de Ensino de Física; Cadernos de Educação; Educação PUC-RS; Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Perspectiva; Pro-posições*. Destes periódicos, apenas os sete primeiros publicaram artigos sobre o tema em tela. Os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais da ANPEd que integraram o levantamento foram obtidos no banco de dados disponibilizado na Internet por essa organização, o que facilitou a coleta de informações.

O levantamento exigiu uma análise inicial de todos os periódicos selecionados, publicados no período demarcado (2000-2004), os quais foram por nós situados como documentos da área educacional, uma vez que expressam a produção acadêmica publicada no País. Por meio do critério de palavras-chave (formação de professores, formação continuada, educação a distância), identificamos os artigos/trabalhos que passaram a constar do *corpus* da pesquisa. Quando o critério das palavras-chave se mostrou insuficiente para esta seleção, analisamos as referências bibliográficas apresentadas no final dos artigos, com o objetivo de determinar se havia obras que tratassem do tema. Em seguida, realizamos a leitura do resumo. Pairando dúvida quanto à inclusão do material, era feita uma leitura de todo o documento com vista à sua classificação.

Uma vez organizado o *corpus*, passamos à análise de seu conteúdo e, para tanto, nos apoiamos em Bardin (1992). Uma das funções básicas da análise de conteúdo é a inferência, o que exigiu compreender o discurso dos artigos (analisar as falas dos autores), identificando-se temas, idéias,

³ Qualis (2003, p. 1) "é o processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela Capes para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos Programas mediante a coleta de dados. Esta classificação é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização. Os veículos de divulgação citados pelos programas de pós-graduação são enquadrados em categorias indicativas da qualidade (A, B, ou C) e do âmbito de circulação dos mesmos - local, nacional ou internacional. As combinações dessas categorias compõem nove alternativas indicativas da importância do veículo utilizado e, por inferência, do próprio trabalho divulgado. No entanto, não se pretende com essa classificação, que é específica para um processo de avaliação de área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta".

propostas, valores, posições, percepções, de tal modo que o resultado obtido pudesse ser organizado em categorias.⁴ Podemos, pois, dizer que este estudo concretiza uma análise documental, a qual, de acordo com Lüdke e André (1986), constitui um método de coleta de dados pertinente à abordagem qualitativa, por permitir identificar informações factuais nos documentos segundo as questões de interesse.

Esta análise documental demandou a leitura de todos os artigos/trabalhos que integraram o *corpus* da pesquisa. Com base em Bardin (1992), a leitura obedeceu às seguintes etapas e procedimentos: 1) *pré-análise*: tratou-se de uma leitura mais rápida, na qual buscamos verificar se o conteúdo de cada artigo/trabalho estava realmente relacionado com o nosso problema de estudo. A preocupação era, pois, determinar a representatividade de cada documento e ter uma visão geral do conjunto dos documentos; 2) *leitura exploratória*: configurada como uma leitura minuciosa, permitiu-nos organizar as informações em núcleos de compreensão (focos); 3) *leitura interpretativa*: nesta etapa, entrelaçamos os conteúdos dos diferentes artigos/trabalhos, determinando temas e subtemas comuns e questões recorrentes que emergiam nos textos; 4) *leitura conclusiva*: por seu intermédio pudemos identificar os subsídios encontrados nos focos dirigidos à elaboração de proposta de formação continuada de docentes via EaD.

Cabe registrar que, para dimensionar a importância desses artigos como subsídios à elaboração de propostas de formação continuada de docentes via EaD, tomamos por base o seguinte critério: presença de sugestões e alternativas evidenciando a preocupação de contribuir para a transformação da prática (Alves-Mazzotti, Gewandszajder, 2000).

2. Formação continuada a distância de professores na perspectiva reflexiva

A perspectiva de formação continuada como processo permanente de reflexão sobre a experiência prática não é nova; nos anos 60, Furter (1992) e Trigueiro (1969) já abordavam essas questões ressaltando a importância da tomada de consciência e da intervenção do homem no seu próprio processo de aprendizagem.

Furter (1992, p. 137) considerou a educação contínua "uma necessidade imposta pela vida, devido ao seu próprio processo ininterrupto de mudanças". Para ele, a educação permanente estaria relacionada com a visão de homem inacabado, intrínseca à própria vida, atendendo à necessidade humana de aperfeiçoamento nas dimensões individual, social e profissional, num processo contínuo de formar e re-formar. Trigueiro (1969) defendeu a educação permanente como forma de atender à crescente demanda por uma nova formação, não limitada à configuração tradicional, na qual a escola se constitui a única fonte de conhecimento. Sua concepção de formação baseia-se na capacidade de aprender pela própria experiência, com ênfase na importância do fazer, da criatividade e do compromisso. Portanto, para esses dois autores, inseridos na realidade educacional dos anos sessenta, já

⁴ Para Lopes (1994, p. 20), "categorizar é a tarefa de organizar o material coletado, a partir de perguntas, para dar inteligibilidade ao problema posto. As categorias têm, pois, uma especificidade: servem a problemas e pesquisadores específicos, em realidade e tempos sociais determinados".

estava clara a relevância da formação continuada como elemento indissociável da natureza humana e social e possibilidade de ultrapassar os limites da educação tradicional.

Nos anos setenta e oitenta, a idéia de formação continuada se consolidou, vinculando-se à perspectiva de treinamento. Cursos para "capacitar professores" se tornaram constantes, oferecendo modelos, sugestões, metodologias, "receitas" que poderiam promover mais facilmente a aprendizagem dos alunos. Carvalho e Simões (1999), ao pesquisarem a questão da formação continuada em artigos publicados na década de noventa, verificaram que havia um consenso entre os autores no sentido de recusar o significado de treinamento que usualmente lhe era atribuído, o qual implicava estratégias verticais de formação. Para essas autoras, a tendência reflexiva passou a predominar nos processos de formação continuada de professores, pelo menos em nível de discurso. Isto vem exigindo uma resignificação da prática educativa, a qual deve ser percebida não apenas como um lugar de aplicação de teorias, mas de (re)elaboração constante dos saberes que os professores utilizam em suas atividades, bem como de confronto de experiências relacionadas com o contexto escolar.

Assumimos neste trabalho a perspectiva reflexiva de formação continuada de professores defendida por Nóvoa (1999), Schön (2000) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a qual se contrapõe às iniciativas que insistem no modelo de complementação da formação inicial do professor, mediante o preenchimento de lacunas dos conhecimentos teóricos ou metodológicos e que, conseqüentemente, tendem ao fracasso, por não se apoiarem no contexto das práticas pedagógicas da escola. A visão reflexiva privilegia o confronto dialético entre teoria e prática, buscando levar o professor a estar sempre atento e crítico às variáveis presentes nas situações pedagógicas (Zeichner, Diniz-Pereira, 2005).

Segundo Libâneo (2004), as transformações nas práticas pedagógicas são conseqüência de um processo de conscientização sobre a própria prática, geralmente aliadas ao aprofundamento teórico e crítico da realidade. Afirma ele que a reflexividade deve estar associada à prática da pesquisa, como instrumento que proporciona pensar a prática, construir conhecimento, visando aprimoramento do trabalho docente. Por isso, espera que os processos de formação atendam às necessidades e desafios do cotidiano da escola, desenvolvendo conhecimentos, competências e valores que possibilitem a construção de novos saberes-fazer, propiciando flexibilidade mental e capacidade de resolver situações imprevistas.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) também defendem o desenvolvimento da pesquisa por educadores como forma mais adequada para a formação profissional. Segundo eles, a transformação nas práticas pedagógicas cotidianas depende do estabelecimento de uma aliança entre os professores das escolas e os acadêmicos das universidades. O estreitamento desses laços visa, não apenas, o desenvolvimento sistemático de pesquisas dirigidas às questões concretas do ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, a construção de uma sociedade mais democrática, comprometida com a justiça social, econômica e política. Zeichner (1993) ressalta, ainda, que a reflexão precisa

ser uma atitude coletiva, que redunde na construção de uma comunidade de aprendizagem capaz de fortalecer e sustentar o crescimento mútuo, provocando reais mudanças – institucionais e sociais.

Nóvoa (1999, p. 18) aprofunda esta questão alertando para o excesso de discursos baseados na retórica do "professor reflexivo", que encobrem práticas pedagógicas conservadoras caracterizadas pela rigidez curricular e direcionamento de livros e materiais didáticos produzidos por grandes empresas, de forma a atender o que chamou de "mercado de formação". Considera que muitas propostas se encontram distanciadas do sentido de reflexividade. Defende uma concepção de formação que valorize "a sistematização dos saberes próprios, a capacidade de transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência". Neste sentido, apóia abordagens autobiográficas, baseadas em práticas de escrita pessoal ou coletiva e na atitude investigativa.

Entendemos que a perspectiva reflexiva oferece significativa contribuição à formação continuada, porque tem como eixo central a pesquisa sobre a ação docente. Por meio da pesquisa, o professor pode ultrapassar análises reducionistas, polarizadas ou limitadas à relação de causa-efeito, percebendo que a realidade é muito mais complexa do que se supõe, sendo, portanto, ingênuo querer compreendê-la pela via do senso comum ou pela ditadura do pensamento único (Bianchetti, 2002).

A consolidação da idéia de formação continuada de professores vem encontrando apoio na educação a distância, porém, conforme salienta Oliveira (2002), as abordagens mais comuns de formação continuada de professores a distância se baseiam em práticas pedagógicas instrucionistas, que privilegiam processos diretivos e rígidos de transmissão de conteúdos, valendo-se de pacotes fechados de informações predeterminadas, onde o aluno/professor individualmente cumpre as tarefas e as "devolve" ao professor/formador, evidenciando ênfase na memorização de conteúdos descontextualizados e no atendimento à massa. A autora admite, também, que os projetos de formação continuada de professores em EaD caminham para uma perspectiva inovadora, a qual assume uma concepção curricular mais flexível, não linear, baseada na pesquisa e no diálogo, com ênfase na mediação do professor/formador. Considera Oliveira (2002, p. 96) que "a formação continuada em serviço do professor encontra na EaD, apoiada pelas TICs, um instrumento para sua concretização", desde que atenda aos seguintes critérios: a) valorização do aluno/professor como sujeito crítico e não apenas como receptor/reprodutor do conhecimento imposto pelos especialistas; b) respeito à dimensão vivencial do tempo de cada sujeito aprendente, que se contrapõe à dimensão cronológica imposta a todos; c) respeito ao processo de construção de conhecimento do aluno/professor, não sobrepondo a intencionalidade pedagógica do professor/formador; d) integração à prática profissional, numa perspectiva reflexiva, concretizada por meio do trabalho com projetos; e) favorecimento da construção colaborativa e solidária de conhecimento.

Embora o uso das TICs na EaD possa oferecer maior variedade de informações aos estudantes, sua ênfase deve estar no desenvolvimento da

autonomia. Para isto, Belloni (1999) recomenda a reorganização do processo de ensino-aprendizagem de modo a desenvolver as capacidades de auto-aprendizagem por meio de metodologias que privilegiem a pesquisa e a interação social. Tal reorganização, no entanto, precisa considerar o alerta de Litwin (2001); para esta autora, o emprego das TICs na EaD como ferramentas que facilitam o acesso à informação não garante a construção do conhecimento. As tecnologias de comunicação devem privilegiar o uso da linguagem com a finalidade de pensar conjuntamente, propiciando o processo de construção coletiva do conhecimento. Assim, a mediação pedagógica torna-se um ponto essencial na EaD, exigindo do professor novas competências para mediar, orientar e desafiar o aluno, além de compreender criticamente as TICs, com vista a construir novas alternativas de acompanhamento e apoio ao aluno. As dificuldades em relação à mediação pedagógica têm gerado críticas, muitas delas destacando a forma simplória como a aula convencional é transposta para a modalidade a distância, desembocando em transcrições de livros e apostilas nos meios tecnológicos. Esta prática (re)produz o ensino conteudista e a didática tradicional.

Assumimos aqui que a EaD, como estratégia de formação de professores, exige novas posturas pedagógicas e metodológicas, o que significa pensar em "uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual" (Soares, 2000, p. 234). O processo de formação precisa preparar o profissional para atender às demandas da prática, levando em consideração as características situacionais ligadas à incerteza, à singularidade e aos conflitos de valores que se encontram presentes no cotidiano escolar. Para atuar nesse contexto, é preciso construir competências profissionais para o reconhecimento, julgamento e desempenho habilidoso. Assim, o conhecimento profissional não se limita à aplicação de determinados recursos ou instrumentos na solução de problemas, mas envolve, principalmente, a capacidade de criar, improvisar, testar estratégias para enfrentar as novas demandas educacionais (Schön, 2000).

3. Resultados do estudo

A partir do levantamento realizado nos periódicos selecionados e nos trabalhos apresentados na ANPEd no período de 2000-2004, selecionamos 37 artigos/trabalhos⁵ que abordavam o tema em tela. A princípio, esse número nos pareceu pequeno, pois é notória a existência de um grande volume de artigos/trabalhos sobre formação de professores. No entanto, com a leitura e análise da produção, constatamos a riqueza dos artigos/trabalhos pela diversidade de temas e problemas abordados em torno da formação continuada de professores a distância.

Os artigos/trabalhos foram classificados de acordo com o tipo de abordagem, a saber: a) Resultados de Pesquisa (40%) – trabalhos derivados de pesquisa acadêmica; b) Relatos de Experiência (19%) – tinham como foco o registro de vivências educacionais; c) Comunicações Baseadas em Literatura (27%) – estudos que envolviam, exclusivamente, revisão bibliográfica; e

⁵ As referências bibliográficas dos artigos/trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa encontram-se no Apêndice.

d) Análises de Pesquisas/Documentos (14%) – tomaram como objeto de estudo pesquisas e/ou documentos anteriormente desenvolvidos.

Esses dados evidenciam que os periódicos pesquisados na seleção de seus artigos/trabalhos têm dado preferência a Resultados de Pesquisa (40%) e Comunicações Baseadas em Literatura (27%). É válido, pois, assinalar a importância que a pesquisa toma no contexto dessas publicações.

3.1 Focos de estudo e questões recorrentes encontrados nos artigos/trabalhos pesquisados

A diversidade de temas encontrados no material pesquisado demandou sua organização em núcleos de compreensão denominados focos, a saber: a) Políticas Públicas (32%); b) Ambiente Virtual de Aprendizagem (22%); c) Profissionalização Docente (19%); d) Descrição e Avaliação de Projetos (19%); e e) Práticas Pedagógicas (8%).

Para oferecer a dimensão substantiva desse material, apresentamos uma síntese do conteúdo relativo a cada foco, destacando as questões recorrentes encontradas.

3.1.1 Foco *Políticas Públicas*

A análise das políticas públicas foi objeto de estudo de 12 artigos/trabalhos. Destes, cinco preocuparam-se com o discurso tecnocrático e hegemônico do poder (Barreto, 2004, 2003, 2000; Belloni, 2002; Pretti, 2001); cinco analisaram programas desenvolvidos pelo MEC (Freitas, 2003; Silva Júnior, 2003; Gonçalves, 2002; Pretto, 2002; Pereira, 2002); um discutiu a apropriação crítica das TICs como instrumento de desenvolvimento social (Demo, 2000); e outro analisou a regulamentação, situando a EaD como espaço de formação de professores (Lobo Neto, 2001).

Os autores criticam a postura política adotada pelo governo federal alinhada a recomendações oriundas das organizações internacionais de financiamento, em especial do Banco Mundial, fundamentadas na concepção neoliberal, dirigidas especificamente para países em desenvolvimento (Barreto, 2004, 2003, 2000; Freitas, 2003; Pretto, 2002; Silva Júnior, 2003). Segundo Barreto (2003, p. 276), "os discursos de ordem econômica veiculam um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental e ancorado nas matérias de ensino".

Esta visão é compartilhada por Pretto (2002), quando afirma que as orientações do Banco Mundial privilegiam a formação econômica e rápida, o que redundaria no modelo de formação a distância e em serviço. Segundo Pretto (2002) e Barreto (2000), essa proposição baseia-se no resultado de pesquisas internas do referido Banco, nas quais se constata que o desempenho dos alunos está intimamente relacionado com os materiais pedagógicos utilizados (pacotes instrumentais) e não com a formação do professor.

Os autores alertam que o uso das TIC e as estratégias de formação de professores a distância estão a serviço de programas de certificação em larga escala, provocando o aligeiramento dos processos, devido à preocupação de atender à obrigatoriedade da formação de professores (Barreto, 2003; Pretti, 2001; Pretto, 2002; Freitas, 2003). Isto acaba provocando o esvaziamento e a precarização da profissão docente (Barreto, 2004, 2000). O trabalho do professor fica, então, restrito à escolha dos materiais didáticos e ao controle do tempo das aulas, em detrimento das mediações pedagógicas promovidas a partir da apropriação crítica das TICs na educação.

Demo (2000) também ressalta a importância da apropriação crítica das tecnologias nos processos de formação inicial e permanente dos professores, enquanto sujeitos que desempenham papel estratégico no desenvolvimento da sociedade e da cidadania. Ele defende a escola pública básica com inserção da tecnologia, para possibilitar o acesso da população marginalizada ao conhecimento e à tecnologia, visando, em última instância, integração ao mercado e desenvolvimento da cidadania.

Segundo Freitas (2003, p. 1107), "a política educacional vigente secundariza este aspecto da qualificação profissional, preferindo atuar na capacitação em serviço, privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho".

A preocupação com a regulamentação da EaD está presente no artigo de Lobo Neto (2001), que reconhece a intenção de formalizar esta modalidade, de modo a garantir a qualidade educacional. Alerta para algumas exigências presentes nas normas relacionadas com antigos preconceitos, como a determinação de avaliações finais presenciais que estão a serviço da manutenção do controle do processo de aprendizagem.

Analisando o alto investimento da inserção de tecnologias nas escolas (computadores, *kit* tecnológico com televisão, vídeo e antena parabólica e conexão à Internet), os autores destacam o novo filão do mercado educacional, promissor do ponto de vista econômico (Belloni, 2002; Pretto, 2002; Silva Júnior, 2003). Segundo Pretto (2002, p. 125), "enquanto o centro das políticas públicas não for a escola e os professores, não teremos mudanças substanciais, como teimam em insistir nossos governantes ao longo dos últimos anos".

Outro aspecto abordado refere-se ao processo de gestão da escola, de fora e de cima, ou seja, a verticalização do sistema e, conseqüentemente, sua homogeneização, por meio da disponibilidade de materiais em banco de dados e programas a distância para serem consumidos pelas escolas (Barreto, 2003, 2000; Pretto, 2002).

Esta visão também é corroborada por Silva Júnior (2003) ao analisar os programas da Secretaria de Educação a Distância (Seed), os quais, para ele, ainda se organizam de forma centralizada. O Estado é responsável pela formulação dos projetos e pela avaliação, evidenciando o viés regulatório presente nas atuais políticas (Freitas, 2003), cabendo aos professores e à escola o papel de meros executores. Esta concepção estaria orientada pela racionalidade mercantil, em detrimento da educação como prática social (Silva Júnior, 2003).

Nas análises dos programas oficiais, os autores procuraram identificar as implicações das políticas públicas nos processos de qualificação docente (Pereira, 2002). Eles discutem o surgimento dos programas de formação a distância de professores como estratégia para atender às determinações legais de certificação massiva. Já Gonçalves (2002) apóia uma ação ampliada de formação de professores, visando atender a um maior número de profissionais de forma a flexibilizar a metodologia e reduzir custos. Saliencia a importância das políticas públicas no setor que buscam inserir as tecnologias no cenário educacional. Destaca o convênio entre universidades, no caso, das Universidades Estaduais da Bahia com a Universidade Federal de Santa Catarina, objetivando formação de professores e a implementação de núcleos de EaD.

Preto (2002) defende um maior envolvimento das universidades públicas nestes programas oficiais, exalta as propostas da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired) e da Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), que seguem o modelo de consórcio.

Numa visão geral, as contradições entre o discurso tecnocrático das políticas e as realidades dos sistemas de ensino se refletem nos problemas enfrentados pelos professores no processo de formação continuada a distância. Esses problemas referem-se à falta de preparação para o auto-estudo, à baixa qualidade técnica na recepção dos materiais ou programas, à falta de manutenção dos equipamentos, à pouca motivação para a aprendizagem e às dificuldades em conciliar o tempo de estudo com a jornada de trabalho (Belloni, 2002).

3.1.2 Foco *Ambiente Virtual de Aprendizagem*

O estudo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) esteve presente em oito artigos/trabalhos. Deste conjunto, três discutiram suas características e potencialidades (Almeida, 2003; Leite, Teixeira, 2001; Paiva, Maciel, 2000); dois preocuparam-se com as interações digitais (Bruno, 2002; Oliveira, 2004); outros dois descreveram experiências em capacitação presencial e a distância (Franco, Cordeiro, Castilho, 2003; Guerra, 2001), e um abordou a importância da pesquisa e da autoria nesses ambientes (Belintane, 2002).

Almeida (2003, p. 331) apresentou um conceito de ambientes digitais de aprendizagem:

[...] sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design* educacional (Campos, Rocha, 1998; Paas, 2002), o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Os autores (re)afirmam que a utilização das TICs não determina inovações metodológicas no campo educacional, mas agrega novas possibilidades de aprendizagem. Evidenciam preocupação com a 'transposição mecânica' dos conteúdos do ensino presencial para os meios digitais (Almeida, 2003; Belintane, 2002), destacando que são necessárias novas habilidades de planejamento, desenvolvimento de estratégias e avaliação de ensino, assim como domínio do meio tecnológico (Leite, Teixeira, 2001).

O uso de ambientes digitais e interativos de aprendizagem favorece a produção do conhecimento individual e/ou coletivo em processos colaborativos (Almeida, 2003; Guerra, 2001). Demanda, também, uma concepção de produção do conhecimento em rede, fundada na atitude de investigação e crítica à prática pedagógica, por meio da metodologia de pesquisa situada como requisito do currículo (Paiva, Maciel, 2000; Belintane, 2002). Para que isto ocorra, Almeida (2003) considera indispensável que esses ambientes propiciem aprendizagem significativa e motivação para aprender, assim como disponibilizem informações e potencializem a interiorização dos conceitos construídos.

A apresentação das informações em hipertextos rompe as seqüências estáticas e lineares, levando o aluno a assumir um papel ativo na construção da aprendizagem, em consonância com seus interesses e necessidades (Almeida, 2003; Guerra, 2001). A linguagem hipertextual reconfigura os papéis do emissor e do receptor, que passam a basearem-se na multidirecionalidade, possibilitando a co-criação de conhecimentos e novas soluções para os problemas (Paiva, Maciel, 2000).

Alguns estudos salientam a necessidade de convergência entre diferentes mídias, linguagens e metodologias, com vista a se promover a interação (Almeida, 2003; Paiva, Maciel, 2000; Belintane, 2002). Outros defendem a presença da interação digital em ambientes de aprendizagem virtual, em uma perspectiva freireana de dialogia, o que pressupõe a constituição mútua dos sujeitos: formandos e formadores. Esta interação digital deve estar comprometida com a reflexão crítica do professor e, conseqüentemente, relacionada com as experiências do cotidiano escolar (Oliveira, 2004; Bruno, 2002). Esses dois autores concordam quanto à importância do estabelecimento de vínculos afetivos, destacando o papel do mediador tanto nas intervenções conceituais e reflexivas quanto nas afetivas.

Bruno (2002), preocupado com as dificuldades na inter-relação professor-aluno, propõe a reflexão sobre a linguagem utilizada nos ambientes de aprendizagem, em especial, a linguagem emocional. Defende, assim como Freire, que a emoção está relacionada com o processo de conscientização, podendo contribuir no desenvolvimento de profissionais crítico-reflexivos.

A nova grupalização oportunizada pelas salas virtuais, fóruns de discussão, intercâmbios de trabalhos, seminários *online*, possibilita que todas as mensagens sejam compartilhadas, adquirindo a característica de "transparência", o que amplia as perspectivas de democratização do saber, ao mesmo tempo que desenvolve um novo modo de socialização (Paiva, Maciel, 2000, p. 12).

Na perspectiva de democratização dos conhecimentos, Paiva e Maciel (2000) discutem a interiorização da ação da universidade pública como estratégia para o desenvolvimento social. Preocupam-se com a aproximação das universidades em relação ao cotidiano escolar, visando o atendimento às questões regionais (Belintane, 2002; Guerra, 2001). Belintane (2002) valoriza a co-autoria, expressa pela parceria universidade-escola, como possibilidade de emergência de respostas singulares e criativas para as questões relativas ao contexto escolar.

Franco, Cordeiro e Castilho (2003) descrevem dois tipos de formação (presencial e a distância) oferecidos aos professores universitários da Unicamp, visando à apropriação de ambientes virtuais de aprendizagem, no caso o TelEduc. Destacam vantagens no ensino a distância, a saber: estímulo à aprendizagem autônoma, à flexibilidade de tempo para leitura e discussão dos textos e à vivência em um curso a distância. Como desvantagem situam a necessidade de se dedicar maior tempo aos estudos e aos problemas técnicos a serem enfrentados. Já no ensino presencial as vantagens referem-se ao tempo concentrado para os estudos e a possibilidade de exploração técnica dos recursos disponibilizados no ambiente; como desvantagem sobressai a falta de tempo para as leituras e discussões necessárias.

Guerra (2001) analisa as possibilidades dessas duas modalidades de ensino, propondo a sua complementaridade. Analisa o projeto EducAdo, desenvolvido em encontros presenciais com uso das TICs, que tem como objetivo básico a construção de projetos e páginas de *Web* para a inserção de questões ambientais no currículo do ensino fundamental e médio. Após um período de capacitação, os professores retornam às suas escolas para desenvolverem os projetos cooperativamente, sendo acompanhados por meio de encontros virtuais assíncronos que buscam a reflexão crítica acerca dos problemas ambientais de suas regiões.

Em seu artigo, Leite e Teixeira (2001) apresentam algumas considerações sobre a construção de espaços virtuais de aprendizagem, incluindo: elaboração e planejamento por um grupo interdisciplinar; experiência anterior dos professores em ensino presencial e dos alunos em navegação na Internet; seleção das tecnologias utilizadas a serviço da concepção educacional; avaliação processual para exigir constante atualização dos alunos; e realização de convênios entre instituições para viabilizar economicamente os cursos.

3.1.3 Foco *Profissionalização Docente*

Embora a profissionalização docente seja uma questão que permeie a formação continuada de professores de forma geral, selecionamos sete artigos/trabalhos onde este tema é tratado de forma proeminente. Destes, dois discutem a formação do professor diante do novo paradigma educacional (Vilarinho, 2001; Oliveira, 2003a); três analisam a possibilidade de formação do professor reflexivo por meio da EaD (Toschi, 2000; Pedrosa, 2003; Lima, Grigoli, Barros, 2003) e dois analisam o papel do professor diante das TICs (Carneiro, 2003; Vilarinho, Barreto, 2004).

Vilarinho (2001) e Oliveira (2003a) discutem as mudanças paradigmáticas e suas implicações na formação continuada de professores a distância. Ambas caracterizam o paradigma tradicional de ensino pela: reprodução do conhecimento (fragmentado, estático, linear e descontextualizado); visão de educador como detentor do conhecimento a ser transmitido ao educando passivo e submisso; aplicação de metodologias que valorizam a memorização e conduzem a respostas únicas e pré-determinadas. Concordam, também, que a superação desse paradigma dominante não ocorre de forma repentina e nem seus pressupostos desaparecem, mas seus modelos teóricos e metodológicos deixam de atender às demandas socioculturais.

Vilarinho (2001) aponta a concepção dialética dos educadores progressistas, a educação continuada e a educação a distância como anomalias (contradições) que podem contribuir para a ruptura do paradigma tradicional de ensino, uma vez que se baseiam em novas visões do processo de ensino-aprendizagem, entre elas a interatividade, a transitoriedade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a autonomia. Essa autora destaca que a integração de diferentes mídias (rádio, correio, computador, telefone, fita cassete, CD-ROM e Internet) favorece e enriquece o processo ensino-aprendizagem, embora não possa ser considerada uma panacéia para todos os problemas na área educacional. Acredita na complementaridade das duas dimensões educacionais (educação continuada e educação a distância) e destaca a pós-graduação como o espaço mais adequado para o desenvolvimento desses projetos em face de algumas características, como: embasamento tecnológico; uso da pesquisa como caminho didático; experiência com a orientação acadêmica que estimula a autonomia dos alunos; visão integrada do conhecimento acadêmico; e incentivo à análise crítica e avaliação dos projetos.

Oliveira (2003a) adverte que o uso dos modernos recursos tecnológicos não garante uma prática pedagógica inovadora. Constata que muitos programas desenvolvidos em EaD ainda se fundamentam no paradigma tradicional, inspirado no modelo de racionalidade técnica e instrumental. Essa autora ressalta alguns aspectos da experiência do Curso de Especialização em Educação a Distância oferecido pela UnB condizentes com o paradigma emergente: uso das TICs na formação do sujeito como pessoa, promovendo a articulação dos conhecimentos; valorização do saber da experiência, por meio do registro de narrativas de vida; ênfase no trabalho coletivo como procedimento didático; preocupação dos orientadores acadêmicos com o próprio processo de autoformação.

Como as transformações sofridas pela sociedade afetam o papel do professor, Pedrosa (2003) ressalta a importância de uma efetiva política de formação inicial e contínua para os professores, afirma que o processo de profissionalização docente tem estreita relação com o seu processo de formação e defende a complementaridade e articulação entre formação inicial e continuada, numa unidade coerente e integrada. Segundo ela, a EaD pode servir de apoio às tarefas exercidas pelo professor ao incentivar o trabalho colaborativo e a troca de experiência.

Levando em consideração que a EaD tem sido aplicada a diversas experiências de formação continuada de professores, as autoras, Toschi (2000) e Lima, Grigoli e Barros (2003) questionam o seu potencial para formar professores reflexivos. Afirmam que a formação reflexiva se contrapõe ao paradigma tradicional e à racionalidade técnica. Esse professor deve ser capaz de refletir criticamente sobre sua prática à luz da teoria, o que pressupõe a ruptura da dicotomia teoria-prática.

Toschi (2000) analisa a recepção do programa da TV Escola pelos professores e tece algumas críticas: não há interação com outros professores em formação, não é destacada a necessidade de momentos específicos, com previsão de tempo para estudo, por ser entendido como atividade de auto-aprendizagem. Assim, trata-se de proposta que pressupõe a maturidade do usuário e não oferece acompanhamento de um orientador ou mediador; não promove a interatividade com os materiais impressos e o mediador, o que reforça o caráter tecnológico do programa. A autora conclui que a TV Escola, por considerar os professores apenas como usuários de filmes, se descaracteriza enquanto EaD; em outras palavras, ao centrar-se na divulgação de material didático, a proposta esquece o profissional em formação. Visando à formação do professor reflexivo, o programa deveria oferecer atendimento pedagógico, suscitar debates, promover momentos coletivos de reflexão e formação de uma equipe escolar comprometida com a transformação da prática pedagógica.

Lima, Grigoli e Barros (2003) se ocuparam da formação pedagógica do professor universitário enquanto profissional reflexivo. Analisaram o curso "Aprendizagem Assistida pela Avaliação na Perspectiva do Ensino Superior", fundamentado na epistemologia da prática que adota a metodologia de situações-problema, casos e desafios. Para essas autoras, os participantes reconheceram, nas propostas de atividades e leituras oferecidas no curso, a "fidelidade ao propósito de promover uma reflexão sobre a prática avaliativa, na perspectiva de sua mudança". Este achado levou as autoras a concluir que a "nova prática se aproxima do conceito de práxis pelas suas características de intencionalidade e consciência como se espera do professor reflexivo" (Lima, Grigoli, Barros, 2003, p. 13).

Em seus estudos, Carneiro (2003), Vilarinho e Barreto (2004) discutem a integração das tecnologias na formação de professores, na perspectiva de transformação do papel desse professor.

Carneiro (2003) analisa o curso "TV na Escola e os desafios de hoje", discutindo a formação do professor enquanto protagonista da integração da linguagem televisiva à sua prática pedagógica. O curso procurou incorporar a TV como cultura na escola, buscando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a mídia, e transformar o professor telespectador em mediador, no sentido de levá-lo a reconhecer o caráter lúdico e atrativo da TV para utilizá-la na dinamização do processo ensino-aprendizagem. Segundo essa autora (2003, p. 8), o papel do professor é mediar TV e estudantes:

[...] não para combater, recusar entretenimentos, mas provocar outras leituras de mundos, reconhecer ações e situações, explorar contextos, estruturar sentidos, avançar a compreensão, reconhecer que a TV medeia o mundo e nós. Analisar, criticar, expressar.

A autora critica a visão de ensino direto ou aula pela TV, mais difundida no Brasil, que consiste em aulas gravadas, sem a mediação do professor, e critica também a subutilização da TV na educação, como instrumento apenas de transmissão de aulas, sem a exploração das potencialidades que a mídia pode oferecer. Como vantagem do curso investigado, destaca a formação em serviço que favorece a integração do que foi aprendido à prática, facilitando a transposição teórica às especificidades e singularidades dos contextos pedagógicos.

Vilarinho e Barreto (2004, p. 13) investigaram as possibilidades do uso da Internet no redimensionamento do papel do professor, destacando ser essencial a apropriação crítica deste recurso tecnológico por meio de uma abordagem ancorada na relação dialógica e na prática problematizadora. As autoras concluem que "o professor redimensionado é capaz de criar um ambiente de aprendizagem no qual os atores, pelo diálogo aberto e interativo, partindo de problemas contextualizados, buscam soluções de modo cooperativo".

De acordo com esses pesquisadores, a profissionalização docente está intensamente relacionada com o processo contínuo de formação, tendo em vista as mudanças paradigmáticas ocorridas na sociedade. A superação do paradigma tradicional de ensino demanda uma formação a distância baseada em novas concepções do processo educacional, entre elas: a) interdisciplinaridade: articulação dos conhecimentos visando melhor compreensão da complexidade dos problemas contemporâneos; b) contextualização: ênfase na formação em serviço, propiciando a reflexão crítica sobre a sua própria prática à luz das teorias; c) transitoriedade do conhecimento: adotando a metodologia de pesquisa, o aprender a aprender, por meio da prática problematizadora, ancorada na perspectiva de mudança; d) interatividade: promoção de trabalhos em grupo, debates e momentos coletivos de reflexão, visando à construção de uma equipe coesa e comprometida com a transformação da prática; e) autonomia: desenvolvimento de habilidades de auto-estudo e autoformação, mediante o acompanhamento do orientador de aprendizagem ou tutor.

3.1.4 Foco *Descrição e Avaliação de Projetos*

Dos sete artigos/trabalhos reunidos neste foco, três descrevem a implementação de cursos de formação continuada de professores a distância (Sá, 2001, 2003; Oliveira, Nogueira, 2002); um tece comparação entre as duas modalidades de capacitação: presencial e a distância (Duarte, 2004); dois abordam as representações de professores em relação a EaD (Couto, Lima, 2003; Lima, 2002); e outro reflete sobre a formação da identidade de aluno (Barrenechea, 2003).

Sá (2001, 2003) descreve a implementação do Curso de Graduação em Pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental, na UFPR, oferecido para professores da rede pública e confessional do Paraná. Os princípios norteadores do curso foram: trabalho pedagógico considerando as especificidades da escola onde atua o professor; práxis educativa no sentido

de movimento constante e dialético entre teoria e prática; pesquisa propiciadora do diálogo crítico com a realidade; e interdisciplinaridade com vista à compreensão da complexidade do fenômeno educativo. Esse projeto fundamentou-se na organização do trabalho docente, que apesar da divisão de tarefas deve preservar a coesão e a integração no processo educativo; na valorização do tutor, responsável pela mediação pedagógica, avaliação contínua, acompanhamento e motivação dos alunos; e na elaboração do material impresso, privilegiando a linguagem dialógica propiciadora do estudo individualizado.

Oliveira e Nogueira (2002) relatam a construção do Curso Pedagogia – Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental, oferecido pelo Centro Universitário de Educação a Distância no Rio de Janeiro (Cederj), projeto desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Esta proposta tem como objetivos: contribuir para a interiorização do ensino superior; aumentar as vagas no ensino gratuito e de qualidade; facilitar o acesso com apoio da flexibilização do tempo; e promover a formação continuada de professores do Estado. Seus princípios norteadores são: contextualização das ações pedagógicas; ênfase na interação e discussões coletivas; adoção da metodologia de pesquisa; acompanhamento tutorial presencial e a distância; articulação teoria e prática; formação integral, ética e emancipatória; avaliação contínua, visando ao aperfeiçoamento do programa.

Podemos constatar semelhanças nos princípios norteadores de ambos os cursos descritos, respectivamente, por Sá (2003) e Oliveira e Nogueira (2002), são eles: a) consideram o contexto de atuação do professor nas unidades escolares, suas especificidades socioculturais; b) baseiam-se na epistemologia da prática, na articulação indissociável entre teoria e prática; c) privilegiam a metodologia de pesquisa; d) promovem a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo e da interação entre os participantes; e) valorizam o papel do orientador de aprendizagem ou tutor, não apenas para tirar dúvidas dos alunos, mas para acompanhar o processo de aprendizagem como mediador e incentivador; f) assumem a avaliação como processo contínuo, visando conscientizar o aluno quanto às necessidades do seu próprio processo de aprendizagem e aperfeiçoamento do curso.

Em seu artigo, Duarte (2004) compara dois projetos de formação: o Projeto de Educação Continuada (PEC/SP) na modalidade presencial e o Programa de Capacitação de Professores (Procap/MG), que adota a modalidade mista (presencial e a distância). Independentemente da modalidade dos cursos em questão, a autora constata o fracasso de ambos por não provocarem mudanças na forma de atuação do professor em sala de aula; ressalta, no entanto, sua importância ao atingirem um grande número de professores e ao valorizarem o processo de capacitação dos professores. Como pontos positivos do PEC/SP, situa: tentativa de atender às especificidades das escolas; inserção do professor enquanto sujeito ativo e participativo do processo, promovendo a integração com universidades; valorização dos saberes dos professores; modelo baseado na ação-reflexão-ação. Já os aspectos negativos referem-se a: falta de incentivos para a capacitação dos

professores; não adequação do projeto ao calendário escolar; e interferências da Secretaria de Educação no remanejamento das equipes docentes, impedindo a concretização do trabalho coletivo nas escolas. No Procap/MG, considera relevante o compromisso com a capacitação, adequando-se ao calendário escolar, e a criação de incentivos aos participantes. Os aspectos negativos encontrados foram: centralização das decisões, promovendo a padronização das capacitações, e inadequação às especificidades e necessidades das unidades escolares. A autora atribui os aspectos negativos à utilização da EaD.

A avaliação de projetos de formação a distância, segundo a ótica dos próprios professores participantes, foi objeto de estudo nos trabalhos de Couto e Lima (2003) e Lima (2002). Ambos investigaram as representações dos professores em relação a EaD.

Couto e Lima (2003) investigaram as percepções de professores no curso de extensão "TV na Escola e os desafios de hoje". Realizaram um levantamento das vantagens e desvantagens expressas no discurso de quatro professores, sujeitos da pesquisa, sobre o referido curso. Situaram como vantagens: flexibilidade e autonomia para administrar o tempo e local de estudo; e possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Como desvantagem: estudar sozinho, sem a presença constante do professor e de outros colegas. As autoras ressaltaram a conscientização por parte dos professores quanto à importância do uso das tecnologias como facilitadoras do processo educacional. Os professores participantes da pesquisa salientaram o isolamento na construção do conhecimento como causa de desinteresse e desânimo para continuar os estudos. As autoras constataram também que a questão relativa ao processo de formação em serviço não esteve presente nos discursos dos professores, já que eles não tiveram oportunidade de estudar e assistir aos vídeos no próprio local de trabalho, reforçando a sensação de solidão.

Esta questão também foi levantada na pesquisa de Lima (2002), quando analisou o depoimento de professores participantes do projeto TV Escola em escolas públicas de São Paulo. Os professores apresentaram restrições aos projetos de formação continuada a distância, considerando que as situações de grupo em cursos presenciais proporcionam melhores condições para a aprendizagem. Assim, evidenciaram uma resistência à aprendizagem solitária.

O estudo de Barrenechea (2003) investiga a construção da autonomia e identidade do aluno que participa do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, oferecido pela UFPR. Discute situações que dificultam a construção da identidade do aluno em formação profissional. Tais situações relacionam-se com os procedimentos adotados pela biblioteca que impedem o empréstimo de livros; à restrição do direito ao voto no processo de eleição para reitor, vice-reitor e diretor do Departamento de Educação; e à ausência de um Centro Acadêmico que funcione como fórum de discussão de questões de interesse dos alunos a distância. Barrenechea (2003, p. 5) conclui que:

[...] enquanto ele (aluno) não se constitui como sujeito coletivo na universidade, ele não consegue construir sua autonomia. Pois para se ter autonomia é preciso que haja um sujeito desta autonomia. Se ele (aluno) não é visto como sujeito participante nesta comunidade, ele não se percebe como sujeito integrante deste coletivo, para então buscar sua representação e legitimação. Este sujeito se baseia em uma identidade coletiva de aluno.

Articulando os estudos de Barrenechea (2003) aos de Couto e Lima (2003) e de Lima (2002), surge uma questão: a solidão enfrentada pelos alunos a distância, expressa nas falas que configuram um isolamento no processo de construção de conhecimento, não estaria relacionada com a dificuldade de constituir uma identidade coletiva de aluno, referenciada na dimensão de sujeito participante da comunidade de aprendizagem?

3.1.5 Foco *Práticas Pedagógicas*

Neste foco reunimos três artigos/trabalhos, a saber: Belloni (2003), Gatti (2003) e Souza e Oliveira (2003). Estes artigos/trabalhos possuem em comum a preocupação com o aproveitamento das TICs nas práticas pedagógicas dos professores que participaram de cursos de formação a distância.

Belloni (2003) discute a apropriação dos programas da TV Escola pelos professores. A autora propõe a dupla dimensão do uso pedagógico das TIC: como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, privilegiando o "processo de apropriação crítica e não de consumo instrumental e passivo" (Belloni, 2003, p. 289). Ela afirma que a proposta original da TV Escola se baseava na formação aberta, flexível e informal (sem avaliação e certificação) e no oferecimento de programação variada para livre escolha do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Esta proposta, no entanto, foi sendo modificada à medida que o programa ampliava sua abrangência, destinando-se a docentes de qualquer nível de ensino e oferecendo material didático para uso em sala de aula. Tais transformações revelaram que os professores mais beneficiados com o programa são aqueles que menos necessitam, já que possuem condições de exercer o papel de estudante autônomo. Analisando o pouco aproveitamento da TV Escola, a autora aponta para questões relacionadas com a carreira do professor: falta de tempo, precária formação inicial, inexistência do hábito de auto-estudo, baixo nível salarial e pouca motivação para formação devido à ausência de incentivos. Segundo Belloni (2003, p. 297),

[...] as dificuldades da TV Escola explicam-se pela falta de projetos coletivos de formação continuada na maioria das escolas e pela ausência de uma política que inverta essa relação perversa de centralização e descentralização, por meio da qual as decisões pedagógicas são tomadas por tecnocratas no ministério e tarefas técnicas repetitivas são exigidas dos professores, fora de sua jornada de trabalho.

Gatti (2003) analisa as condições que provocam transformações no pensar e na prática pedagógica, resultantes de um programa de formação

em serviço de professores a distância: o Proformação. Constata ser indispensável promover a integração do curso ao meio sociocultural e profissional, não se limitando apenas ao desenvolvimento cognitivo dos participantes. Destaca o envolvimento das diferentes esferas administrativas (federal, estadual, municipal e local) propiciadoras da construção de vínculos socioculturais entre o programa, os realizadores e os participantes. Acredita que o estabelecimento desses vínculos se concretiza pela atuação de tutores, residentes na mesma localidade, que ofereceram atendimento continuado e contextualizado aos participantes. Essa forte relação foi expressa pelo pequeno índice de evasão, constatado no programa, atribuído ao trabalho dos agentes educacionais próximos aos participantes. Ressalta o papel do tutor como mediador e criador de laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais. Afirma que

[...] tudo isso reforça a idéia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (Gatti, 2003, p. 203).

Souza e Oliveira (2003) buscaram compreender as implicações do projeto Rádio pela Educação, em especial do programa "Para Ouvir e Aprender", na prática pedagógica de unidades escolares da Região Amazônica. Este programa, ao constituir-se como recurso pedagógico a ser utilizado durante as aulas nas primeiras séries do ensino fundamental, acabou se tornando uma oportunidade de formação continuada de professores. O projeto visa à produção de textos (cartas) a partir do debate de problemas pessoais ou coletivos da escola/região. As cartas são apresentadas nos programas, estimulando a participação de todos, inclusive da comunidade. Essa dinâmica provocou mudanças no tratamento pedagógico dos temas curriculares, passando a exigir um "processo de busca, construção e questionamento coletivo e síntese". Nas palavras dos próprios autores (Souza, Oliveira, 2003, p. 9),

[...] 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.

Em complemento, apresentaram o descontentamento de alguns professores que percebiam os programas desconectados do fazer educativo; por isso, muitos desligavam o aparelho de rádio, deixando de aproveitar as propostas em suas aulas. Tal fato evidencia a necessidade de um acompanhamento pedagógico que promova a conscientização e utilização adequada deste recurso – o rádio – como "instrumento ágil de mobilização e ferramenta que proporciona o acesso à informação para todos os segmentos sociais" (Souza, Oliveira, 2003, p. 13).

Dessas leituras, podemos destacar alguns aspectos determinantes na transformação da prática pedagógica: a) aproveitamento triplo das TIC, como ferramenta pedagógica, enriquecendo a prática na sala de aula, objeto de estudo e de formação do professor; b) interação dos realizadores de projetos e dos participantes, visando à descentralização das decisões pedagógicas e ao atendimento de necessidades concretas; c) relevância do papel do orientador de aprendizagem ou tutor como elemento facilitador no desenvolvimento de habilidades de auto-estudo e autonomia dos participantes e responsável pelo estabelecimento de um vínculo sociocultural e motivacional; d) valorização do profissional docente, a partir de incentivos para sua formação continuada.

3.2 Propostas e sugestões para a formação continuada a distância de professores

Para dimensionar a relevância dos artigos/trabalhos pesquisados em termos de oferecimento de subsídios para novas propostas de formação continuada a distância de professores, consolidamos as sugestões dirigidas à transformação da prática. Essas sugestões foram agrupadas segundo os focos de análise dos artigos/trabalhos anteriormente destacados.

3.2.1 Foco Políticas Públicas

Os artigos/trabalhos que analisam as políticas públicas tendem a oferecer propostas genéricas de reestruturação da prática pedagógica, entre as quais destacamos:

- a) definição de uma política de formação e valorização do professor, atendendo à formação inicial e continuada, melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira (Freitas, 2003);
- b) fortalecimento de processos horizontais de formação, com maior envolvimento dos professores, gestores locais e regionais na elaboração e atualização de projetos e políticas de formação continuada de professores, ou seja, mudança no papel desses profissionais como autores e colaboradores no processo de formação e não apenas como consumidores de pacotes instrucionais homogêneos, elaborados por uma minoria de especialistas (Pretto, 2002; Belloni, 2002; Demo, 2000);
- c) formação dos educadores priorizando o desenvolvimento de competências para o trabalho coletivo e para a gestão democrática e promovendo a participação ativa, baseada na visão interdisciplinar, nos princípios de solidariedade e no compromisso com a emancipação (Freitas, 2003);
- d) elaboração de políticas centradas nas tecnologias, visando à democratização do acesso e à apropriação crítica que possibilite ao professor redimensionar as práticas de ensino (Barreto, 2003), por meio

da reflexão crítica e discussões a partir das situações concretas e singulares enfrentadas no dia-a-dia (Barreto, 2004);

- e) preocupação com uma formação geral sólida, fundamentada em valores éticos, que se contraponha ao aligeiramento do processo e de certificação em grande escala.

[...] não podemos simplesmente seguir as exigências do mundo do trabalho, as demandas do mercado por novas habilidades e competências a serem apreendidas para o exercício profissional. E a formação para a vida? E os nossos valores e nossa cultura? Temos que recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana de existência. Aí é que estão o educativo e o formativo. Eles acontecem, não importa se de maneira presencial ou a distância (Pretti, 2001, p. 37).

3.2.2 Foco *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*

Neste foco, as propostas se concentram nas questões relativas à interatividade e importância do papel do mediador, assim como na formação de uma equipe interdisciplinar comprometida com a prática pedagógica. Entre elas se destacam:

- a) a interatividade, potencializada nos ambientes virtuais de aprendizagem, deve estar a serviço da produção coletiva do conhecimento, favorecendo a participação ativa e a metacognição sobre os processos de aprendizagem (Paiva, Maciel, 2000);
- b) a mediação pedagógica nos ambientes de aprendizagem deve ser permeada por uma linguagem emocional e afetiva, de modo a garantir a formação de um espaço harmônico, propiciador de construções e reflexões em níveis crescentes de complexidade (Bruno, 2002; Oliveira, 2004);
- c) é fundamental a implementação de uma equipe multidisciplinar, na qual os mediadores estejam envolvidos em todas as etapas do processo educativo, de modo a se evitar a fragmentação do discurso entre a equipe que desenvolve os conteúdos e módulos e a equipe responsável pela interação com os alunos (Oliveira, 2004);
- d) há necessidade de os formadores a distância participarem de processos de formação continuada com uso das TIC, para refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e as contribuições das tecnologias na prática pedagógica (Almeida, 2003);
- e) a elaboração de material didático deve fundamentar-se em uma visão de matriz gerativa, que permita a co-autoria e promova a interação, ou seja, partir de uma estrutura genérica que vá possibilitando a criação de novos módulos, visando aos interesses e singularidades regionais (Belintane, 2002);
- f) deve haver uma aproximação entre a pesquisa universitária e os projetos desenvolvidos nas redes escolares, de modo a intensificar o intercâmbio e estreitar as relações entre a produção do conhecimento e suas aplicações contextualizadas (Belintane, 2002);

g) os cursos a distância devem ser desenvolvidos por equipe interdisciplinar, responsável pela elaboração de um plano instrucional detalhado, que possibilite a autonomia dos alunos; é fundamental incluir uma unidade introdutória para familiarizar o aluno com a tecnologia, que precisa ser coerente com as estratégias de ensino adotadas; os professores precisam ter experiência no ensino presencial, e os responsáveis pelo seu desenvolvimento devem acompanhá-lo pelo menos uma vez; a avaliação deve incluir exercícios e testes semanais, para os alunos manterem-se atualizados; as diversas atividades devem compor a nota final (Leite, Teixeira, 2001).

3.2.3 Foco *Profissionalização Docente*

Neste foco as sugestões para o aperfeiçoamento de práticas incidiram sobre pontos distintos, mas que se unem pela idéia de cultura institucional, considerando tanto o que a instituição pode oferecer quando se propõe formar professores a distância quanto o que estes atores trazem como contribuição, segundo as experiências profissionais já vivenciadas. Assim, foram encontradas as seguintes propostas:

- a) o espaço privilegiado para a integração da educação continuada e a distância seria o ensino superior, devido ao suporte tecnológico (as instituições já estão conectadas) e metodológico (experiência com pesquisa e orientação acadêmica) (Vilarinho, 2001);
- b) é importante a construção de uma cultura institucional que incentive a formação continuada de professores, buscando o desenvolvimento profissional e a implementação de um processo de acompanhamento que apóie as práticas inovadoras (Lima, Grigoli, Barros, 2003);
- c) nos projetos de EaD as tecnologias precisam estar a serviço da construção do conhecimento por meio da realização de trabalhos colaborativos, baseados em pesquisa e resolução de problemas (Oliveira, 2003a);
- d) os cursos a distância devem considerar a base cultural e socioeconômica, os interesses, as experiências e a familiaridade dos participantes com a tecnologia (Pedrosa, 2003);
- e) as sugestões específicas ao projeto TV Escola: inclusão de um mediador para atuar junto aos professores, promovendo o debate de idéias e o planejamento de ações pedagógicas: planejamento de momentos específicos na jornada de trabalho do professor, visando à reflexão coletiva e à formação de uma equipe escolar comprometida com a transformação da prática pedagógica; reestruturação dos materiais e programas para promover maior interatividade entre os participantes (Toschi, 2000).

3.2.4 Foco *Descrição e Análise de Projetos*

Devido às peculiaridades dos projetos analisados nestes artigos/trabalhos, apresentamos as propostas e/ou sugestões relacionadas com os cursos estudados.

- a) Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UFPR:
 - necessidade de fortalecer o diálogo aberto na instituição, por meio de discussões e avaliações, de modo que a importância do curso seja reconhecida por toda a comunidade acadêmica (Barrenechea, 2003);
 - estabelecimento de convênios entre a universidade e instituições da sociedade civil para garantir o funcionamento do curso, devido ao seu limitado financiamento (Sá, 2003);
- b) Projeto TV Escola:
 - discutir as necessidades de formação continuada da equipe e, em especial, as possibilidades e limitações da educação a distância (Lima, 2002);
- c) Curso de Extensão "TV na Escola e os Desafios de Hoje"
 - discutir conteúdos e enfoques novos por meio da problematização da prática e da experiência dos próprios professores participantes, refletindo criticamente sobre a presença da mídia na educação e na sociedade (Couto, Lima, 2003);
- d) Projeto de Educação Continuada (PEC/SP) e Programa de Capacitação de Professores (Procap/MG):
 - atender ao conjunto dos professores de uma escola para a formação de uma equipe de trabalho comprometida com a modificação das práticas; oferecimento de incentivos para motivar os professores a se envolverem em programas de capacitação; centralizar os projetos nos problemas cotidianos e vivências dos professores; construir instrumentos para avaliar a eficiência desses programas e orientar a tomada de decisões e os planejamentos políticos (Duarte, 2004).

3.2.5 Foco *Práticas Pedagógicas*

Nos artigos/trabalhos enquadrados neste foco, observamos que as sugestões referem-se às situações específicas ali consideradas.

- a) Projeto Rádio pela Educação – Programa "Para Ouvir e Aprender": maior participação dos professores na escolha dos temas, textos, músicas e técnicas de trabalho a serem veiculadas nos programas, com vista ao aproveitamento de suas experiências; aperfeiçoamento do material com a elaboração de novos guias pedagógicos para orientação aos professores; melhorias na transmissão do programa e

- planejamento de um acompanhamento pedagógico dos docentes e das escolas participantes do projeto (Souza, Oliveira, 2003);
- b) Projeto TV Escola: criação de uma estrutura técnica responsável por gravar e catalogar os programas; formação de uma equipe pedagógica para orientar os professores no planejamento e realização de atividades de aproveitamento do material, nas duas vertentes – para autoformação e uso didático com os alunos; estabelecimento de parcerias com as universidades, visando criar estratégias de uso coletivo a serem integradas aos grupos de estudos; inclusão de seu uso durante as formações iniciais e continuadas dos professores (Belloni, 2003);
- c) Proformação: maior integração dos conteúdos abordados com as experiências pessoais e profissionais dos participantes do projeto, visando promover a contextualização e a aprendizagem significativa; e envolvimento das administrações educacionais locais na realização direta do programa, promovendo a constituição de vínculos socioculturais (Gatti, 2003).

Conclusões

A análise do conteúdo desses focos nos possibilitou traçar um paralelo entre as questões recorrentes que neles se inseriam e o embasamento teórico da pesquisa.

O foco *Políticas Públicas* foi o que se apresentou mais proeminente, não só por reunir maior número de artigos/trabalhos (12), mas, principalmente, por apresentar as críticas contundentes e instigantes; dentre elas, destacamos a preocupação com políticas de aligeiramento e certificação em escala, que se coaduna à concepção neoliberal. Esta concepção acaba favorecendo a visão de educação como negócio lucrativo e promissor e, como conseqüência, estimula a produção e distribuição de pacotes com "soluções" educacionais, reduzindo as potencialidades da EaD. As críticas encontradas nos artigos/trabalhos também estão presentes nos estudos de Zeichner (2005) e Nóvoa (1999). Elas alertam para o crescente "mercado de formação" e, embora possam empregar o discurso da formação de professores prático-reflexivos, veiculam propostas centralizadoras e distanciadas do contexto e dos problemas enfrentados na escola. Verificamos aqui que, na busca de alternativas para esse modelo e visando preservar (ou implementar) a qualidade educacional na EaD, há uma afinidade entre as idéias apresentadas nos artigos/trabalhos e as dos autores que compõem nossa abordagem teórica – todos propõem a necessidade de apropriação crítica das TICs, o estabelecimento de parcerias com universidades no desenvolvimento de pesquisas que abordem as questões concretas e as especificidades vividas nas escolas.

No foco *Ambiente Virtual de Aprendizagem*, os artigos/trabalhos estão preocupados com o processo de construção do conhecimento nos cursos de formação a distância, em face do grande volume de informações

disponibilizadas pelas TICs. Em linhas gerais, indicam a necessidade de uma reestruturação ampla dos cursos que envolva desde a adoção de uma matriz curricular flexível e interdisciplinar à implementação de metodologias de pesquisa, estimulando a atitude de investigação, até o fortalecimento da interação digital, baseada em vínculos afetivos e motivacionais que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. A importância da atitude coletiva é percebida por Zeichner (1993) e Oliveira (2002) como fundamental não só para construção do conhecimento, mas principalmente para provocar transformações nas práticas pedagógicas.

O foco *Profissionalização Docente*, entre outras questões, aborda as mudanças paradigmáticas e a formação do professor reflexivo, temas recorrentes nos discursos de diversos autores que integram nosso embasamento, como Libâneo (2004), Nóvoa (1999), Schön (2000) e Zeichner (1993). Da análise interpretativa dos conteúdos encontrados neste foco, concluímos que seus autores entendem as mudanças paradigmáticas como estímulo à busca de outras propostas de formação profissional, mais adequadas ao novo contexto social. Eles salientam a demanda de profissionais preparados para atuarem em situações singulares e incertas. Assim, a formação continuada de professores a distância deve estar comprometida com a transformação das práticas pedagógicas, baseando-se, sobretudo, em processos de reflexão, valorizando as experiências e os saberes dos professores.

Na *Descrição e Avaliação de Projetos e Práticas Pedagógicas* foi retomado o princípio básico da EaD: democratização do acesso à educação, com a discussão de suas possibilidades no sentido de facilitar a interiorização da universidade. A parceria universidade-escola também é defendida por Zeichner (2005). Os autores vinculados a este foco acreditam que a EaD pode propiciar o diálogo crítico com a realidade, na medida em que o aluno não precisa se ausentar de seu contexto, permitindo, ao mesmo tempo, que se fortaleça a construção de uma identidade coletiva e regional. Para que a abertura da universidade e as transformações nas práticas escolares ocorram, é importante ressaltar o papel da mediação pedagógica, responsável pelo acompanhamento da aprendizagem, avaliação e motivação dos alunos, numa perspectiva de contextualizar e atender às especificidades da escola. A importância da mediação pedagógica está presente no discurso de Litwun (2001) e constitui uma das questões mais recorrentes no foco das práticas pedagógicas, o que evidencia a complementaridade das idéias apresentadas em diferentes focos.

Nossa pesquisa, ao buscar as tendências do tema em tela, em um dado período (2000-2004), apontou a diversidade de preocupações e abordagens. Os artigos e trabalhos que constituíram o *corpus* do estudo não esgotam o pensamento educacional, que circula em nosso país, sobre formação continuada a distância de professores, mas certamente refletem as concepções de educadores reconhecidos nacionalmente. Esperamos que outros pesquisadores possam se valer dos achados aqui apresentados, ampliando e/ou reformulando nossa leitura.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.

BARRENECHEA, C. A. A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 117-131, 2003.

BARRETO, R. G. *Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, Sessão Especial, 2000.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 171-286, jul./dez. 2003.

BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 177-193, nov. 2002.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. *Educação a distância*. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

BIANCHETTI, L. Prefácio. In: MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRUNO, A. R. *A linguagem emocional: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação em ambientes telemáticos*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2002.

CARNEIRO, V. L. Q. *Integração da TV na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfianças, aprendizados*. Trabalho

apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. *Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo*, v. 1, n. 1, p. 11-39, 1999.

COUTO, M. E.; LIMA, E. F. O curso TV na Escola e os desafios de hoje sob a ótica dos participantes. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 161/162, p. 89-99, abr./set. 2003.

DEMO, P. *Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 13 – Ensino Fundamental, 2000.

DREIFUSS, R. A. *A era das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan/abr. 2004.

ESTATÍSTICAS do professor no Brasil. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003>>. Acesso em: 14 jun. 2005.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILHO, R. A. F. D. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FURTER, P. *Educação e vida*. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GONÇALVES, A. A. M. R. Educação à distância: ampliando caminhos para a formação de professores. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 156, p. 74-81, jan./mar. 2002.

GUERRA, A. F. S. *Navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para formação de professores em uma dimensão ambiental*.

Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2001.

LEITE, L. S.; TEIXEIRA, C. M. A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 136-143, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, J. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. *Revista Profissão Docente Online*, Uniube/MG, v. 4, n. 12, 2004. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educao/revista/artigos.htm>>. Acessado em: 9 jan. 2006.

LIMA, C. M. A formação contínua do professor e a educação a distância: conteúdos de representação social. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, p. 85-94, abr./set. 2002.

LIMA, C. M.; GRIGOLI, J. A. G.; BARROS, H. F. *A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo*: um estudo sobre as possibilidades da EaD na formação pedagógica de professores universitários. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003. UCDB

LITWIN, E. (Org.) *Educação a distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F. J. da S. EAD e formação de educadores: educação a distância. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 69-80, jan./jun. 2001.

LOPES, E. M. T. Tendências teórico-metodológicas de pesquisa em história da educação. In: SEMINÁRIO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: a ótica dos pesquisadores. 1994, Belo Horizonte. [Anais...]. Brasília: MEC/Inep, 1994. p. 19-27. (Série documental: Eventos, n. 5).

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

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, E. da S. G; NOGUEIRA, M. L. de L. Educação a distância e formação de professores; desafios e perspectivas. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, p. 95-103, abr./set. 2002.

OLIVEIRA, E. G. *Formação de professores a distância na transição de paradigmas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2003a.

_____. *Formação de professores à distância na transição paradigmática*. Campinas (SP): Papyrus, 2003b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, L. M. P. Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores. In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas (SP): Unicamp Nied, 2002. p. 91-97.

_____. *Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2004.

PAIVA, J.; MACIEL, I. M. *Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2000.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003.

PEREIRA, E. P. *Programando a tela nas amarras da arte de governar a distância: um estudo do "Curso de extensão TV na escola e os desafios de hoje"*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2002.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: BITAR, H. A. de F. et al. *Idéias: sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: SESP, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p.205-251.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2001.

PRETTI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

PRETTO, N. de L. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago. 2002.

QUALIS. Sistema de classificação de periódicos, anais e revistas. Brasília: Capes/MEC, 2003. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2005.

SÁ, R. A. Educação à distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 23-30, jan./jun. 2001.

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 173-204, 2003.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

SOARES, S. G. Inovações no ensino superior: reflexões sobre a Educação a Distância. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas (SP): Papyrus, 2000. p. 221-238.

SOUZA, O. N. B.; OLIVEIRA, N. C. M. *Irradiando o currículo: a proposta curricular do projeto rádio pela educação em análise*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003.

TOSCHI, M. S. *Formação de professores e TV Escola*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2000.

TRIGUEIRO, D. Um mundo novo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 9-18, jan./mar. 1969.

VILARINHO, L. R. *Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?* Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual ANPEd, GT 04 – Didática, 2001.

VILARINHO, L. R.; BARRETO, R. B. R. *Da tecnologia para além da tecnologia: a internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual ANPEd, GT 04 – Didática, 2004.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professor: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 125, maio/ago. 2005.

Anexo: Corpus da pesquisa

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BARRENECHEA, C. A. A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 117-131, 2003.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 171-286, jul./dez. 2003.

_____. *Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, Sessão Especial, 2000.

BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 177-193, nov. 2002.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003.

BRUNO, A. R. *A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2002.

CARNEIRO, V. L. Q. *Integração da TV na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfianças, aprendizados*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003.

COUTO, M. E.; LIMA, E. F. O curso TV na Escola e os desafios de hoje sob a ótica dos participantes. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 161/162, p. 89-99, abr./set. 2003.

DEMO, P. *Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 13 – Ensino Fundamental, 2000.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan/abr. 2004.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILHO, R. A. F. D. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GONÇALVES, A. A. M. R. Educação à distância: ampliando caminhos para a formação de professores. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 156, p. 74-81, jan./mar. 2002.

GUERRA, A. F. S. *Navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para formação de professores em uma dimensão ambiental*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2001. UNIVALI.

LEITE, L. S.; TEIXEIRA, C. M. A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 136-143, jan./jun. 2001.

LIMA, C. M. A formação contínua do professor e a educação a distância: conteúdos de representação social. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, p. 85-94, abr./set. 2002.

LIMA, C. M.; GRIGOLI, J. A. G.; BARROS, H. F. *A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da EaD na formação pedagógica de professores universitários*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003. UCDB

LOBO NETO, F. J. da S. EAD & formação de educadores: educação a distância. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 69-80, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, E. G. *Formação de professores a distância na transição de paradigmas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2003a.

OLIVEIRA, E. da S. G; NOGUEIRA, M. L. de L. Educação a distância e formação de professores; desafios e perspectivas. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, p. 95-103, abr./set. 2002.

OLIVEIRA, L. M. P. *Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2004.

PAIVA, J.; MACIEL, I. M. *Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2000.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003.

PEREIRA, E. P. *Programando a tela nas amarras da arte de governar a distância: um estudo do "Curso de extensão TV na escola e os desafios de hoje"*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual ANPEd, GT 08 – Formação de Professores, 2002.

PRETTI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

PRETTO, N. de L. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago. 2002.

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 173-204, 2003.

SÁ, R. A. Educação à distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 152/153, p. 23-30, jan./jun. 2001.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

SOUZA, O. N. B.; OLIVEIRA, N. C. M. *Irradiando o currículo*: a proposta curricular do projeto rádio pela educação em análise. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2003.

TOSCHI, M. S. *Formação de professores e TV Escola*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual ANPEd, GT 16 – Educação e Comunicação, 2000.

VILARINHO, L. R. *Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?* Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual ANPEd, GT 04 – Didática, 2001. UNESA

VILARINHO, L. R.; BARRETO, R. B. R. *Da tecnologia para além da tecnologia: a internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual ANPEd, GT 04 – Didática, 2004. Unesa

Marta Lyrio da Cunha, mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa), é professora do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Gama Filho (UGF), Rio de Janeiro.

martalyrio@superig.com.br

Lúcia Regina Goulart Vilarinho, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora do curso de mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

lgvilarinho@netbotanic.com.br

Recebido em 17 de julho de 2006.

Aprovado em 7 de novembro de 2006.

A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira

Marta Teixeira do Amaral

Resumo

As questões ambientais têm sido uma problemática contemporânea preocupante. A histórica relação do homem com a natureza a fim de modificá-la e adaptá-la às suas necessidades e aos seus interesses tem causado grandes distúrbios naturais de expressivas proporções. Diante dessa assertiva, tentamos analisar a dimensão ambiental na evolução humana e, especialmente, perceber essa dimensão no interior da educação brasileira.

Palavras-chave: educação ambiental; cultura; educação brasileira.

Abstract

The environmental dimension in the Brazilian educational culture

The environmental questions are a contemporaneous problem. The historical relation between men and nature in order to modify it and to adapt it to their necessities and to their interests has caused natural disturbances of great proportion. Therefore, we tried to analyze the environmental dimension in the human evolution and, especially, to perceive this dimension within Brazilian education.

Keywords: environmental education; culture; Brazilian education.

A maneira como se origina e evolui a cultura define o progresso da educação e das perspectivas ambientais de um povo. Mediante essa afirmação, torna-se necessário que, antes de abordarmos o cerne da questão, façamos uma análise dos conceitos de cultura e do processo de formação da cultura brasileira.

O estudo da cultura tem sido uma preocupação contemporânea. Desvelar os caminhos traçados por antigas civilizações e conhecer as razões específicas que fizeram com que os grupos humanos se relacionassem de maneira peculiar e organizassem diferentemente a vida social dão significado às relações sociais existentes no presente.

A evolução da humanidade é marcada por contatos e conflitos entre formas diferentes de organização social, apropriação e transformação dos recursos naturais e apreensão do conhecimento. A realidade de cada povo se expressa por meio da concepção histórica coletiva do relacionamento de seus indivíduos com a natureza.

Os fatos históricos contam-nos sobre as transformações culturais ocorridas no interior das diferentes sociedades em decorrência dos encontros e conflitos entre os povos.

Dessa maneira, ao falarmos em cultura estaremos indubitavelmente nos referindo à humanidade – diferentes povos, nações, grupos humanos – com toda a sua diversidade, riqueza de expressão e criatividade.

A partir de uma matriz biológica idêntica, os grupos humanos se multiplicaram e ocuparam as mais remotas regiões dos continentes.¹ Nesse movimento, o contato entre grupos humanos foi comum, mas a intensidade desses contatos definia e determinava seu isolamento ou incremento. O desenvolvimento dos grupos deu-se mediante ritmos e modalidades variáveis, não obstante a constatação de certas tendências globais. O aceleração desses contatos é mais recente, e os grupos isolados vão desaparecendo à medida que o planeta tende à construção de uma civilização mundial (Santos, 1994).

Isso explica, por exemplo, as diferentes práticas no uso do meio ambiente e a variabilidade na transformação dos recursos naturais disponíveis. É notório que nossos ancestrais sobreviviam da caça e da pesca e não se fixavam em uma região por muito tempo. No entanto, alguns grupos inicialmente nômades e dependentes da coleta, para potencializar a sobrevivência de seus indivíduos, passaram, gradativamente, à vida sedentária, dando origem às primeiras vilas e aldeias. A competência da reorganização social desses grupos e a destreza na criação de novas possibilidades de adaptação e convívio social com o meio natural definiu e delimitou a distância do desenvolvimento e da fixação entre os vários agrupamentos (Santos, 1994).

Percebemos que a formação da cultura e da história da humanidade esteve combinada com a história natural e que o desenvolvimento dos grupos humanos se deu através da transformação do meio. Torna-se relevante realçar que o destino de cada grupo deveu-se não só às formas de organização social, mas, sobretudo, à capacidade de superação dos conflitos gerados (Santos, 1994). Dessa maneira, pensar em evolução linear das sociedades humanas é uma idéia ingênua e preconceituosa.

¹ Com a evolução da raça humana, notaram-se importantes avanços na tecnologia das ferramentas, o rápido crescimento dessa população, o agrupamento social em habitações e o surgimento das artes: o período cultural chamado Paleolítico Superior havia começado. Certamente, os humanos desta época já haviam dominado a linguagem. Com o crescimento demográfico inicia-se o processo de colonização de novos territórios. Povos alcançaram a Nova Guiné e a Austrália, partindo da Indonésia há cerca de 40 mil anos, e desenvolveram as características *australóides* isoladamente naquela região. Entretanto, há controvérsias com relação à provável data do início da presença humana no Novo Mundo, que possivelmente se deu há cerca de 15 mil anos. Evidências genéticas, lingüísticas e anatômicas dos modernos ameríndios sugerem cada vez mais que a primeira presença na América do Norte tenha ocorrido entre 30 e 40 mil anos atrás (Lago, Pádua, 1988, p. 91).

Mas, então, o que é cultura? A etimologia da palavra cultura refere-se ao verbo latino *colere*, que significa cultivar, e seu significado original está ligado às atividades agrícolas de nossos antepassados (Santos, 1994). Pensadores romanos antigos ampliaram o sentido da palavra e passaram a usá-la como sinônimo de refinamento e sofisticação pessoal. No decorrer da história, vários outros significados foram sendo atrelados à palavra cultura. Das duas concepções mais usuais, aqui nos interessa a que tem o sentido mais amplo.

A primeira concepção está, de certa maneira, vinculada ao conceito dado pelos pensadores romanos, citados anteriormente. Inicialmente poderíamos entender cultura como o conjunto dos conhecimentos, das idéias e das crenças e a maneira como esses elementos apresentam-se na vida social. Na outra concepção, de caráter mais abrangente, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza e existência social de um povo, nação ou grupos sociais no interior de uma sociedade, preocupando-se com a totalidade dessas características e a maneira como tais grupos concebem e organizam a vida social ou seus aspectos materiais (Santos, 1994).

O segundo conceito exprime a necessidade de a cultura ser muito mais do que o conhecimento escolar ou o conteúdo e os valores priorizados pelas sociedades e preservados através da educação formal. Cultura é antes de tudo humanização, e define-se como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem. Ela é o próprio modo de ser humano e distingue-se por uma dupla manifestação: a de processo e a de produto. Processo por definir a ação contínua e recíproca do homem no meio e produto por ser resultado dessa ação constituindo os bens culturais construídos historicamente (Romanelli, 1993).

A cultura enquanto processo liga-se à sobrevivência do homem e à preservação da sua condição humana reescrevendo a sua história. E o produto cultural conquistado perpetua-se através dos tempos. A continuidade do processo cultural e a preservação dos bens culturais estão interligadas, necessitando do meio social para existirem. Por essa razão, o instrumento que a cultura utilizará para perpetuar-se será, indubitavelmente, o processo educativo (Romanelli, 1993).

A ação educativa se processará de acordo com a compreensão que se tem da realidade social envolvente. Dessa maneira, o processo educativo e as trocas culturais entre os povos serviram para enriquecer e diversificar as inúmeras culturas existentes. As trocas entre os povos da Antigüidade, muitas vezes, serviram como fonte de enriquecimento e construção de símbolos universais, como é o caso do sistema numeral indo-arábico arraigado no nosso cotidiano. Mas nem sempre os contatos entre os povos favoreceram as culturas em questão ou promoviam o aprimoramento educacional para o enriquecimento mútuo. Os índios das Américas tiveram suas culturas aniquiladas e sofreram um processo impolido de transferência dos padrões culturais europeus. O Novo Mundo foi obrigado a adotar o transplante dos produtos culturais acabados da civilização europeia (Romanelli, 1993). A transferência compulsória dos padrões europeus de vida determinou o aniquilamento quase total da cultura indígena.

O Brasil, como parte integrante dessa estratégia, sofreu em sua construção a mesma transferência cultural. A economia colonial brasileira fundou-se na histórica tríade: latifúndio, mão-de-obra escrava e poder político patriarcal. A estratificação social favoreceu a manutenção da estrutura de poder, que estava personificada no dono da terra e, conseqüentemente, na família patriarcal. Foi justamente essa instituição que possibilitou a importação dos pensamentos e das idéias dominantes da cultura medieval européia para o Brasil (Romanelli, 1993) através da educação – na figura dos padres da Companhia de Jesus – e da imitação do estilo de vida da Metrópole, costumes trazidos pelos filhos da elite que saíam do país para estudar fora, principalmente na Universidade de Coimbra. Provavelmente, não era incomum apreciarem-se, nos centros das primeiras cidades brasileiras, mulheres trajadas sob a mais requintada etiqueta européia, portando suntuosos chapéus e inúmeras anáguas debaixo dos vastos vestidos. Estilo, sem dúvida, bem diferente do despojamento indígena.

A chegada da Companhia de Jesus por volta de 1510 e a estratificação social da colônia estabeleceram as condições favoráveis para a implantação da cultura e do modelo educacional europeu. Os padres jesuítas ficaram responsáveis pela catequese dos índios e pela organização escolar nas longínquas terras brasileiras. É inegável a importância da obra e da missão jesuítas no Brasil, no entanto, queremos aludir ao aspecto da transferência cultural pelo processo educativo implantado pelos padres (professores) jesuítas.

Gradativamente, o objetivo primeiro da catequese cedeu lugar à missão de educar a elite brasileira conforme os costumes da Metrópole. De acordo com a minuciosa análise de Otaíza Romanelli – quando discute a evolução do sistema educacional brasileiro em seu livro *História da educação no Brasil* –, os padres foram os responsáveis por transformar a educação inicial brasileira em *alienada* e *alienante*, conceitos que, muitos séculos depois, continuam a ser discutidos por estudiosos brasileiros que se ocupam em estudar a educação brasileira e tentar transformá-la, mas, sobretudo, são ainda relevantes fontes de preocupação e temas de debates nos nossos meios acadêmicos atuais (Romanelli, 1993, p. 35).

A educação da colônia era excludente e preconceituosa, já que estava voltada para os filhos homens e não primogênitos dos senhores de engenho, excluindo, assim, toda a massa de agregados, índios, escravos e mulheres. Aos filhos primogênitos dos senhores de engenho era concedida uma educação rudimentar essencial para cuidar dos negócios da fazenda.

O conteúdo programático do ensino da colônia era a materialização das idéias da Contra-Reforma, que se caracterizava pelo dogmatismo de pensamento, pela reafirmação da autoridade e pela valorização da Escolástica² como método e filosofia, priorizando as atividades de memorização. O caráter educacional da época desconsiderava, integralmente, as atividades ligadas às ciências e às atividades técnicas e artísticas e o aspecto humanístico da educação. O conteúdo era neutro e desprovido de significação social, ao passo que estava completamente alheio à realidade da vida na colônia. O caráter educacional do ensino era enciclopedista, marcado pela ausência do espírito crítico, da análise, da pesquisa e da experimentação. A educação

² A Escolástica representa o último período do pensamento cristão, que vai do começo do século 9 até o fim do século 16, isto é, da constituição do sacro romano império bárbaro, ao fim da Idade Média, que se assinala geralmente com a descoberta da América em 1492. Este período do pensamento cristão se designa com o nome de escolástica, porquanto era a filosofia ensinada nas escolas da época, pelos mestres, chamados, por isso, escolásticos. As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas chamadas artes liberais, divididas em trívio – gramática, retórica, dialética – e quadrívio – aritmética, geometria, astronomia, música. A escolástica surge, historicamente, do especial desenvolvimento da dialética.

brasileira foi moldada pelo transplante cultural e educacional europeu, que estava de acordo com o espírito da Idade Média, dominada pelo clero, e visava apenas à formação de eruditos europeus (Romanelli, 1993).

O conteudismo, a exclusão e a neutralidade do ensino educacional brasileiro colonial arrastaram-se por séculos a fio, moldando o caráter e formando os cérebros dos alunos brasileiros considerados aptos ao privilégio das Letras. O sistema fechado de educação brasileira pode justificar, em parte, o descomprometimento com os direitos humanos, sociais e ambientais, com a exclusão social, com a sustentabilidade e com a democracia no processo de crescimento brasileiro. Por inúmeras décadas praticou-se um ensino sem significação social e que não teve como preocupação central uma metodologia que abarcasse as discussões críticas acerca de questões que ultrapassassem os muros da escola.

Há um consenso entre aqueles que se aventuram a afirmar que o ensino tradicional não é adequado a nossa sociedade contemporânea. A tentativa de superar o antigo foi empreendida por várias outras formas de pensamento que ensaiaram legitimar-se através da negação do modelo tradicional. Não obstante, as tentativas apontaram tantas outras lacunas quanto aquelas deixadas pelo sistema tradicional. Alguns movimentos renovadores também desfraldaram bandeiras na educação brasileira ao longo dos anos, na tentativa de transformação ou adequação do ensino à nossa realidade. Porém a inadequação do ensino não significa, necessariamente, que dele nada se aproveite. Não é nossa intenção refutar a educação tradicional ou incidir na postura simplista de alegar que tudo o que é tradicional não presta ou não serviu para educar – antes o de tentar estabelecer ligação entre cultura e educação na formação do povo brasileiro.

O desenrolar da problemática educacional brasileira e sua evolução são bastante amplos, e não temos aqui a pretensão de analisar ou mesmo decompor os seus desdobramentos. O apanhado que construímos nos parágrafos anteriores foi apenas pretexto para a discussão que se segue.

O processo histórico e cultural de evolução do ensino brasileiro evidencia a despreocupação com o sentido social da educação – como dito nas linhas anteriores – uma vez que as suas principais características eram o enciclopedismo e a memorização. Esse processo evolutivo provavelmente influenciou a metodologia de aplicação da educação ambiental, porque nas escolas brasileiras, por anos a fio, usualmente, as atividades relacionadas a essa atividade facilmente misturavam-se com a disciplina de Biologia ou recebiam o caráter naturalista de preservação da natureza ou, mesmo, de mera sensibilização para problemas ambientais.

Em raríssimos momentos tais discussões abordavam questões sociais, políticas, econômicas, culturais ou debatiam problemáticas acerca da ética, da cidadania ou do direito humano – temas que, necessariamente, se relacionam com as temáticas ambientais. A educação ambiental escolar acabava, portanto, reduzida às caminhadas por trilhas ecológicas, às visitas aos parques, às reservas ou aos ecomuseus, à construção de hortas, à promoção de eventos isolados – a comemoração do dia do meio ambiente, dia da árvore, da água – e à participação em campanhas preservacionistas –

plântio de árvores, *adotar* um rio, um parque (Carneiro, 1999) ... Tais práticas, portanto, não se distanciavam muito do caráter de neutralidade ou do conteudismo da educação colonial.

O reducionismo com que foi tratada a educação ambiental nos meios educacionais trouxe prejuízos culturais para a construção da cidadania ambiental, pois a confinava quase que exclusivamente ao ensino de Biologia, "diminuindo a abordagem necessariamente complexa, multifacetada, ética e política das questões ambientais aos seus aspectos biológicos" (Reigota, 1994).

Não é nossa intenção atribuir somente à educação a responsabilidade integral pelas questões sociais ou, ainda, a vermos como o único aparelho competente para solucioná-las; no entanto, consideramos que a dimensão educacional é instrumento de valor primordial para instituir as mudanças sociais necessárias e, por conseguinte, as mudanças ambientais.

Dentro da perspectiva de mudança de paradigma no contexto ambiental, a função de propostas educacionais seria, além de trabalhar os aspectos técnicos e biológicos da educação, enfatizar, sobretudo, suas dimensões políticas, sociais e éticas, o que nos faz afirmar, tal como Freire, que "educar é um ato político" (Freire, 1997).

Ainda refletindo sobre o caráter político da dimensão educacional, retomamos o pensamento freireano que assegura:

[...] ensinar é algo profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à "prática educativa progressista". Portanto, torna-se imprescindível solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do "saber articulado". Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia (Freire, 1997).

A partir da década de 1970 o mundo experimentou inúmeras mudanças que conduziram a sociedade a inquirir novos percursos e a buscar diferentes fontes de informação. O sistema educacional – como parte atuante e complementar da sociedade – imediatamente sofreu a pressão dessa nova moção social. O grande desafio a ser enfrentado, naquele momento, pela educação era refletir sobre seus objetivos e superar a distância entre a realidade escolar e o meio social – construídos culturalmente – para adequar-se à era da industrialização, e, principalmente, considerar a natureza como parte integrante e relevante do meio social, onde todos, como cidadãos, atuam como co-responsáveis por sua conservação e preservação.

Acrescidos a esses fatos contemporâneos, iniciam-se eventos sociais internacionais e nacionais significativos que possibilitaram um avanço epistemológico concernente às questões civis, sociais e ambientais na sociedade. Após a realização de conferências mundiais sobre meio ambiente e direito humano, principalmente a Conferência de Estocolmo em 1972, novas abordagens sociais foram sendo dadas à relação do homem com o meio ambiente e às conseqüências de sua transformação.

Tornou-se iminente, portanto, a necessidade da reorientação da educação escolar visando o desenvolvimento sustentável e o compromisso com

a cidadania ambiental. Esse movimento implicou, necessariamente, o intercâmbio das escolas com as comunidades, promovendo e valorizando suas organizações culturais, associações de bairros, ONGs ... E, sobretudo, iniciou o processo de modificação do caráter conteudista da Educação, reorientando a função social da escola numa perspectiva de significância social, à medida que a escola passou a abordar questões concernentes à realidade socioambiental dos educandos.

A partir das primeiras preocupações imediatas, a abordagem ambiental ampliou-se para discussões mais complexas, alargando seu foco e incluindo em sua pauta temas contemporâneos, como "ecologia política, questões demográficas, perspectivas de desigualdade social e degradação ambiental, questões éticas e a busca de um novo modelo de desenvolvimento" (Lima, 1999).

As questões citadas acima corroboram a relevância da atuação da instituição escolar e de sua participação no processo de sensibilização e consciência ambiental da sociedade, pois a crise socioambiental desperta a necessidade de formação de consciência em torno dessas questões. Viola e Leis (1995) constatam que o movimento iniciado no Brasil a partir de minorias de cientistas e militantes ambientalistas organizados em torno da denúncia de agressões e da defesa dos ecossistemas foi paulatinamente ampliando-se e conquistando novos espaços até "ganhar a feição multissetorial que hoje o caracteriza" (Lima, 1999).

O processo de complexidade dos temas ambientais na sociedade obriga a reorientação dos temas escolares, pois necessitam de uma dinâmica pedagógica interdisciplinar de abordagem crítico-social e histórica. Essa postura metodológico-pedagógica estabelece uma nova ética entre o sujeito e o seu meio, porque a ele também é imputada a responsabilidade da ação, da prevenção e da solução de problemas ambientais, já que é visto como parte integrante do meio ambiente e não mais como seu dominador.

Por isso, a dimensão ambiental na prática educativa não pode ser encarada como mais uma disciplina do currículo ou um tipo especial de educação, mas uma das dimensões norteadoras da educação geral. Ela compreende os processos através dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competências voltados para a conservação do meio ambiente – bem de uso comum do povo – essencial à sadia qualidade de vida e a sua sustentabilidade.

Dessa forma, todos os professores tornam-se responsáveis por incluir e abordar temas ambientais em seus programas e aulas, estabelecendo um vínculo social entre eles – independentemente da matéria que lecionam – e co-participantes do processo socioambiental, a partir da escola. Como dito anteriormente, a escola não é o único agente de mudança social; é, contudo, um dos agentes que desencadeia com mais veemência e potencialidade esse processo (Aranha, 1989).

A consciência de que o meio ambiente é uma responsabilidade vital e coletiva ratifica o pressuposto de que a crise ecológica decorre fundamentalmente da ação do homem. Portanto, o princípio fundamental para uma

estratégia educativa sustentável deverá considerar a ética da responsabilidade, e isto requer, fundamentalmente, uma nova postura teórico-metodológica. A responsabilidade socioambiental do homem refere-se à vida, à história do homem e a si mesmo como usuário responsável do ambiente nos diversos contextos de produção e consumo (Ordóñez, 1992).

Edgar Morin (2000) diz que o mundo ocidental concebeu um "modelo prometético de dominação e de conquista da natureza que afasta qualquer idéia de sabedoria... portanto uma das maiores aquisições da consciência contemporânea passou a ser a consciência do limite". O modo de produção capitalista da sociedade moderna instituiu o uso irracional dos recursos naturais, o descaso com a questão ambiental e a degradação do meio ambiente. Esses eventos acrescidos à rápida expansão populacional e a ocupação desordenada do espaço desencadearam a crise do modelo exploratório contemporâneo. "A tão pensada inesgotabilidade dos recursos naturais mostra-se, atualmente, ilusória, fragilizada e demarcada pelos limites da consciência de um homem planetário", como afirma Morin (2000).

Felizmente, já percebemos nos ambientes educacionais, atualmente, conceitos como planetaridade e sustentabilidade nos programas e planejamentos, pois a "Terra se insere num novo paradigma" (Boff, 1994). Esse novo paradigma institui, incontestavelmente, uma nova relação entre o homem e o meio ambiente e implica, necessariamente, novos olhares e conceitos hodiernos, como, por exemplo, a ecopedagogia e a ecoformação.

A concepção de que os problemas globais fazem parte de um todo indissociável e orgânico e a necessidade de perceber as ações humanas – decorrentes da exploração ambiental e da produção capitalista –, a partir de um prisma de interdependência, geram no campo educacional uma nova perspectiva: a abordagem ambiental na educação.

As questões ambientais e globais vistas a partir desse novo prisma adquirem uma perspectiva holística, uma vez que a Terra e todos os seus componentes e elementos – incluindo o homem – fazem parte de um mesmo sistema e estão todos, igualmente, interligados. Logo, a ação de um interfere na vida e na sobrevivência – presente e futura – de outros, sucessivamente.

A ecopedagogia, dentro desse contexto,

[...] tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, ou seja, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar... para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado (Gadotti, 1998).

Precisamos, dessa maneira, de uma ecoformação, para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, corremos o risco de fazer desaparecer do nosso campo de consciência

questões importantes como essas, se a relação que nos liga a ele – mundo – for apenas uma relação de uso (Gadotti, 1998).

Entretanto, a faceta do individualismo perde espaço no momento em que percebemos que o mundo faz parte de um sistema integrado de relações e que as questões inerentes a ele não podem ser entendidas isoladamente. Planetaridade, sustentabilidade, cidadania ambiental são temas obrigatórios, portanto, nos contextos educacionais, nos bancos escolares, nas salas de aula, nas sociedades, nas conversas informais... Ser cidadão planetário significa, hoje, pensar e agir processualmente e em totalidade, ter capacidade de análise e compreensão do mundo existente, ser crítico e racional, conhecer o ambiente e as conseqüências dos atos individuais e coletivos, participar dos debates e das decisões acerca dos problemas vividos no cotidiano, educar-se para as novas exigências, ser transdisciplinar, habitar a Terra de maneira sustentável... (Gadotti, 1999).

E as exigências dessa sociedade planetária devem ser trabalhadas, pedagogicamente, a partir da vida cotidiana, da subjetividade, das necessidades e dos interesses da pessoa e da natureza. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como sentir, imaginar, inventar, criar, recriar, relacionar, interconectar-se, auto-organizar-se, expressar-se, localizar-se, buscar causas e prever conseqüências, criticar, avaliar, sistematizar, informar-se e processar a informação dentro da aldeia global (Gadotti, 1998).

A educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção da cultura da sustentabilidade. Segundo Gadotti, é imprescindível a criação da "biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza". De acordo com o autor, somente a partir do momento em que nós conseguirmos selecionar o que é realmente sustentável no contato com os outros e o que verdadeiramente dá sentido às nossas práticas cotidianas, seremos seres sustentáveis e cúmplices nos processos de promoção da vida. Caminhar com sentido significa dar sentido "ao que fazemos, compartilhar, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana, compreender o sem sentido de muitas outras práticas que tratam de impor-se às nossas vidas" (Gadotti, 1998).

Desenvolvimento sustentável pressupõe, necessariamente, uma educação para essa finalidade (desenvolvimento sustentável) e para a cidadania – que atualmente é planetária e não mais apenas regional ou local. "Não podemos falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável." (Gutiérrez, 1994). De acordo com Gutiérrez, para alcançarmos esse desenvolvimento necessitamos de quatro condições básicas, a saber: o desenvolvimento deve ser *economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo e culturalmente eqüitativo e respeitoso, sem discriminação de gênero* (Gutiérrez, 1994). Decorre daí a importância do vínculo socioambiental e educacional entre as inúmeras esferas sociais: Estados, sociedades civis, escolas, igrejas, organizações não-governamentais, entidades de base... para promover a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável no planeta.

Já Vernier (1994), ao considerar a questão ambiental e seus impasses, sugere um conjunto de caminhos que, articulados, podem gerar resultados aos problemas ambientais, quais sejam:

1. o estabelecimento de normas e princípios legais;
2. os estímulos econômicos e fiscais;
3. a mobilização dos cidadãos, da opinião pública e das associações civis;
4. a educação para o ambiente;
5. a contribuição da pesquisa científica; a iniciativa dos organismos internacionais e a coordenação das políticas públicas favoráveis à qualidade e à defesa da vida (Lima, 1999, p. 9).

Assim sendo, a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida e confere sentido à cultura cooperativa, onde a interdependência é o cerne das relações sociais estabelecidas. O ensino deve voltar-se para a compreensão e o desempenho de um mundo em transformação, de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las (Hargreaves, 2004) dentro da abordagem da sustentabilidade.

E da atividade docente espera-se que, numa visão emancipadora, não só transforme a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas, principalmente, forme pessoas-cidadãs, construa comunidades de aprendizagem, crie a sociedade do conhecimento, desenvolva capacidades para inovação, flexibilidade e compromisso com a transformação sustentável – condições essenciais ao novo momento histórico. Concomitantemente a esses processos, os professores devem ainda combater, pedagogicamente, muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre as classes sociais (Hargreaves, 2004), pois a educação deve estar a serviço da criatividade, inventividade e do compromisso com um mundo ecologicamente melhor.

Esse compromisso ecológico demanda algumas recomendações³ que devem ser consideradas para a criação de critérios norteadores no desenvolvimento de propostas em educação ambiental.

A educação ambiental deve:

1. ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
2. ter caráter interdisciplinar, integrando o conhecimento de diferentes áreas;
3. ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômico, político, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
4. ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;
5. visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais (Dias, 1994).

³ Em 1975, a Unesco, seguindo recomendações da Conferência de Estocolmo, promoveu o Encontro de Belgrado, onde foram formulados alguns princípios básicos para um programa de educação ambiental.

A abordagem ambiental na educação ainda deve ser:

1. democrática – respeitando o interesse da maioria;
2. participativa – estimulando a participação social dos cidadãos em todas as esferas, no sentido de atender aos problemas vividos pela comunidade;
3. crítica – exercitando a capacidade de questionamento e avaliação da realidade socioambiental;
4. transformadora – buscando a politização e a mudança nas relações sociais, nos valores e nas práticas contrárias ao bem-estar social;
5. dialógica – pautando-se no diálogo entre todos os participantes do processo educativo e da sociedade;
6. multidimensional – baseando-se na compreensão dos fatos e na integração dos diversos aspectos da realidade;
7. ética – resgatando ou construindo uma nova ética que priorize a defesa da vida, da solidariedade e da sustentabilidade socioambiental (Lima, 1999).

Ainda de acordo com a professora Sonia Carneiro (1999), da Universidade Federal do Paraná, a educação ambiental deve ser analisada sob três diferentes prismas: o da *ética*, o *conceitual* e o *metodológico*.

No plano *ético* os princípios básicos são:

1. respeito à vida humana e ambiental – meio ambiente visto como patrimônio de todos;
2. cidadania para a prática consciente dos direitos e deveres de todos;
3. solidariedade para colaborar na solução de problemas e na manutenção da vida com qualidade;
4. justiça, enquanto cooperação eqüitativa pela integridade dos sistemas ambientais e pelo desenvolvimento mundial;
5. prudência para a precaução e a viabilidade ecológica; e
6. honestidade como coerência para a tomada de decisões na gestão da biosfera e nas políticas de desenvolvimento.

No plano *conceitual*, o ponto de partida é a interdependência do homem com a natureza. Nesse plano, as proposições referenciais estabelecem: *interação*, *mudança de comportamento*, *auto-regulação* e *sustentabilidade*.

E no plano *metodológico*, a perspectiva definidora é a interdisciplinaridade. A proposta metodológica para a efetivação da educação ambiental deve considerar as dimensões cognitiva, valorativa e de habilidades que em conjunto contribuam para a diferenciação do ensino. Diante dessa perspectiva, a professora Sonia Carneiro (1999) descreve alguns princípios norteadores, quais sejam:

1. o diálogo entre toda a comunidade escolar e a interação desta com a comunidade externa;

2. a realidade ambiental local como foco para a problematização e a busca de soluções;
3. a gradualidade de leitura do meio ambiente, considerando-se os níveis de maturidade cognitiva e afetivo-valorativa dos educandos;
4. a consideração das condições diferenciais dos educandos, em termos de sua experiência de vida no que diz respeito a procedência, local de residência e níveis cultural e socioeconômico;
5. a pluralidade cultural na busca criteriosa de procedimentos e objetivos previstos numa proposta interdisciplinar e a aplicação de procedimentos ambientalmente eficientes, tais como trabalhos de campo, exercícios de resolução de problemas, atividades laboratoriais (Carneiro, 1999, p. 20-22).

A abordagem ambiental na educação envolve, sem dúvida, questões políticas que englobam valores, interesses e concepções de mundo divergentes e que podem assumir posições mais ou menos conservadoras. Daí a importância de investigar "os conteúdos políticos e éticos e as correntes de pensamento que fundamentam as propostas educativas praticadas em nossa vida socioambiental" (Lima, 1999).

Sorrentino (1995), ao classificar as principais correntes de educação ambiental, define-as da seguinte maneira:

1. conservacionista – se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais intocados, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação;
2. educação ao ar livre – constituída por naturalistas, escoteiros, alpinistas e educadores. Defende as caminhadas ecológicas, o ecoturismo e o autoconhecimento em contato com a natureza;
3. gestão ambiental – tem interesse político, participa de movimentos sociais de defesa dos recursos naturais e de envolvimento das populações na resolução de problemas. Critica o sistema capitalista e o desenvolvimento predatório e sua lógica. Teve atuação importante durante o período autoritário no Brasil e ainda hoje é atuante;
4. economia ecológica – inspira-se no conceito de ecodesenvolvimento. É usada como modelo teórico-metodológico por diversos organismos e bancos internacionais (Lima, 1999, p. 7).

As mais variadas interpretações de educação ambiental podem ser sintetizadas em quatro tipos de objetivos:

1. biológicos ou conservacionistas;
2. culturais ou espirituais que buscam o autoconhecimento e o conhecimento do universo;
3. políticos que visam a democracia dos bens naturais, a participação social e a cidadania; e
4. econômicos que defendem o trabalho libertador e a autogestão (Lima, 1999).

Diante de todas essas propostas, resta-nos, portanto, o desafio de rever nossos objetivos pessoais, sociais, educacionais, políticos e ambientais, a fim de estabelecer o meio ambiente como patrimônio da humanidade e de valorizar o aspecto ambiental em todas as suas vertentes, primordialmente na educação escolar e na cultura popular.

Estabelecer o compromisso de construção com um processo educativo renovador – diferente daquele construído culturalmente nos moldes do enciclopedismo – vinculado à autonomia, à emancipação social, à crítica, à participação social e à cidadania pode garantir a inserção ao novo paradigma de existência harmônica entre homem e natureza. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente e a Saúde (1997) ratificam que é necessário que se eduquem os futuros cidadãos brasileiros para que,

[...] como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional e como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social.

A educação pós-moderna – emancipatória e distanciada dos moldes da educação excludente e seletista – aborda questões contemporâneas e contextualizadas e reúne algumas características específicas, a saber:

- tem o caráter de educação permanente, pois nos educamos ao longo de toda a vida;
- recebe a contribuição dos meios modernos de comunicação de massa e da tecnologia – educação tecnológica;
- é omnilateral, ou seja, percebe a idéia de que a educação deve atingir o ser humano na sua totalidade e não apenas torná-lo especialista em alguma coisa;
- deve ser, essencialmente, democrática e atingir a todos, sendo marcadamente ecológica, multicultural e comunitária.

Pensar em educação ambiental escolar é, antes de tudo, pensar em projeto pedagógico interdisciplinar cujas práticas convirjam para uma perspectiva coletiva de cunho político e totalizador. É educação comprometida com a prática social e o desenvolvimento contínuo da cidadania, numa interação dialógica com a comunidade. É a busca de caminhos pessoais e coletivos que levem ao estabelecimento de relações econômicas, sociais e culturais cada vez mais adequadas à qualidade de vida no planeta (Brasil, 1997).

Somente dessa maneira poderemos coletivamente resgatar a possibilidade de construção do meio ambiente sustentável e salutar às futuras gerações!

Referências bibliográficas

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: Ministério da Educação, 1997. (PCNs 1^a a 4^a série).

BOFF, L. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.

CARNEIRO, S. M. M. *A dimensão ambiental da educação escolar de 1^a - 4^a série do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá*. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, 1999.

DIAS, G. F. *Educação ambiental, princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável*, 1998. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_Julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>.

GUTIÉRREZ, F. *Pedagogia para el desarrollo sostenible*. Costa Rica: Alped, 1994.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAGO, A.; PÁDUA, J. A. *O que é Ecologia*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIMA, G. F. da C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

ORDÓÑEZ, J. El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. *Práxis: ética e meio ambiente*, Costa Rica, n. 43-44, out. 1992.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SORRENTINO, M. Universidade, formação ambiental e educação popular. *Temas em educação*, João Pessoa, v. 37, n. 4, p. 85-89, 1995.

VIOLA, E.; LEIS, H. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas: Unicamp, 1995.

VERNIER, J. *O meio ambiente*. Campinas: Papyrus, 1994.

Marta Teixeira do Amaral, mestre em Educação pelo Centro Universitário Plínio Leite, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa), na área de gestão escolar.

marta@teixeiradoamaral.com

Recebido em 5 de agosto de 2005.

Aprovado em 21 de novembro de 2006.

Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz*

Jéferson Dantas

Resumo

Procura discutir a construção curricular nas escolas públicas estaduais e Centros de Educação Infantil (CEIs) pertencentes ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz nos últimos quatro anos (2003-2006). Para tanto, teve como ponto de partida a experiência social das comunidades periféricas da cidade de Florianópolis e, posteriormente, a reformulação do currículo dessas unidades de ensino no atendimento ao público escolar em situação de risco. Esta reformulação tem acarretado mudanças no processo de avaliação, compromisso com a eleição direta para diretores e, fundamentalmente, estratégias diferenciadas na formação continuada de educadores.

Palavras-chave: construção curricular; experiência social; Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

Abstract

Historical project and curricular construction: the social experience of Maciço Morro da Cruz Forum

The paper tries to discuss the curricular construction in the state public schools and in the Centers of Childhood Education (CEIs) pertaining to Maciço Morro da Cruz Forum in the last 4 years (2003-2006). Therefore, it started

* A construção deste artigo contou com a valiosa interlocução da educadora Justina Inês Sponchiado, Mestre em Educação pela PUC/SP.

out with the social experience of the peripheral communities in the city of Florianópolis and, later, the curriculum was reformulated in these risk situation education units. This reformulation has caused changes in the evaluation process, commitment with the direct election of directors and, basically, strategies differentiated in the continued teachers formation.

Keywords: curricular construction; social experience; Maciço Morro da Cruz Forum.

¹A Comissão de Educação, responsável pela articulação, organização e proposição dos encaminhamentos das demandas locais na construção de políticas públicas, representa um dos braços do FMMC, tendo na frente os diretores das escolas de educação básica e também dos CEIs (Centros de Educação Infantil), assim como outros representantes da equipe pedagógica destas unidades de ensino. Em sua organização mais ampla, o FMMC é legitimado na organização das entidades e/ou associações dos morros, contando com comissões específicas nas áreas de lazer, meio ambiente, segurança, comunicação e trabalho/renda.

²Segundo dados da Secretaria Municipal de Habitação e o IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis), no Maciço do Morro da Cruz existem 6,6 mil residências em "áreas geográficas de risco, envolvendo 25.940 pessoas". Além dos riscos de desabamento e precárias condições de higiene, crianças e jovens convivem, diariamente, com a violência financiada pelo narcotráfico (6,6 mil casas..., 2006).

³A Frente Popular era formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). No que tangia à forma de governar em Florianópolis, estas agremiações partidárias implementaram uma marca administrativa até então inédita, que passou a ser uma referência em várias capitais e cidades capitaneadas pela Frente Popular: o orçamento participativo.

⁴Vilson Groh é padre e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Adepto da Teologia da Libertação, iniciou suas atividades sociais e eclesiais na periferia de Florianópolis, em especial na comunidade Mont Serrat, a partir de 1983. Atualmente é reconhecido nacional e internacionalmente pelo seu trabalho junto às comunidades do Maciço Central do Morro da Cruz (Ilha de Santa Catarina) e também nas áreas continentais da Grande Florianópolis. (Araújo, 2004, p. 60).

1. Considerações iniciais

O recorte temporal que originou este artigo corresponde aos últimos quatro anos (2003-2006), tendo em vista que foi nesse período que a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC)¹ começou a refletir mais detidamente sobre a importância do currículo na inclusão de crianças e jovens em situação de risco.² Por outro lado, a organização mais ampla do FMMC – entendido aqui como movimento social – deu-se em meados da década de 1990, fruto de um processo de discussão gerado durante o governo da Frente Popular³ no município de Florianópolis (1993-1996).

Nas palavras do próprio coordenador do FMMC, Vilson Groh⁴ (2003, p. 9), o espaço pedagógico não se concentra tão-somente no território escolar, mas está encravado nas comunidades periféricas atendidas por estas escolas num processo de redes e parcerias, "onde os territórios vão sendo desguetizados [sic] e ampliam suas relações na construção das políticas públicas, através do fortalecimento dos movimentos comunitários". Entretanto, não é sem tensões e conflitos que estes diferentes espaços de convívio se legitimam e buscam suas próprias identidades. Há uma trama institucional no território escolar que pode ao mesmo tempo promover uma formação emancipatória de diferentes sujeitos históricos como desqualificar suas histórias de vida, naturalizando as desigualdades sociais e ampliando os já assustadores índices de evasão e repetência nos primeiros anos de vida escolar. As unidades de ensino, por serem espaços historicamente institucionalizados, ainda carregam uma marca política/ideológica arraigada ao favoritismo e ao clientelismo, resultado de impasses históricos que ainda forjam determinadas hierarquizações internas, sem conseguir desburocratizar as determinações verticalizadas dos sistemas de ensino (Valle, 1996).

Além dos aspectos supracitados, os últimos anos da década de 1990 no campo educacional brasileiro tornaram-se emblemáticos. Ganhou força o pragmatismo ideológico, e os movimentos sociais mais combativos de décadas anteriores arrefeceram e perderam sua capacidade de intervenção. A lógica do projeto neoliberal, formalizada na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, de cunho privatista, ambígua e lacunar (Saviani, 2000a), também reacomodou as relações entre o poder público e as comunidades locais. Consolidou-se ainda a

idéia do voluntariado na educação básica e a adaptação funcional dos trabalhadores em educação (polivalência). Em nível regional este contexto se agudiza com a eleição de Esperidião Amin⁵ para o governo do Estado (1999-2002) e de sua cônjuge, Ângela Amin, para a cidade de Florianópolis (1997-2000/2001-2004), denotando velhas práticas clientelistas e gestões que governam de costas para as comunidades periféricas.

No que concerne à territorialização do objeto em questão, é importante levantar alguns aspectos históricos que levaram à atual organização populacional periférica de Florianópolis, fundamentalmente a ocupação desordenada dos morros e encostas. A capital catarinense teve toda a sua ocupação urbana realizada de maneira dispersa. Nos primeiros sessenta anos do século 20, Florianópolis conservava o seu ar provincial, e a especulação imobiliária estava longe dos patamares que alcançou principalmente nos anos 70. Foi na gestão do governador Celso Ramos (1961-1965) que se criou o 1º Plano de Metas do Governo (Plameg), que, entre outras medidas, apontava para a ampliação de quadros técnicos especializados e toda uma reformulação logística que possibilitasse a instituição de bancos, universidades, empresas, etc., em Santa Catarina. Os governos subseqüentes mantiveram a lógica do *Desenvolvimento com Segurança*, tendo em vista o período da Ditadura Militar, e Florianópolis passou a ter uma robustez administrativa no setor público até então inimaginável (Dantas, 2002). Entretanto, é importante que se considere que, mesmo antes da ascensão dos generais-presidentes ao Poder Executivo, Florianópolis já havia sofrido sensíveis reformulações urbanas durante os primeiros anos republicanos. Cortiços, casas simples de pedreiros, marceneiros e de lavadeiras foram demolidos para dar lugar a praças e prédios públicos, como convém a uma capital. A sanitização e o embelezamento da cidade seguiam o modelo da capital brasileira, Rio de Janeiro, onde o prefeito-engenheiro Pereira Passos empreendeu uma verdadeira guerra contra os desvalidos que *contaminavam* a cidade.⁶ Em Florianópolis, as elites políticas, famílias tradicionais, tinham o claro intento de afastar a leva de homens e mulheres pobres dos passeios públicos, além de recolhimento de crianças órfãs, evitando assim a proliferação da prostituição. As elites políticas florianopolitanas, desta forma, 'permitiram' que este contingente excluído passasse a ocupar o Morro do Antão – antiga denominação do Morro da Cruz –, elevando os patamares de miséria e condições adversas de convívio social (Kupka apud Nascimento, 2003).

Vale destacar, ainda, as intensas práticas migratórias para Florianópolis, que se ampliaram justamente durante o regime militar. O setor econômico primário foi incrementado com a agroindústria e também com a intensa abertura da economia nacional ao capital estrangeiro, através da transferência tecnológica dos países centrais para os países periféricos. Logo, com os investimentos maciços no setor agroindustrial catarinense, iniciou-se um processo crescente de êxodo rural, já que os pequenos agricultores e suas práticas agrícolas consideradas ultrapassadas tinham dificuldade em obter créditos, além de terem de competir com o 'grande capitalista' da área rural. Os dados estatísticos não deixam dúvidas: durante a década de 1960, praticamente 70% da população produtiva catarinense estavam concentradas no setor rural; já na década de 1980 este índice cai para 40% (Giese, 1989).

⁵ Esperidião Amin foi governador de Santa Catarina em outra oportunidade (1982-1986). Aliado das tradicionais cepas oligárquicas que governam o Estado, Amin se constituiu atualmente como uma das principais lideranças políticas do Partido Progressista (PP), legenda oriunda da antiga Arena (Aliança Renovadora Nacional) do período da ditadura militar (1964-1985).

⁶ O acontecimento histórico aqui relatado se refere à Revolta da Vacina (1904), denotando a ausência de políticas públicas para os setores excluídos da sociedade civil, além de revelar a face perversa do regime republicano recém-inaugurado no País.

⁷ Atualmente, as escolas públicas estaduais que atendem diretamente às comunidades pertencentes ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz são as seguintes: Lúcia do Livramento Mayvorne (comunidade Mont Serrat), Jurema Cavalazzi (comunidade do Morro da Queimada), Celso Ramos (comunidade Morro do Mocotó), Lauro Müller (bairros centrais e comunidades de morros adjacentes), Henrique Stodieck (bairros centrais e comunidades de morros adjacentes), Hilda Teodoro Vieira (comunidade do Morro da Penitenciária), Silveira de Souza (bairros centrais e comunidades de morros adjacentes), Antonieta de Barros (bairros centrais e comunidades de morros adjacentes), Padre Anchieta (comunidade do Morro do Horácio) e Escola Jovem de Canasvieiras, recentemente incorporada ao Fórum. Há ainda quatro CEIs (Centros de Educação Infantil) mantidos pelo poder público estadual que compõem a Comissão de Educação do Fórum do Maciço. São eles: Cristo Redentor (Morro da Mariquinha), Anjo da Guarda, Nossa Senhora de Lourdes e Mont Serrat (comunidade do Mont Serrat).

⁸ Conforme publicado num jornal de grande circulação em Santa Catarina, a Secretaria de Educação pretende convidar pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) para a elaboração de um 'estudo científico' sobre as escolas que compõem o Fórum do Maciço do Morro da Cruz. De acordo com a Secretária de Educação, Elisabete Anderle, é importante que se tenha uma pesquisa quantitativa sobre os avanços e deficiências das escolas do FMMC e não somente avaliações empíricas. Significaria ainda avaliar a experiência da eleição direta para a escolha de diretores, prática já realizada nas escolas do Fórum, com previsão de se transformar em projeto de lei a partir de 2007 (Viana, 2006).

⁹ A Comissão de Educação do FMMC se reúne quinzenalmente, tendo como sede dos encontros as próprias unidades de ensino pertencentes ao Fórum. Uma vez por mês ocorre o *Fórum ampliado*, com a participação de todas as comissões e, fundamentalmente, a presença de lideranças comunitárias.

¹⁰ Podemos afirmar que o 'laboratório' de organização do Fórum do Maciço do Morro da Cruz começou na comunidade Mont Serrat – incluindo aí as idéias subjacentes à estruturação de comissões e lideranças –, tendo em vista que Wilson Groh estabeleceu residência nesse local.

¹¹ O Plano Diretor Participativo ainda está em curso na cidade de Florianópolis, conforme prevê o estatuto das cidades em âmbito nacional. Cf. Dantas (2006).

Segundo dados do IBGE, em 2000, 21,3% dos catarinenses permaneciam no campo, o que posicionava Santa Catarina como o terceiro estado do País com o maior índice de êxodo rural e o primeiro colocado na Região Sul (Kluwe, 2006).

Não sem razão, os conflitos no campo contra a concentração de terras nas mãos de latifundiários vão gerar, anos mais tarde, o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). É somente com este quadro contextual, pintado aqui em rápidas pinceladas, que podemos compreender a importância de um movimento social como o Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

Atualmente, as dez escolas de educação básica e os quatro CEIs que atendem às comunidades empobrecidas dos morros de Florianópolis⁷ enfrentam demandas pontuais em relação ao sistema estadual de ensino, principalmente no que concerne à eleição direta de diretores e a uma política salarial que atenda às necessidades mais objetivas dos(as) educadores(as).⁸ Desta maneira, pensar em uma construção curricular diferenciada para crianças e jovens em situação de risco torna-se, além de uma necessidade premente, um desafio constante para os(as) que acreditam no fortalecimento e na interatividade entre as comunidades escolar e local.

2. A Comissão de Educação do FMMC⁹ como mediadora na construção do currículo

O Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC) passou a se organizar de maneira mais efetiva a partir de 2000, tendo em vista as crescentes demandas estruturais das comunidades dos morros e encostas atendidas por determinadas escolas públicas estaduais de Florianópolis.¹⁰ Através do Fórum tem sido possível manter projetos de extensão com os mais diversos cursos da Universidade Federal de Santa Catarina, destacando-se Serviço Social, Arquitetura, Biblioteconomia, Pedagogia e Geografia. Busca-se, portanto, amparo técnico e logístico para a formulação de um *Plano Diretor*¹¹ que atenda às demandas da comunidade, bem como para projetos que visem à educação ambiental e à geração de renda.

Etimologicamente, o termo *maciço* corresponde ao recorte geomorfológico irregular no qual se concentra uma população plural em termos geográficos e sociais (econômicos, políticos e culturais) numa sucessão de comunidades com identidades próprias. De acordo com Araújo (2004, p. 91),

O substrato geológico-geomorfológico sobre o qual se instalou o Maciço Central é composto por três unidades litológicas: grandes riolitos e diques de diabásio, que deram origem a solos com espessuras variadas sobre os quais se desenvolveu uma vegetação classificada como Floresta Ombrófila Densa (Mata Atlântica). [...], com o desmatamento da Mata Atlântica nesta região aceleraram-se os processos erosivos. Sendo assim, é arriscada a ocupação dessas encostas para habitação, visto que a criação de patamares em terrenos íngremes, associados à falta de infraestrutura básica que coloca os efluentes advindos das habitações em contato direto com o solo, têm como conseqüência o aumento da plasticidade dos argilo-minerais, caracterizando-as como áreas de risco.

Neste sentido, não raro as escolas de educação básica localizadas nas proximidades dos morros recebem um público multifacetado, resultado de práticas migratórias inter/intra-regionais, principalmente das áreas rurais de Santa Catarina. Logo, a identidade dos moradores dos morros e encostas de Florianópolis está intimamente associada aos problemas da produção da vida material da população rural, visto que muitos dos seus habitantes são imigrantes expropriados de suas terras (Araújo, 2004, p. 78).

Logo, estabelecer critérios avaliativos no corpo social das unidades de ensino referenciadas e um currículo integrado requer a compreensão mais ampla dessas diferentes realidades comunitárias, uma realidade de praticamente 30 mil pessoas comprimidas nas encostas e que convivem diariamente com o medo, a insegurança e a violência do narcotráfico. Para Vilson Groh, embora não seja possível estabelecer quadro comparativo entre a realidade de Florianópolis e Rio de Janeiro,

[...] dá [pra] fazer quadros quando [...] tens um diagnóstico de 13,5 mil jovens destituídos de direito, jovens que não têm [...] certidão de nascimento, nunca foram à escola [...]. E ainda um percentual de jovens em conflito com a lei. [...] Se o governo não entrar agora maciçamente, eu diria que em dez anos nós teremos aqui um segundo Rio de Janeiro. Estamos dizendo isso desde 1980. Precisamos de projetos. Não é dar escola. Ninguém quer comida pela comida. O tráfico é uma coisa transnacionalizada hoje em dia, um quarto poder (Vargas, 2006, p. 8-9).

Entendemos que nenhum currículo será debatido, desenvolvido e internalizado pelos educadores que atendem estas comunidades se não houver, por parte deles e sobretudo em tal contexto, a compreensão de que o tempo e o espaço escolares precisam ser redimensionados. Afirmar isso é também admitir que não é possível uma intervenção qualitativa, por parte das unidades de ensino, apenas com o esforço e a boa vontade de sua equipe pedagógica. E que, portanto, é fundamental desmontar o discurso do poder público, que tem depositado um encargo social de extrema responsabilidade aos educadores, conforme análise de Saviani (2000b, p. 2):

[...], tornou-se freqüente, ganhando mesmo o status de *slogan*, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente. Parece ressurgir, assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação de elemento socialmente determinado passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em conseqüência, de modificá-la pela força de seu intrínseco poder.

A diminuição do Estado, a adaptabilidade funcional e flexível do trabalhador em educação, a prática do voluntariado, sacudiram sobremaneira os alicerces das principais bandeiras educacionais no Brasil pós-ditadura militar (1964-1985). Assim, os encaminhamentos pedagógicos – que são acima de tudo práticas sociais – devem estar voltados a uma investigação permanente de como se opera a exclusão social e quais mecanismos são necessários nas escolas para se evitar o reforço desta exclusão. Para tanto, o currículo escolar teria de romper suas fronteiras ou áreas disciplinares,

[...] baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar (que não costuma coincidir com o das matérias escolares) vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem (Hernández, 1998, p. 39).

O educador espanhol Fernando Hernández reforça que a dimensão de um currículo transdisciplinar não é tarefa pragmática, com um ponto final. Antes, porém, estabelece novas e crescentes problematizações, que vão desde as mudanças pontuais na organização espaço-temporal da escola, o currículo por disciplinas, as expectativas das famílias, atitudes profissionais dos estudantes, até a sensibilidade do poder público e dos meios de comunicação.

Para o educador estadunidense Michael Apple, as mudanças curriculares só podem ocorrer de maneira efetiva com a boa formação inicial dos educadores. Isto significa não seguir à risca o que recomendam os manuais didáticos, muito menos basear-se tão-somente em modelos curriculares oficiais. Um outro dado importante que precisa ser problematizado é que, em Santa Catarina, praticamente 90% do magistério no Ensino Fundamental é formado pelo sexo feminino. A feminização do magistério e, por conseguinte, as lideranças que hoje estão na frente das escolas pertencentes ao FMMC correspondem exatamente à participação decisiva das mulheres. Quando Apple nos alerta de que as educadoras estadunidenses – e as brasileiras também se incluem aí – trabalham horas a fio durante o dia, em condições adversas, além do desgaste emocional, torna-se fundamental acrescentar que o seu trabalho não se esgota ali; continua no espaço doméstico, em função dos filhos, do marido e de tarefas alheias ao ofício pedagógico (Linhares, Garcia, 1996, p. 102-103). Exigir dessa profissional um equilíbrio psíquico permanente, sem que ela se depare com momentos em que exclui um(a) determinado(a) aluno(a) ou que tenha um ceticismo exacerbado em relação às mudanças estruturais na educação, é no mínimo contraditório.

Todavia, construir um currículo escolar que consiga atender a expectativas tão variáveis também não é um exercício simples. Vilson Groh, coordenador do FMMC, bastante influenciado pela *pedagogia problematizadora* de Paulo Freire, sugeriu nas reuniões da Comissão de Educação do FMMC que cada escola se reunisse com sua comunidade local para definir que *eixos temáticos* precisariam ser discutidos e operacionalizados em sua unidade de ensino. É importante lembrar que a trajetória sacerdotal de Groh está fortemente vinculada ao pensamento social cristão, fundamentalmente aquela associada à teologia da libertação. Ao reunir os elementos teóricos e metodológicos da *pedagogia problematizadora* de Freire, Groh assume com a comissão de educação do FMMC o compromisso de se iniciar um modelo curricular que lide com a pesquisa, temas geradores (eixos temáticos), problematização (relação dialógica horizontal), conscientização política e ação social (Ghiraldelli Jr., 1994, p. 124-125). Neste sentido, *grosso modo*, poderíamos classificar as teorias do currículo em três dimensões conceituais:

1) as teorias tradicionais; 2) as teorias críticas; e 3) as teorias pós-críticas (Silva, 2003, p. 17). A discussão do currículo no FMMC estaria assim mais próxima das teorias críticas, i.e., de elementos conceituais que lidam mais diretamente com a ideologia, relações de poder, capitalismo, conscientização, currículo oculto, resistência, emancipação, luta de classes e relações sociais de produção.

Os eixos temáticos foram construídos e definidos na Comissão de Educação e nos encontros de formação docente do FMMC. Estes encontros de formação continuada ocorriam e ocorrem uma vez por mês, totalizando nove encontros e 40 horas de efetivo trabalho pedagógico. Os temas debatidos são sugeridos pela Comissão de Educação e mediados pelas unidades de ensino pertencentes ao FMMC. Apenas para citar um exemplo, no ano de 2004 os educadores apostaram em oficinas até então inéditas, tais como educação biocêntrica, expressão corporal, educação multirracial, educação ambiental e "contação" de histórias. No que diz respeito às diretrizes de intervenção curricular, foram elaborados nove eixos, a saber: 1) Violência; 2) Sabor e Saber (merenda sem agrotóxico); 3) Sexualidade; 4) Meio Ambiente; 5) Comunicação; 6) Arte-Educação; 7) Informática; 8) Bibliotecas integradas; 9) Avaliação escolar. Estes eixos estariam transversalizando os currículos das comunidades atendidas pelas escolas do FMMC, objetivando encaminhamentos comuns e, sobretudo, problematizações consistentes relacionadas com o entorno social dos educandos. Tentava-se estruturar, ainda que de forma incipiente, um currículo comum às escolas do FMMC, alicerçado nos problemas mais imediatos das comunidades locais. Entretanto, nem sempre o entendimento dos(as) educadores(as) sobre os eixos temáticos foi realizado de forma coerente. Para grande parte desses educadores, os eixos temáticos se assemelhavam aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), portanto, desvinculados das disciplinas curriculares. Por outro lado, havia uma outra compreensão de que se teria de abandonar as disciplinas curriculares e adotar os eixos temáticos como novas áreas disciplinares, dilema que até hoje não se dirimiu. Em determinados casos, algumas escolas do FMMC simplesmente desconsideraram a importância dos eixos temáticos na reformulação de seus currículos.

Foi sobretudo no segundo semestre de 2003 que a Comissão de Educação iniciou as primeiras leituras referentes à importância do currículo escolar. Elaboramos um primeiro ensaio das implicações do currículo no processo de inclusão de jovens em situação de risco, mediado teoricamente pela *pedagogia de projetos* do educador espanhol Fernando Hernández. O documento foi entregue aos diretores das escolas pertencentes à Comissão de Educação do Fórum, ao coordenador e ao secretário-executivo do FMMC – Wilson Groh e Danilo Ledra, respectivamente.¹²

Os debates referentes ao texto foram bastante tímidos nas escolas do FMMC. Apenas uma delas promoveu a discussão dos principais pressupostos contidos neste primeiro ensaio.¹³ A diretora dessa escola, uma das articuladoras do referido Fórum, além de convocar todos os seus educadores para a reunião, solicitou que cada um(a) fizesse uma breve reflexão

¹² Professor Danilo Ledra – mestre em Educação pela UFSC – estava, na oportunidade, licenciado pela Secretaria de Estado da Educação para exercer a função de secretário-executivo do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Tal situação gerou sucessivas reuniões com a Secretaria de Educação e a Gerência Regional de Educação (Gerei), uma vez que esta função pedagógica não é prevista pelo sistema de ensino de Santa Catarina.

¹³ O encontro ocorreu no dia 19 de fevereiro de 2004, no período noturno, envolvendo boa parte dos educadores da escola.

sobre o que entendeu do texto (oralmente ou por escrito). O *feedback* dos educadores indicou a necessidade de se ampliar o debate para as demais unidades de ensino. Um docente da área de Filosofia, que teve o cuidado de entregar sua reflexão por escrito, indagava: a) Será que mudando o modelo da escola (a partir da grade curricular), mudamos o modelo de educação, de pedagogia, de práticas escolares problemáticas? b) Será que podemos nos distanciar de situações que vão além de nossas possibilidades efetivas enquanto educadores? Sugeriu também que os eixos temáticos propostos não eram simplesmente temas transversais e tampouco eram disciplinas curriculares. Serviam, isso sim, como eixos norteadores na constituição do Projeto Político Pedagógico e fundamentação teórica para as reivindicações de políticas públicas educacionais. Em suas considerações finais, o professor afirmava que o coletivo precisava "dar a cara", sair de suas tocas e contemplar a luz no horizonte, tal a alegoria da caverna de Platão; e, ao sair da caverna, a possibilidade de se vislumbrar o real, enfrentando a luz dolorosa do conhecimento, teríamos condições objetivas de enfrentar as dificuldades inerentes à prática pedagógica e transformá-la.

No decorrer de 2004, porém, a principal preocupação estratégica do FMMC foi a discussão da *identidade* das escolas participantes da Comissão de Educação do Fórum, gerando debates por vezes acalorados e, inclusive, em determinadas situações, um clima de "competitividade" entre as referidas unidades de ensino. Na ata do encontro do dia 23 de agosto de 2004, redigida pelo professor Danilo Ledra, algumas questões foram lançadas para a Comissão de Educação: 1) O que nos mantém unidos? 2) Em que somos iguais? 3) Em que queremos/desejamos ser iguais? 4) Quais princípios devem nortear nossas práticas? Para o próprio secretário-executivo do Fórum, a Comissão de Educação não representava um grupo coeso, articulado, unido. Havia muitas divergências, resultando até mesmo em intrigas. Essas intrigas eram fomentadas por alguma competição sutil entre as escolas e suas respectivas direções ou coordenações pedagógicas e também cotidianamente entre os professores. Sugeriu então que cada escola discutisse e encaminhasse o que já havia sido incorporado nas suas práticas pedagógicas – e, portanto, em seu currículo –, sobretudo no que diz respeito aos temas *meio ambiente, violência, avaliação, sexualidade, alimentação, informática, arte-educação, biblioteca e educação multirracial*, aproximando escolas e comunidades (FMMC, 2004).

Argumentei que precisávamos "ser iguais" durante os conflitos políticos com o aparato estatal, reforçando e registrando nossas histórias de luta, operacionalizando a materialidade de nossos projetos pedagógicos e dando visibilidade às nossas atividades culturais (música, cinema, rádio-escola, etc.). Ponderei que as nossas práticas pedagógicas precisariam estar representadas nos encontros mensais de formação do Maciço, pois quando nos vemos, nos espelhamos no outro, temos uma compreensão mais razoável do que desejamos para os nossos estudantes no processo de formação. Lembrando Paulo Freire, concluí que o corpo docente precisava entender o ato pedagógico como um ato amoroso, que demanda intervenção permanente e, sobretudo, investimento psíquico, já que os educadores precisam estar sempre pesquisando e apostando na sua formação continuada (FMMC, 2004).

No final da ata foram registradas recomendações para a alteração de nossas práticas pedagógicas, conforme transcrição abaixo:

A cultura da representatividade – elegemos e esperamos que o eleito resolva tudo – ainda está muito presente nas escolas, fomos acostumados a transferir as responsabilidades e não assumi-las. É preciso construir um pacto com o grupo, superar esta cultura da transferência de responsabilidades, precisamos superar a "pré-tarefa" – passo para os outros ou os outros dizem o que tenho que fazer – e entrarmos na era da tarefa – assumo compromissos, divido tarefas, assim assumo o coletivamente, o todo. Que tipo de liderança somos? Nossa autoridade é fruto do autoritarismo ou da nossa autoria? Qual visão os professores, os pais, os alunos tem de nós? É preciso denunciar o paternalismo, aproveitando das [sic] contradições que surgem no cotidiano das nossas escolas. É preciso assumir todos juntos nossas ações (FMCC, 2004).

Não havia se estabelecido uma 'cultura de grupo' na Comissão de Educação do FMCC, e estávamos também muito distantes de uma organização curricular comum. Os eixos temáticos sequer haviam sido internalizados como práticas pedagógicas, e menos ainda incorporados aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Por outro lado, havia toda uma caminhada, além de conquistas que precisavam ser enaltecidas, principalmente a visibilidade que foi sendo dada às comunidades periféricas em Florianópolis. E as avaliações dessa caminhada deveriam considerar os diferentes ritmos de cada unidade escolar. Algumas avançavam mais do que outras, mas nem por isso deixava-se de pensar e encaminhar problemáticas comuns no coletivo da Comissão de Educação. Para Hoffmann (2001, p. 44-45),

[...] não há regras gerais em avaliação. Toda a situação precisa ser analisada em seu contexto. Daí a necessária postura de questionamentos e de discussão conjunta entre os professores. Não se aprende a lidar, em cursos de formação, com as diferenças no ato de educar; não se conhece, de fato, a realidade social e as condições de vida de milhares de alunos das escolas brasileiras; não se tem em cursos de magistério e licenciaturas formação em fonoaudiologia, em psiquiatria, em surdez, em psicomotricidade e tantas outras especializações necessárias ao entendimento das questões de ordem afetiva e intelectual; não se pode ter um conhecimento aprofundado de todas as noções que abrangem um currículo.

Como bem assinala Hoffmann, é impossível avaliar, de forma completa, o alcance do processo educativo escolar e, portanto, do currículo. Os encontros de formação do Maciço também não davam conta das expectativas dos educadores. Havia ali toda uma aprendizagem que precisava ser construída pela Comissão de Educação na organização dos encontros, no convite aos palestrantes e *oficineiros* e, sobretudo, na *queda-de-braço* com a Secretaria de Educação, que não reconhecia a nossa formação e não nos auxiliava materialmente.¹⁴

A ausência de um projeto curricular comum persistia como um 'vácuo', pois as decisões de caráter coletivo numa unidade de ensino necessitam constantemente do diálogo e do embate entre diferentes concepções de aprendizagem. O poder público conservador opera justamente aí, ou seja,

¹⁴ Isto foi um dificultador a mais, tendo em vista que à Secretaria de Estado da Educação caberia expedir o certificado com o número de horas estabelecidas nos encontros. A não entrega dos certificados aos professores em determinadas ocasiões também ocasionou a evasão nas datas dos encontros.

na desmobilização das comunidades escolar e local, impondo suas grades curriculares, suas capacitações¹⁵ desconectadas do entorno social dos educadores e um referencial teórico que até hoje não foi totalmente internalizado por estes trabalhadores em educação. A Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC), que já tem três versões (1991, 1998 e 2005), ainda representa uma *caixa preta* para muitos educadores, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Em grande medida, os teóricos da educação provenientes dos quadros do PMDB em Santa Catarina – que advogaram para si, em várias unidades da Federação, na década de 1980, a liderança na elaboração curricular das escolas públicas – ainda estão muito distantes das reais necessidades educacionais em nível estrutural (Ghiraldelli Jr., 1994). Sob a égide de um passado histórico comprometido com os ideais de centro-esquerda, os governos peemedebistas em Santa Catarina têm promovido um sistemático esvaziamento da discussão política do currículo, posicionando-se contrariamente às ações do FMMC. Daí vir o seguinte questionamento: até que ponto os pressupostos filosóficos e metodológicos da PC/SC ou dos PCNs contribuem nas práticas pedagógicas dos educadores? (Dantas, 2002). Para Alice Casimiro Lopes (2006), já é possível fazer uma avaliação histórica dos efeitos dos PCNs ou de propostas regionais que se aproximam de seu ideário; segundo ela, o Estado tem sido cada vez mais centralizador no que tange às políticas de currículo, atendendo basicamente marcos econômicos globais. Ela, porém, reconhece que muitos estudos do currículo "nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política", motor de nossa discussão aqui.

Logo, a análise de toda essa problemática, que é multidimensional, precisa ser considerada na interação existente entre as *comunidades escolar e local* no que concerne às expectativas familiares mais visíveis sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica pertencentes ao FMMC. Afinal, há em média nove mil alunos atendidos pelas escolas e CEIs do Fórum para um universo de 400 trabalhadores em educação, aproximadamente. Deve-se considerar, ainda, que as matrículas de cada escola não correspondem, em determinados casos, aos números reais dos alunos que freqüentam as aulas, tendo em vista a evasão.

Assim, a construção curricular das escolas do FMMC precisa levar em conta como as comunidades locais se formaram e se organizaram nos morros de Florianópolis mediante práticas migratórias, originárias principalmente do meio rural catarinense (meio-oeste, notadamente). A busca por melhores condições de vida vai se realizar num espaço social onde, teoricamente, há maior oportunidade de trabalho, neste caso a capital do Estado. Quando estas famílias chegam a Florianópolis, se deparam com um lugar pouco acolhedor, sobretudo levando-se em conta suas condições de miserabilidade. Há de se destacar ao mesmo tempo a composição étnica dos moradores do Maciço do Morro da Cruz. Apenas para exemplificar, no Mont Serrat, praticamente 80% dos moradores têm origem afrodescendente (Copette, 2003, p. 60), situação também presente em outras comunidades.

¹⁵ É interessante perceber as denominações dadas pelo poder público estadual à formação continuada dos educadores (*capacitação, reciclagem*), afirmando a precariedade da formação inicial destes sujeitos e, ao mesmo tempo, desqualificando-os.

Com isso, toda a adaptação às condições de vida nesse território de convívio tem de ser absorvida rapidamente, sem qualquer transição menos traumática. Isto significa que o migrante não tem tempo hábil para elaborar conceitualmente suas perdas, que não são apenas materiais, mas fundamentalmente afetivas e sociais:

[...] a migração em si é indicadora não só da sociedade e das relações de força entre regiões, mas também é, fundamentalmente, reveladora dos dilemas e conflitos subjetivos a que está afeito todo aquele que se desloca. O migrante sai de um universo cultural recebido por herança ao nascer em direção a outro em que é confrontado com o que lhe foi dado *a priori*. Entre o sair e o chegar, ocorre um processo duplo que vai falar das ilusões dos emigrantes ao sofrimento do imigrante que atravessa a fronteira do estabelecido e do desconhecido (Cavalcanti, 2002, p. 148).

Se não tivermos esta percepção de que os que habitam os morros e encostas de Florianópolis se sentem 'estrangeiros' em seu próprio Estado, não teremos um quadro real das subjetividades destas comunidades periféricas. O marginalizado, o excluído social, já traz consigo toda uma carga pejorativa que lhe dificulta a trajetória em busca de trabalho e uma renda satisfatória. Os mais afetados são os jovens, convivendo com organizações familiares não-nucleares, mergulhadas no trabalho informal, além do narcotráfico; passam a ter um autoconceito extremamente depreciativo, que poderá se agravar durante seu processo de escolarização com o reforço dessa exclusão ou a naturalização das desigualdades sociais. Faz-se necessário compreender como a *cultura da violência* opera nessas comunidades periféricas, no que diz respeito aos fatores mais concretos – como estes sujeitos produzem a sua vida material – e aos fatores subjetivos. A grande maioria dos jovens matriculados nas escolas de educação básica pertencentes ao FMMC apresenta em suas histórias de vida particularidades comuns, ou seja,

[...] experiências constantes de dor, tristeza, humilhação, abandono e desamparo [levando-os] à negação do sentimento vivido em função dessas experiências. Crianças que são humilhadas, maltratadas, abusadas por adultos, desrespeitadas em sua integridade física e moral acionam um mecanismo de defesa que é a negação do sentimento. Passam a investir todas as suas energias em si próprias para se defenderem e assumem uma atitude agressiva frente à sociedade, em resposta ao que receberam. Revidam à humilhação ou agressão sofrida tentando negar o que sentem com relação ao outro (Vasconcelos, 2002, p. 171).

Em maior ou menor grau, grande parte desses jovens começa a ter um comportamento social intolerável para os mecanismos legais vigentes, representando um perigo real para a sociedade capitalista. As aspirações dessas comunidades excluídas revelam as contradições do modelo capitalista; além das condições básicas de sobrevivência e bombardeadas pelas demandas artificialmente criadas por uma sociedade regida pelo consumo, também passam a desejar o que as classes mais abastadas usufruem e, para isso, utilizam os instrumentos de poder que estão ao seu alcance. A partir do que propõe Vasconcelos, os sujeitos que sofrem de perdas afetivas desde a infância podem, cedo ou tarde, desenvolver determinadas características de

personalidade que afetam a capacidade de julgar. Isto significa que a vida perde qualquer valor, e todo e qualquer sentimento fica praticamente anestesiado no íntimo desse sujeito.¹⁶

Como pensar, então, num currículo escolar que atenda às subjetividades dessas comunidades?

Uma das falhas estratégicas que a Comissão de Educação do FMCC cometeu foi a tentativa de estabelecer um currículo comum e, numa perspectiva transdisciplinar, sem dialogar de maneira mais ampla com as comunidades atendidas pelas escolas de educação básica do Fórum. Além disso, é importante destacar que o sistema de ensino oficial não abre mão de suas interferências no campo curricular. Quando lidamos diretamente com práticas discursivas no ambiente escolar, não é possível minimizar aquilo que os sistemas de ensino compreendem ser o que deve ser seguido, aquilo que é mais doutrinário ou pragmático, com todas as relações de força e saberes entrecruzadas. Nas palavras de Michel Foucault (2004, p. 44-45):

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização de palavras, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Necessariamente, há um embate entre o *currículo oficial* e aquele que se pretende construir pela sociedade civil. E isto se torna intrincado nos dias de hoje, tendo em vista que os currículos oficiais trazem elementos conceituais, teóricos e metodológicos bastante semelhantes àqueles construídos pelos movimentos sociais do magistério na década de 1980. Nos termos de Corazza (2004), corre-se o risco de hibridismo curricular, e o que era 'alternativo' passa a ser um amálgama difícil de discernir, teoricamente.

Por fim, os elementos subjetivos presentes nessas comunidades específicas (linguagens, brincadeiras, violência) terão de dialogar, necessariamente, com elementos tangíveis presentes no universo escolar.¹⁷ Logo, os PPPs, manuais didáticos, recursos midiáticos, atas de conselhos de classe, relatórios individuais de estudantes, fichas individuais de avaliação (boletins), encontros pedagógicos, modelos de formação continuada de educadores, estrutura ergonômica dos prédios escolares, acervo da biblioteca da escola, espaço para recreação/práticas desportivas, exercícios dirigidos, etc., precisam ser elevados à condição de fontes primárias para se compreender o currículo em ação, em seus aspectos claramente expressos e naqueles ditos ocultos.

¹⁶ A autora tenta articular em sua explicação as interfaces teóricas e metodológicas entre Sociologia e Psicanálise, chegando a algumas definições bastante significativas para uma possível compreensão de comportamentos forjados nesses contextos.

¹⁷ Por elementos tangíveis, compreendo todos aqueles que produzem e reproduzem conhecimento, interferindo diretamente na prática social dos educadores.

3. Considerações finais

Afirmar que as escolas de educação básica do FMCC possuem, atualmente, um currículo comum não corresponde à realidade. Essencialmente, as reformulações das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do currículo de cada unidade de ensino tiveram como ponto de partida os eixos temáticos elencados na Comissão de Educação e trabalhados na formação

continuada, mensalmente. Várias ações pedagógicas foram encaminhadas neste sentido, das quais podemos destacar: a) merenda escolar sem agrotóxico; b) formação dos agentes da paz; c) avaliação descritiva; d) rádio-escola; e) biblioteca escolar nos moldes acadêmicos; f) mostras permanentes de educação ambiental e o pacto das águas.

No que tange à merenda escolar sem agrotóxico, praticamente todas as unidades de ensino do FMMC passaram a comprar produtos hortifrutigranjeiros provenientes de uma cooperativa de pequenos agricultores da cidade de Santa Rosa de Lima, Santa Catarina. Tínhamos a compreensão de que, ao fazer isso, estávamos também fortalecendo a permanência do homem no campo, evitando as constantes migrações ou o êxodo rural, além de estarmos oferecendo uma alimentação mais saudável para as crianças e os jovens de nossas escolas.

A formação dos 'agentes da paz' não foi uma ação conjunta. Partiu, basicamente, de uma única escola, bastante prejudicada pelos constantes atos de vandalismo ao prédio escolar por parte de jovens estudantes. A direção da referida unidade de ensino estabeleceu parcerias com a iniciativa privada do bairro onde a escola se situa, tendo como principal acordo a geração de empregos ou cursos de línguas estrangeiras e informática para os jovens. A iniciativa privada atendeu ao pedido e passou a ter um papel de destaque no interior da escola, favorecendo a diminuição dos índices de repetência e evasão. Os jovens que mais depredavam a escola passaram a ter função destacada como 'agentes da paz', promovendo eventos, cuidando das crianças nos recreios e obtendo o seu primeiro emprego. Cabe lembrar que a escola fica próxima da penitenciária estadual de Florianópolis (comunidade do Morro da Penitenciária) e que vários pais de alunos estão presos ali. Em 2002 esta escola recebeu o prêmio de *escolas inovadoras*, concedido pela Unesco (Abramovay, 2003).

O sistema de avaliação foi o que mais rendeu polêmicas e falta de consenso. Determinadas escolas queriam abolir a certificação quantitativa e avaliar o aluno de maneira integral e descritivamente. Porém o sistema estadual de ensino alegava que, em caso de transferência de aluno, as avaliações deveriam ser transformadas em notas. Em muitos casos, a Gerência Regional de Educação chegou a exigir a permanência da avaliação certificativa. Os pais também não compreendiam o rendimento escolar dos seus filhos. Acostumados ao ritual das notas, os pareceres descritivos pareciam 'mascarar' aquilo que, efetivamente, o(a) estudante conseguiu se apropriar conceitualmente. Entretanto, algumas escolas mantiveram a avaliação através de pareceres descritivos, esclarecendo pais e estudantes do que estava sendo avaliado e onde era necessário retomar os estudos. Tentava-se, assim, evitar os rótulos tão comuns daqueles que têm 'notas altas' e dos que têm 'notas baixas', além da *prova* como único e eficiente instrumento de avaliação. Para tanto, cada unidade de ensino elaborou um quadro com critérios avaliativos e uma legenda que apontava onde os(as) estudantes precisariam melhorar. Logo, os boletins perderam seu significado histórico de um documento que aponta os que fracassam e os que triunfam.

A rádio-escola foi implementada em algumas unidades de ensino; fazia parte das discussões referentes ao eixo temático *Comunicação*. Para a Comissão de Educação as escolas do FMMC precisavam construir alternativas de comunicação interna entre pais, educadores, estudantes e funcionários. Nesta direção, a rádio-escola foi uma idéia que estimulou a criatividade dos(as) estudantes, que precisavam planejar os programas na hora do recreio ou ainda organizar repertórios musicais de acordo com as características culturais de sua comunidade. Nas unidades de ensino onde os grêmios estudantis estavam mais bem estruturados, elaboraram-se também boletins informativos e jornais artesanais.

As bibliotecas de pelo menos quatro escolas do FMMC tiveram auxílio técnico de educadores e estagiários do curso de Biblioteconomia da UFSC. Todo o *layout* obedeceu a formatação das bibliotecas acadêmicas, ou seja, a correta disposição das prateleiras, a organização dos livros por áreas disciplinares, assim como a arrumação de mesas e cadeiras que facilitassem a rotina de estudos das crianças e jovens. Porém, ainda que recebêssemos este auxílio técnico, fundamental sem dúvida, Santa Catarina não possui bibliotecários(as) escolares, até porque não está previsto concurso público para esta área na educação básica. Assim, quem acaba assumindo tal função são os educadores remanejados, que estão afastados da sala de aula por motivo de doença crônica. Na maioria das vezes são profissionais que não possuem qualquer tipo de vínculo com a biblioteca escolar, sendo raras as visitas a este ambiente tão importante de estudos.

Já a mostra de educação ambiental faz parte do calendário do FMMC há pelo menos quatro anos. Ela acontece na semana do meio ambiente, no mês de junho. Todas as escolas participam, com trabalhos de pesquisa, imagens acerca da situação das encostas dos morros, do sistema precário de esgoto e, principalmente, da falta sistemática de água, sobretudo no verão. *O pacto das águas*, geralmente coordenado por Vilson Groh, tem ganhado uma importância política cada vez maior em Florianópolis, tendo em vista a possibilidade concreta de privatização da água no município. Isto acarretaria sérias dificuldades para a população empobrecida dos morros.

Contudo, ainda que pese a importância destas ações pedagógicas no interior das escolas do FMMC, nem todas ocorrem satisfatoriamente e, simultaneamente, nestas unidades de ensino. Há escolas que, simplesmente, não acatam as orientações do FMMC e continuam avaliando seu alunado de forma excludente e autoritária, correndo inclusive o risco de serem desligadas do Fórum. O processo de eleição direta para diretores é mais um problema. Há determinados diretores que não vêem com bons olhos o processo democrático de eleição direta por todos os segmentos da escola (pais, estudantes, funcionários e educadores). Tal posição traz um grande desgaste para a Comissão de Educação, que, em vez de se fortalecer, acaba tendo de enfrentar uma queda de braço com seus pares e com a Secretaria de Educação, esta última decididamente contrária ao processo de eleição direta.

Também seria precoce afirmarmos que o FMMC conseguiu romper com a estrutura disciplinar do currículo. Em todas as escolas há a permanência da

estrutura curricular por disciplinas. Porém três escolas do FMMC já iniciaram a reformulação da 'grade curricular', a partir da pedagogia de projetos e da autonomia discente, tendo como referência a *Escola da Ponte*,¹⁸ em Portugal. Estas escolas realizam encontros quinzenais, onde se formalizou um grupo de estudos denominado GTEC/FMMC (Grupo de Trabalho *Estudos do Currículo*, do Fórum do Maciço do Morro da Cruz).

A ementa de estudos do grupo está alicerçada nos seguintes aspectos: a) concepções de currículo; b) a nova sociologia e a teoria crítica do currículo; c) a teoria curricular e os aspectos da ideologia, cultura e poder; d) currículo e identidade social: o currículo oculto e o manifesto; e) currículo e cultura: relações inter-étnicas, gênero, diversidade cultural e sexualidade; f) currículo e os ritos de exclusão; g) currículo e o uso de tecnologias na produção do conhecimento e a mídia; h) o currículo oficial: PCNs, algumas propostas curriculares estaduais e municipais; i) currículo e PPP. Até o momento, fizemos a discussão do bloco introdutório, tendo como referencial o teórico crítico Michael Apple.

Por ser um GT ainda incipiente, o que se espera desses estudos é a articulação do currículo nas escolas que estão presentes nos encontros, isto é, educadores que possam ser interlocutores nas discussões e articuladores dessa proposta curricular em suas unidades de ensino. Assim, temos *experiências-piloto* em três escolas, o que deverá facilitar o aprimoramento da construção curricular do FMMC no seu ponto de partida e desdobramentos subseqüentes. Numa delas, um grupo de educadoras das séries iniciais do ensino fundamental realiza um trabalho em conjunto no atendimento a quatro turmas de duas séries diferentes; para tanto, modificou-se o espaço físico, paredes foram derrubadas, ampliando espaços em função da nova dinâmica pedagógica (o chamado 'salão'). Uma vez por mês quatro *educadoras-tutoras* realizam uma avaliação das principais dificuldades encontradas pelos estudantes no 'salão'; nestes momentos, as turmas ficam em separado com a respectiva *tutora*.

Nas duas outras escolas o trabalho pedagógico é realizado a partir de temas escolhidos pelos próprios estudantes e vão sendo trabalhados em diferentes disciplinas (caráter multidisciplinar). Um dos projetos desencadeou estudos e discussões propositivas, encaminhadas inclusive ao Fórum do *Plano Diretor* de Florianópolis. Um outro tema mobilizou a escola durante todo o ano letivo de 2006 em torno do estudo da *africanidade*. O referido projeto – denominado *Malungo* – iniciou-se com o trabalho de uma educadora com uma turma de séries iniciais, 'contagiando' toda a escola em função da temática supracitada nas áreas de Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, Educação Física, História e Geografia. Houve saídas de campo, oficinas de máscaras africanas, socialização dos conhecimentos da culinária típica dos afrodescendentes e a realização de um documentário com toda a experiência construída. O projeto teve apoio institucional de três empresas estatais e foi apresentado nas dependências da UFSC na semana da consciência negra, na segunda quinzena de novembro.

Por fim, guardados os limites de uma experiência social tão rica, entendemos que a construção curricular do FMMC está em franca ascensão.

¹⁸ Escola da Ponte, localizada em Portugal, cujo articulador pedagógico, professor José Pacheco, tem visitado escolas públicas de Florianópolis a convite da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A formação continuada dos educadores e o compromisso com o processo democrático, ainda que sejam demorados, com resultados nem sempre satisfatórios, são os principais alicerces da permanência do Fórum como articulador privilegiado entre a sociedade civil e a sociedade política. Dar visibilidade às comunidades periféricas em Florianópolis e uma condição de escolaridade com melhor qualidade são as metas permanentes do FMCC.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco, 2003.

ARAÚJO, Camilo Buss. *A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat*. Florianópolis: Insular, 2004.

CAVALCANTI, Helenilda. O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo. In: BURITY, Joanildo A. (Org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COPPETE, Maria Conceição. *Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat – Florianópolis*. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? – pesquisas pós-críticas em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DANTAS, Jéferson. Plano diretor participativo em risco (?). *A Notícia*, Joinville/SC, p. 3, 31 out. 2006.

_____. A construção curricular transdisciplinar nas escolas pertencentes ao Fórum do Maciço. *Movimento, práticas do cotidiano escolar*, São José, n. 4, p. 18-25, set. 2003.

_____. *Competências e habilidades na formação dos professores das séries iniciais de nível médio em Santa Catarina: uma análise no interior das Leis 5.692/71 e 9.394/96*. Florianópolis, 2002, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

- FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ (FMMC). *Ata ordinária do encontro de Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz*. Florianópolis, 23 ago. 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 10. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. A quarta República. In: _____. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIESE, Bárbara. 1964 através da imprensa catarinense: a modernização da agricultura de Santa Catarina enquanto reflexo do ideário do Estado autoritário. In: DIAS, José de Souza (Org.). *Santa Catarina em perspectiva: os anos do golpe*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GROH, Vilson. As comunidades: planejamento e formação da consciência coletiva. *Movimento, práticas do cotidiano escolar*, São José, n. 2, p. 8-10, mar. 2003.
- _____. Redes e parcerias: uma proposta que pode chegar às salas de aula. *Movimento, práticas do cotidiano escolar*, Florianópolis, n. 1, p. 7-12, set./nov. 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KLUWE, Razieri Berti. *Análise e ações para o desenvolvimento de Boiteuxburgo*. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/12695.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2006.
- LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). Michael Apple. In: _____. *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.
- NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do. *"Sagrado dever é servir à Pátria" – a educação cívico-patriótica na Série Fontes*. Florianópolis, 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. 6,6 MIL casas estão em situação de risco. *AN capital*, Florianópolis, p. 5, 1 set. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. *Burocratização da educação*: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: EDUFSC, 1996.

VASCONCELOS, Ruth. O narcisismo e a violência na atualidade. In: BURITY, Joanildo A. (Org.). *Cultura e identidade*: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VARGAS, Diogo. Dignidade pode vencer criminalidade: projetos desenvolvidos na periferia da Capital dão oportunidades e esperança aos jovens. *AN Capital*, Florianópolis, p. 8-9, 26 mar. 2006.

VIANA, Natália. Universidades farão raio-X de escolas: estudo científico vai permitir análise concreta da situação em comunidades carentes do Maciço do Morro da Cruz. *AN capital*, Florianópolis, p. 8-9, 18 ago. 2006.

Jéferson Silveira Dantas, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem (Giel), articulador do GTEC/FMMC e professor efetivo da rede municipal de ensino de São José/SC, na qual ministra a disciplina de História.

clioinsone@gmail.com

Recebido em 16 de junho de 2006.

Aprovado em 18 de janeiro de 2007.

Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*

Luiz Otavio Neves Mattos

Resumo

Trata-se de estudo de natureza empírica, com inspiração etnográfica e que tencionou analisar as trajetórias de nove explicadoras, ou melhor, professoras que lecionavam nas suas próprias residências, em locais como salas de jantar, varandas e quintais, para turmas multisseriadas compostas por alunos que estudavam, na sua maioria, da classe de alfabetização à oitava série. Três questões nucleares compuseram o eixo central investigativo do estudo: a) O que eram as explicadoras? b) Como se deram seus processos de socialização na direção do magistério e, posteriormente, do magistério doméstico? e c) Como atuavam nos seus espaços de trabalho? Proce- deu-se no início do estudo a uma revisão dos trabalhos do campo da História da Profissão Docente, com o intuito de situá-lo como tal e, por conse- quinte, defini-lo como um estudo de um tipo de exercício da docência. Em seguida, a pesquisa apresentou, com riqueza de detalhes, os principais dados colhidos no decorrer das entrevistas exploratórias, das observações participantes e das entrevistas semi-estruturadas – todos esses, instrumen- tos metodológicos acionados na condução do trabalho de campo. Os processos de socialização das nove professoras, inicialmente na direção do magistério e, posteriormente, na direção do trabalho como explicadoras, foram analisados à luz dos conceitos de *habitus* e *estratégia* elaborados por Pierre Bourdieu e interpretados na pesquisa por Nogueira, Lelis e

* Este artigo é fruto de minha tese de doutoramento, de mesmo título, defendida em 5 de abril de 2006 na Feusp. A realização da pesquisa se deu entre os anos de 2004 e 2006.

Perrenoud. Os resultados sugerem que, dentro das condições materiais de existência das nove explicadoras, o magistério se configurou como saída possível para suas aspirações profissionais, enquanto que o ofício de explicadora reunia, para elas, condições práticas ideais, uma vez que garantia proventos mensais sem nenhum tipo de desconto e, principalmente, a possibilidade de exercer um ofício podendo administrar o lar e acompanhar de perto os filhos. Com relação à terceira questão da pesquisa, sete eixos temáticos foram forjados a partir da potência dos dados oriundos da empiria. Foram eles: as estratégias didáticas utilizadas pelas explicadoras; as rotinas criadas por elas para darem conta das demandas diárias dos alunos; os recursos por elas acionados para conseguirem atender as variadas solicitações oriundas da pluralidade de seus atendimentos; as relações travadas por elas com as famílias, escolas e alunos; a visão que cada uma delas tinha sobre escola, família e aluno; as diferenças que marcavam o êxito de suas intervenções junto aos alunos se comparadas às escolas e, por último, os sonhos e desejos alimentados por todas elas como mulheres e professoras – todos apontando para o perfil de uma modalidade de exercício da docência e para a singularidade de experiências vividas a partir das histórias individuais de nove mulheres. Cabe ressaltar que o estudo teve condições de detectar um certo esgotamento das possibilidades das famílias em acompanharem a demanda de tarefas propostas pelas escolas para os alunos.

Palavras-chave: história da profissão docente, práticas docentes, magistério, docência, tipos de exercício da docência, modos de atuação no magistério, explicadoras.

Abstract

"Explicators" of Rio de Janeiro: encounters and disencounters in singular professional trajectories

The study is of an empirical nature, with ethnographic inspiration and it intended to analyze the trajectories of nine "explicators", better saying, teachers who teach in their own residences, in dining rooms, balconies and yards, for classes with students from pre-school to primary school. Three core questions composed the central axis of the study: a) who were the "explicators"? b) how were their processes of socialization in teaching and, later, in home teaching? and c) how they acted in their work environment? In the beginning of the study, one made a revision of the works in the History of Teaching, with the intention to point it out as such and, therefore, define it as a study of a kind of teaching. After that, the research presented, rich in details, the main data gathered from the interviews, from the observations and from the half-structured interviews – all these, methodological instruments concerning fieldwork. The processes of socialization of the nine teachers, initially in the school direction, and, later, in the direction of the work as explicators, were analyzed in the light of the concepts of habitus and strategy elaborated by Pierre Bourdieu and interpreted in the research by Nogueira, Lelis and Perrenoud. The results suggest that, within the material conditions of the nine explicators, teaching was a viable

path for their professional aspirations, while being an explicator meant, for them, the ideal practical conditions, since they could earn money without tax discounting and, mainly, the possibility to work and to be able to manage their homes and to take care of their children. In relation to the third question of the research, seven thematic axes were forged from the deriving data from the empirics. They are the following: the didactic strategies used by the explicators; the routines created for them to manage the daily demands of the students; the resources set for them in order to take care of the requests deriving from the plurality of their teaching; their relationship with the families, schools and students; the vision that each one of them had about school, family and student; the differences that marked the success of their interventions together with the students when compared to the schools and, finally, their dreams and desires as women and teachers – all pointing to the profile of teaching and to the singularity of experiences lived by the individual histories of nine women. One should point out that the study was in condition to detect a certain exhaustion of the possibilities concerning the fact that the families could not follow the demand of tasks proposed for the students by the schools.

Keywords: history of teaching, teachers' practices, teaching, ways of teaching, explicators.

Não é exagero afirmarmos que um número expressivo de pesquisas realizadas no campo da Educação tem como ponto de partida as práticas cotidianas de seus autores.

É possível, também, afirmarmos que estudos dessa natureza têm sofrido severas críticas no universo acadêmico, por se limitarem, muitas vezes, a pretensões pragmáticas, com poucas possibilidades de universalização e diálogo entre seus resultados e outras realidades potencialmente próximas, ou correlatas, no âmbito da pesquisa em Educação.

No entanto, esses mesmos estudos (salvo algumas produções de baixa qualidade) têm conseguido gerar conhecimentos de fundamental importância para compreendermos melhor o universo da cultura escolar, das práticas pedagógicas, da formação dos professores, do ofício dos alunos, da relação família-escola; enfim, de uma quantidade generosa de temas que, se abordados sem um mergulho profundo e responsável naquelas realidades, tendem a fragilizar seus pretensos resultados e conclusões.

Pois bem, este artigo fala de um estudo que nasce de uma realidade vivida por muitos professores (entre os quais me incluo) em seus cotidianos.

Mas de que realidade estou a falar?

Não são poucos os docentes que vêm produzindo pesquisas que se dedicam a investigar a respeito do "fracasso escolar" dos alunos.

Vários estudos vêm concorrendo, há pelo menos quatro décadas,¹ para explicar esse tema.

¹ Sobre esse tema, consultar Patto (1999).

Entretanto, a pesquisa da qual trata o presente artigo faz uma opção teórica que não compreende o fracasso escolar como um objeto de estudo e, para sustentar tal decisão, vai buscar consistência junto aos estudos desenvolvidos por Bernard Charlot, que pretendem abordar, segundo ele, "[...] uma questão antiga de uma forma relativamente nova" (Charlot, 2000, p. 9).

Para Charlot (2000, p. 9) a questão do fracasso escolar se configura em "[...] um campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum" e, para dar conta dela, ele procurou abordar "[...] essa questão clássica na perspectiva da relação com o saber e a escola".

Charlot (2000, p. 16) não se nega a reconhecer que existem

[...] alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão.

Entretanto, continua ele: "É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de 'fracasso escolar'."

Portanto, foi nessa direção que passei a ajustar o ponto de partida dessa pesquisa, ou melhor, na direção do que Charlot (2000, p. 16) chama a atenção: "O 'fracasso escolar' não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso."

Nesse sentido, pude dar um tratamento mais adequado, sob o ponto de vista teórico, para as angústias de um professor, como eu, que não se conformava com o sucesso de alguns alunos e o insucesso de vários outros.

Ao observar a relação família-escola, o (re)encontro com as explicadoras²

Se esse estudo nasce do meu inconformismo com as situações de fracasso escolar de alguns alunos e com o sucesso de outros, ele se desenvolve e amadurece a partir do deslocamento do seu foco para certas estratégias familiares usadas como formas de evitar o insucesso escolar de seus respectivos filhos.

A mudança da direção do meu olhar me fez encontrar, ou talvez reencontrar, a figura das *explicadoras*, mulheres que, com suas histórias e práticas "tomaram de assalto" minha pesquisa.

Digo isso porque a pretensão inicial do estudo era a de mergulhar no universo existente entre famílias, escolas e explicadoras para procurar entender essa rede de relações paralela ao sistema escolar formal mas, ao mesmo tempo, tão conhecida por ele.

Na depuração do objeto de estudo acabei por me seduzir pelas trajetórias das explicadoras.

O reencontro com elas [as explicadoras] deve-se ao fato de que nasci e fui criado, durante 28 anos de minha vida, no bairro onde foi feita a pesquisa. A convivência com a realidade dessas mulheres que exerciam o magistério

² Mulheres, na maioria das vezes professoras formadas, que lecionam em cômodos de suas próprias casas atendendo a alunos de diversas faixas etárias, em turmas multisseriadas, moradoras nos bairros periféricos do município do Rio de Janeiro e em municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

"doméstico" fez parte do meu cotidiano, isso porque minha irmã mais velha, meu irmão caçula e eu fomos alunos de uma explicadora,³ no período de nossa escolarização primária, em Vila Valqueire.⁴ Some-se a esse episódio o fato de minha irmã (professora primária e pedagoga) ter exercido o ofício de explicadora durante vários anos em sua casa.

Ajustes feitos, objeto redimensionado, a definição dos interlocutores teóricos passou, então, a ocupar lugar central no cronograma da pesquisa.

Os estudos voltados para o campo da História da Profissão Docente se credenciaram, como opção mais adequada, para o diálogo teórico necessário com o intuito de situar o tema das explicadoras no cenário da produção existente da pesquisa em Educação.

Figurou como central nesse diálogo inicial o livro *500 anos de educação no Brasil*, organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (2003).

A partir do trabalho de Denice B. Catani (2003), intitulado "Estudos de História da Profissão Docente", no qual a autora tenciona examinar convergências existentes nas produções sobre história da profissão docente no Brasil, foi possível identificar a ausência de estudos dedicados a investigar os *modos de atuação* (Catani, 2003, p. 589) presentes no magistério brasileiro.

Esse foi um movimento decisivo para o tratamento que passou a ser dado às explicadoras na pesquisa.

Explicando melhor, o ofício de explicadora passou a ser tratado na pesquisa como uma *forma de exercício da docência*.

No sentido de dar mais consistência à revisão da bibliografia que guardasse interfaces com o meu objeto de estudo, recorri, então, a três fontes.

Em primeiro lugar, busquei nas dissertações de mestrado e teses de doutorado das bibliotecas virtuais da PUC-SP, PUC-Rio, USP, UFMG, Unicamp e UFSM temas relacionados com as práticas docentes/práticas pedagógicas, a história do magistério/história da profissão docente, a profissão/profissionalização docente, as trajetórias de professoras, a identidade profissional e com os saberes docentes.

Em segundo lugar, trabalhos publicados em periódicos com boa circulação nacional – *Cadernos Cedes* (Unicamp), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Revista Educação e Pesquisa* (Feusp), *Educação e Sociedade* (Unicamp), *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd) e *Educação* (UFSM) –, também foram selecionados para leitura a partir dos eixos temáticos norteadores da busca.

Por último, o CD-ROM da ANPEd com produções de 1981 a 1998 e os CDs-ROM das reuniões realizadas em 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 foram igualmente explorados a partir do uso de descritores e títulos-chave: História da Educação, Professoras e Professores, Professores Primários, Trabalhadores em Educação, Docentes e Docência, Trajetórias.

É importante ressaltar que toda essa busca e posterior leitura confirmou o que chamei na tese de um "buraco" existente na produção daquele período explorado, no que diz respeito às *formas de exercício da docência* ou, como tratado por Catani (2000, p. 589), *modos de atuação* no magistério.

³ "Tia Conceição", uma das nove explicadoras pesquisadas.

⁴ Bairro situado na zona oeste do Rio de Janeiro, mais especificamente na região de Jacarepaguá, onde meus familiares (mãe, irmãos, sobrinhos, tios, primos, cunhados, afilhados, etc.) residem até hoje. Assim como em outros bairros da periferia do Rio de Janeiro, Vila Valqueire possui um número bastante grande de casas que anunciam, por meio de placas em suas fachadas, os serviços de explicadoras.

Portanto, o perfil inaugural do estudo vislumbrava a dificuldade de uma interlocução teórica mais direta, ou melhor, a situação demandava um esforço de busca e ampliação de diálogo.

O bom manuseio das fontes selecionadas no processo de revisão bibliográfica e o contato com o campo foram determinantes para a superação das ausências apontadas.

Falemos, então, do campo.

A preparação para a entrada

Quatro critérios foram definidos para o início do trabalho de campo. Foram eles: a heterogeneidade das informantes (as explicadoras), o local onde se realizaria a pesquisa, o campo de atuação das informantes e o número de sujeitos com o qual a pesquisa iria contar.

O critério da heterogeneidade procurou dar conta da pluralidade existente no universo das explicadoras: pluralidade expressa na formação escolar e profissional, na origem familiar, no tempo de exercício no magistério escolar e/ou doméstico, no tempo de formação, na idade, no pertencimento geracional e no capital cultural e intelectual das informantes e de suas famílias.

O local de realização da pesquisa, outro importante critério definido para a entrada no campo, levou em consideração a minha facilidade de deslocamento entre as casas das explicadoras. O bairro escolhido – Vila Valqueire – tinha características muito semelhantes aos demais bairros da periferia da capital fluminense no que se refere à existência das explicadoras, fator esse que contribuiu para a concentração do trabalho de campo em uma região sobre a qual eu tinha maior conhecimento.

O campo de atuação das explicadoras figurou entre os critérios, por possibilitar a delimitação do tipo de atendimento feito por elas; isto é, foram investigadas professoras que trabalhavam preferencialmente com o primeiro segmento do ensino fundamental e, no máximo, com alunos cursando até a oitava série.

Por último, mas não menos importante, o número de informantes se configurou – como em todos os estudos de natureza qualitativa, que lidam com entrevistas e observações – em um critério estratégico para o trabalho de campo.

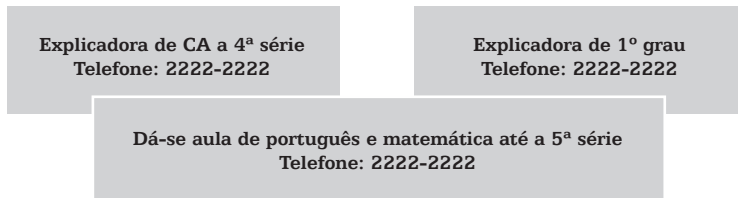
Pensado inicialmente para serem seis os informantes, cheguei ao número de nove explicadoras, em virtude da pluralidade de perfis encontrados nas primeiras visitas ao campo.

Cabe lembrar que planejei, então, contar com dez sujeitos para fazerem parte do grupo da pesquisa – nove mulheres e um homem –; entretanto, em consequência de um problema de saúde, o único homem no grupo de explicadores teve que sofrer uma cirurgia de emergência e permaneceu internado durante toda a realização da pesquisa de campo.

Os primeiros contatos e a definição do grupo

Em Vila Valqueire – ou "no Valqueire", como é mais conhecido o bairro – não é difícil encontrarmos casas que oferecem serviços de explicadoras.

Andando pelas ruas, ainda arborizadas, desse que se caracteriza como um dos bairros residenciais do Rio de Janeiro, é possível encontrarmos diversas placas nas janelas e fachadas anunciando:



Pois bem, foi tocando a campainha dessas residências, ou anotando os telefones para posterior contato, que iniciei as primeiras abordagens junto às explicadoras.

Entretanto, dois aspectos devem ser ressaltados.

O primeiro diz respeito a uma das explicadoras, na verdade a mais idosa do grupo: D. Conceição, ou "tia Conceição", como era chamada por nós lá de casa.

Refiro-me a ela porque, por ocasião da pesquisa, o primeiro contato com Conceição já completava mais de trinta anos. Fomos todos – eu, meu irmão caçula e minha irmã mais velha – alunos dessa explicadora, que estava aposentada desde 1985. Meu irmão, inclusive, alfabetizou-se com ela.

Dessa forma, com exceção de Conceição, todos os outros contatos partiram do "zero", ou melhor, das "placas".

E é aí que entra o segundo aspecto sublinhado anteriormente: para aproximar-me das outras oito explicadoras que compuseram a pesquisa, contei com a participação de uma colaboradora bastante especial: D. Ivette, minha mãe.

Em virtude das orientações médicas e dos conselhos do filho – professor de Educação Física –, D. Ivette caminhava (e continua caminhando) pelas ruas do bairro com uma tarefa que ia além do exercício físico: descobrir novas placas e repassar os respectivos telefones e endereços para mim.

Pode parecer bizarro ou pouco comum no universo acadêmico, mas foi uma tática certa.

Digo isso porque, na maioria das vezes, D. Ivette batia na porta dessas casas e se apresentava como a mãe de um pesquisador da USP, que tinha pretensões de pesquisar sobre as explicadoras de Vila Valqueire e que precisava da autorização delas para proceder a um primeiro contato.

Certamente que houve intencionalidade nessas ações. O fato de minha mãe ser uma moradora conhecida no bairro (e até mesmo por se tratar de uma senhora com mais de 70 anos) contribuiu para quebrar qualquer desconfiança que pudesse ser gerada pela minha presença num primeiro momento.

Não podemos deixar de registrar que a pesquisa realizou-se em um bairro do Rio de Janeiro, município no qual a população tem convivido, cotidianamente, com o medo, com a insegurança e, conseqüentemente, com a desconfiança. Em Vila Valqueire não era diferente.

Não tenho dúvidas de que o contato inicial, ao ser realizado, na maioria dos casos, por D. Ivette, ajudou a superar possíveis resistências das explicadoras e, principalmente, de seus maridos e familiares.

Enfim, definido o grupo: Conceição, Mary, Clarisse, Marcilene, Valéria, Silvana, Maria, Mônica e Rosana.

Os caminhos percorridos (ou as estratégias metodológicas)

As opções metodológicas assumidas na pesquisa se apresentaram como as mais adequadas para as características de um estudo de inspiração etnográfica.

Definidos os sujeitos, a partir dos critérios estabelecidos como norteadores, procedeu-se a um período de entrevistas exploratórias (agendadas após um ou mais telefonemas feitos por mim a todas as explicadoras), através das quais tornou-se possível, em primeiro lugar, estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e informante, fator de grande importância para um estudo com esse perfil.

Nas entrevistas exploratórias (realizadas durante uma ou duas visitas feitas na casa de cada uma das explicadoras), foi possível, também, explicitar o objetivo do estudo com maior riqueza de detalhes.

Em segundo lugar, de posse dos dados obtidos nas entrevistas exploratórias, foi possível construir e adequar os roteiros utilizados para orientar a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Foram realizadas diversas visitas à casa de cada explicadora,⁵ durante as quais pude observar o ambiente físico do trabalho (salas, varandas etc.), as estratégias didático-pedagógicas, os materiais didáticos utilizados, a dinâmica das aulas, as relações entre as explicadoras e os alunos e entre elas e os responsáveis dos alunos, a indumentária usada pelas professoras e pelos alunos, etc.

Captar a especificidade do ofício de explicadora e, ao mesmo tempo, as particularidades e recorrências no universo de cada uma das nove informantes foi um exercício factível, em virtude das possibilidades criadas por essa estratégia metodológica.

Segundo Becker (1999, p. 47),

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

⁵ As visitas eram realizadas durante todo o dia de trabalho das explicadoras (manhã, tarde e noite), somente havendo intervalo para o almoço.

Na penúltima (em alguns casos) ou na última visita (na maioria das vezes), foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas.

A ferramenta metodológica utilizada para obter os depoimentos das explicadoras teve o relato oral como norteador; isso porque as questões presentes na segunda etapa das entrevistas, na sua grande maioria, foram formuladas de maneira a possibilitar a liberdade das informantes para respondê-las, estimulando e transformando as narrativas das explicadoras no elemento central de suas entrevistas.

Por intermédio das questões, as explicadoras tiveram condições de realizar longos depoimentos, recorrendo, de forma sistemática, às suas memórias.

Pollak (1989, p. 13) destaca que "Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros."

Entretanto, esse recurso metodológico, por mais flexível que possa parecer, não abriu mão da intencionalidade na condução das entrevistas. Como nos revela Brandão (1999, p. 8),

Definitivamente, a flexibilidade sempre reclamada para as entrevistas (não estruturadas) não têm nada a ver com uma conversa. A entrevista é *trabalho*, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos.... [grifo da autora].

Pois bem, a quantidade de informações e a densidade dos relatos obtidos durante o período do campo foram de tal ordem que o caderno de campo e as transcrições das inúmeras fitas se transformaram em potentes aliados na interpretação dos dados.

Uma estratégia adotada na construção do relatório final da pesquisa foi a de reservar considerável espaço para a apresentação de cada uma das explicadoras – não uma apresentação pura e simples, mas sim algo que possibilitasse revelar os encontros e desencontros nos cotidianos, nas práticas e nas trajetórias de todas as nove professoras.

O desenvolvimento dessa estratégia serviu não somente para tornar pública essa forma peculiar de exercer a docência, mas, também, para dar contornos mais definidos ao cenário pesquisado, ou melhor, trouxe à tona os principais achados dessa pesquisa.

Dediquemo-nos a eles a partir de agora.

Como constituir-se professora e explicadora

Uma das questões centrais a ser respondida pela pesquisa referia-se a como se deram os processos de socialização profissional (professora e explicadora) de cada uma das informantes: suas trajetórias escolares, o nível de escolaridade de seus familiares, as influências e os motivos das

escolhas quando do término do ginásio, o ingresso no curso Normal ou no ensino superior, os primeiros flertes com a docência; enfim, elementos constitutivos e balizadores de opções e representativos da vida de cada uma das professoras.⁶

Para dar conta de tratar dos processos de socialização das minhas nove informantes, no que diz respeito às suas escolhas voltadas para o campo da docência, recorri aos conceitos de *habitus e estratégia* desenvolvidos por Pierre Bourdieu e interpretados de maneira ajustada à pesquisa através de Nogueira (1991, 2004), Lelis (1996) e Perrenoud (1997).

Todos os três autores têm em suas respectivas produções consultadas um bom caminho andado nas reflexões sobre os processos de socialização de professores, frutos de diálogos com a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, com trabalhos que, se não se debruçam sobre a realidade da educação brasileira, possuem interfaces extremamente potentes para interpretá-la, como é o caso de Perrenoud (1997).

Portanto, para compreender os processos de socialização das nove explicadoras, fez-se necessário que nos muníssemos de uma espécie de *lente bifocal*. Explico melhor: focar, nos depoimentos das professoras, elementos constitutivos dos seus processos de socialização familiar e escolar exigiu do meu olhar uma capacidade de leitura fortemente marcada por esses dois conceitos fundantes dos estudos de Bourdieu.

Pela natureza do objeto da pesquisa e dos sujeitos que a compuseram, não seria prudente, sob o ponto de vista teórico, desconsiderar a potência desses recursos, sob pena de ser realizada uma interpretação empobrecida da realidade investigada.

Para Nogueira (1995, p. 3),

O conceito de *habitus* com a intenção de ultrapassar a oposição determinismo/liberdade através da articulação das estruturas objetivas externas com as estruturas subjetivas internas (a história pessoal), constituindo o ponto de convergência no qual a exterioridade se interioriza e se "incorpora" de modo durável no corpo, exteriorizando-se na forma de disposições, predisposições, propensões, inclinações. Ele funciona como um princípio gerador e organizador das práticas, dos discursos, das representações, tanto no nível do agente quanto no nível do grupo ou classe social.

Da mesma forma, para a autora,

Outro conceito importante da teoria bourdieusiana, o conceito de estratégia – fundamental para a compreensão da teoria dos "campos" – também foi criado com a intenção de se opor ao objetivismo estruturalista (ação sem sujeito). Ele se refere a um "sentido prático" que advém da participação no "jogo" que se joga nos diferentes campos sociais, em torno da apropriação/manutenção das espécies de capital específicas de cada campo. Assim, ao invés de submissão a regras explícitas, as ações são concebidas como participação no jogo, sendo bom jogador aquele que adquiriu o "sentido do jogo", que "faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige" (Nogueira, 1991, p. 81).

⁶ Sobre socialização profissional no magistério, ler Lelis (1996), Nogueira (1991, 2004) e Perrenoud (1997).

Nesse sentido, foquei e interpretei as trajetórias das explicadoras na direção do magistério, quando ainda adolescentes, partindo da mesma

compreensão que Lelis (1996, p. 64) desenvolveu em sua pesquisa com treze professoras:

[...] as entradas no magistério foram construídas sob determinadas condições. Condições que expressam espaços nos quais estas mulheres transitaram, desde a primeira socialização, e que foram importantes na constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério, mais ou menos duradouras. Campo familiar, campo escolar, atravessados por idéias e valores onde estas mulheres ocuparam determinadas posições.

No caso das nove explicadoras, estávamos de frente para dois tipos de escolha: a primeira relacionada com a entrada no curso Normal, o que não significava dizer que era o mesmo que a entrada para o exercício do magistério; a segunda escolha, ou decisão, relaciona-se com o fato de terem optado por trabalhar como explicadoras, ou melhor, por exercerem a docência doméstica, fora do mundo escolar, isto porque quase todas elas tiveram pequenas passagens por escolas, na maioria das vezes em virtude da exigência das horas da disciplina responsável pelo estágio em seus respectivos cursos de formação.

Portanto, essas duas ordens de escolha – pelo magistério e, dentro do próprio magistério, a de ser explicadora – estavam encharcadas de motivos, disposições e estratégias constituídas na história de cada uma das professoras.

De acordo com Lelis (1996, p. 65),

O que estas mulheres revelaram em seus depoimentos foi uma pluralidade de sentimentos e práticas tendo como pano de fundo contextos sociais determinantes nos momentos que antecederam uma escolha e a entrada na profissão e uma série de *estratégias* desenvolvidas no percurso de suas vidas, ainda na infância e adolescência. [grifo da autora]

A constituição dos eixos temáticos

Inicialmente organizados no segundo bloco do roteiro da entrevista semi-aberta, sob o título de "Dados relacionados ao ofício de explicadora", destinados a captar aspectos vinculados às práticas cotidianas das nove explicadoras, tornou-se necessário, no decorrer do trabalho de campo, que eles (os dados) passassem a ter um tratamento mais sofisticado.

Penso ser importante chamar a atenção para essa estratégia metodológica, uma vez que ela, de alguma maneira, revelou a importância que a empiria exerceu sobre o conjunto do estudo.

Constituir *eixos temáticos*, se por um lado teve intenções organizativas, por outro lado serviu para consolidar características presentes no exercício do ofício de explicadora, dando-lhes nomes e foco.

Portanto, falar de estratégias didáticas, rotinas, recursos pedagógicos acionados, relação e opinião sobre família, escola e aluno, desejos e diferenças que marcavam o trabalho da explicadora passou a ser, a partir da estruturação dos eixos, falar sobre a *essência* daquele ofício.

Certo de que "todo cuidado é pouco" em um momento como esse na pesquisa, não posso me privar, entretanto, de declarar a fertilidade que essa etapa do estudo adquiriu.

Falar de uma prática até então silenciada nas pesquisas do campo da Educação exigiu um esforço teórico de diálogo com produções que ao menos tangenciassem o tema pesquisado.

Em virtude disso, foi de fundamental importância a interlocução com os estudos de Tardif (2002, 2005), Lelis (1996) e Perrenoud (1997), os quais possibilitaram dar forma aos dados que emergiram com potência do campo, forjando, então, a organização dos *eixos temáticos*.

O *primeiro* deles expôs as *estratégias didáticas* construídas e utilizadas pelas explicadoras no cotidiano de suas aulas. Tanto os procedimentos como os materiais pedagógicos fizeram parte do elenco de iniciativas ao qual elas recorriam para dar conta das demandas dos alunos.

Foi lá que conhecemos o "caderno da explicadora" e reencontramos a tabuada, o ditado e o caderno de caligrafia, todos figuras comuns nas *salas e varandas* de aulas.

As *rotinas* constituídas pelas explicadoras para cumprir o conteúdo de suas tarefas emergiram como o *segundo* eixo da pesquisa.

Organizar o tempo de suas aulas para darem conta dos infindáveis deveres de casa, das dúvidas que precisavam ser resolvidas com vista às provas e testes semanais das escolas, das pesquisas que precisavam ser feitas nos prazos marcados, enfim, todas elas eram situações que exigiam iniciativas forjadas sob forma de rotinas.

Algo que se configurava no ambiente escolar formal como negativo, as *rotinas*, que Perrenoud (1997) vinculava ao *habitus* profissional, ao inconsciente e aos automatismos dos professores, no caso das explicadoras, poderíamos dizer que eram um "mal necessário".

O *terceiro* eixo apresentou-nos aos *recursos acionados* pelas explicadoras para que pudessem dar conta da diversidade das demandas oriundas de turmas multisseriadas, como as atendidas por elas.

Além dos livros didáticos, sempre presentes como um dos mais acionados, a maioria das professoras revelou que os saberes forjados a partir de suas experiências se configuravam como seu principal recurso para trabalhar com tamanha variedade de demandas.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220),

[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática.

É certo que elas validaram suas práticas como geradoras de saberes – seus relatos comprovaram isso. Pesaram, também, para algumas delas, os saberes construídos em suas trajetórias escolares, principalmente quando deram as primeiras caminhadas na direção da docência doméstica.

Quanto ao *quarto* e *quinto* eixos temáticos, foi possível usá-los como termômetros para aferirmos como andavam as *relações* e as *opiniões* das

nove professoras com respeito à *instituição escolar*, à *instituição familiar* e aos *alunos*. Se os resultados apontaram para *relações* um tanto conturbadas em suas falas sobre os três temas, esse aspecto ficou fortemente evidenciado ao expressarem suas *opiniões* sobre eles.

Balizadas por um passado não muito preciso, no qual tanto famílias como escolas e alunos se enquadravam em um perfil idealizado ou monumentalizado, todas as explicadoras, sem exceção, foram portadoras de críticas severas à falta de parceria das famílias na condução da educação escolar das crianças, à inadequação dos métodos e da organização escolar e ao descompromisso dos alunos com os estudos.

Juntou-se a essas, mais uma série de pesadas críticas aos professores das escolas, segundo elas pela falta de responsabilidade deles para com a individualidade dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

As *diferenças* presentes no modelo de trabalho doméstico das explicadoras se configuraram como o *sexto* eixo temático. Certamente que, para falarmos em diferenças, elas foram pensadas em relação a alguma coisa.

Pois bem, a escola era o outro lado da moeda.

O eixo trouxe à superfície o que, na opinião das explicadoras, fazia a diferença para que os alunos aprendessem com elas o que não conseguiam aprender nas respectivas escolas.

Figurou como principal elemento a atenção individualizada, ou como Marta (uma das explicadoras) preferia falar: "o tratamento vip" dispensado aos alunos nas salas e varandas das explicadoras.

Fomos buscar, então, nos estudos de Tardif (2005), Perrenoud (1997) e Penteadó (2001), diálogos capazes de darem consistência a mais esse achado da pesquisa.

No caso do autor canadense Tardif, reforçamos o caráter interativo da profissão docente; Perrenoud apresentou-nos, através de um diálogo com Morin, as particularidades e *complexidades* de profissões com caráter relacional, como é o caso do magistério; por último, Penteadó apontou o peso e a importância da comunicação na relação professor/aluno/conhecimentos. Enfim, todos diálogos que contribuiriam para dar solidez a um produto desse estudo, produto esse que veio a se configurar como uma das marcas fortes do ofício de explicadora.

Por derradeiro, o *sétimo* eixo temático: *os sonhos e desejos* das nove professoras.

A intenção, inicialmente, nas entrevistas, era captar o que poderia aflorar como vontades ainda a serem alcançadas por mulheres professoras. A força dos relatos e alguns paradoxos elevaram a sua importância.

Boa parte dos desejos se limitava ao campo da docência: algumas pretendiam fazer o curso superior na área de Matemática, outras desejavam passar em concurso para lecionar no magistério público. O interessante é que era no magistério que seus sonhos miravam. Mesmo que fosse para trabalhar nas instituições marcadas por suas mais severas críticas.

Portanto, eram essas as explicadoras que o título da pesquisa anunciara.

Foi o silêncio em torno delas que me mobilizou para estudá-las e para torná-las públicas.

Alguns outros importantes achados da pesquisa

É de bom tamanho, também, apresentar dois outros importantes achados produzidos pelo estudo.

Trata-se, em primeiro lugar, de resgatarmos as *estratégias de evitamento de conflitos com as escolas* assumidas pelas explicadoras em suas práticas e em seus relatos. Tal procedimento revelou, além das próprias *estratégias*, uma postura conservacionista das professoras na direção da instituição escolar; de fato, por mais críticas que fossem aos métodos e procedimentos adotados nas escolas de seus alunos (e não foram poucas as críticas), isso não foi suficiente para que elas (as explicadoras) experimentassem ações mais arrojadas que enfrentassem as dinâmicas tradicionais daquelas instituições.

Um segundo achado se constituiu como revelador de uma realidade não prevista no início da pesquisa. Falo aqui da predominância da frequência de alunos de escolas particulares nas salas, varandas e quintais de aulas das explicadoras.

Para as professoras, esse dado não significava a superioridade da qualidade da escola pública em relação às instituições privadas. Todas, sem exceção, creditaram ao empobrecimento das camadas menos favorecidas da população, as quais têm feito uso em maior proporção do sistema público de ensino, o fato de não terem condições de pagar (por mais barato que fosse) os preços por elas cobrados. Nesse sentido, eram as famílias com melhores condições financeiras que tinham, na maioria das vezes, acesso aos serviços das explicadoras.

Mas não só de achados e resultados acadêmicos essa pesquisa se nutriu. Algo de importante aconteceu para além do que foi exposto até agora.

Um café da manhã, um encontro e muita história para contar

Quando iniciei a pesquisa não tinha essa idéia em mente, assim como, também, não imaginava que nenhuma das explicadoras se conhecessem.

E era verdade... Nenhuma delas havia mantido sequer algum contato telefônico, já que quase todas tinham seus números registrados nas "plaquinhas".

A única explicadora que me revelou ter feito ligações para algumas explicadoras do bairro foi Valéria, com a intenção, segundo ela, de fazer um levantamento do preço cobrado pelas suas (na época) futuras concorrentes.

Sempre tratei desse tema com cuidado com elas, qual seja, o de procurar saber se conheciam outras explicadoras no bairro e, se não, por que não conheciam.

Para a primeira pergunta as respostas eram negativas e para a segunda, geralmente, nenhum motivo justificável.

Por entender, exatamente, que poderia avançar por um terreno não desejável – o da disputa de espaço ou da concorrência –, nunca insisti nesse tema.

Entretanto, passei a nutrir a vontade de realizar um encontro onde todos nós, participantes da pesquisa, pudéssemos estar: eu, D. Ivette e todas as nove explicadoras, para que tivéssemos a oportunidade de nos

apresentar e conversar de maneira informal sobre a pesquisa e sobre o que fosse do interesse no momento. Esse foi o primeiro desenho em minha imaginação.

Com o tempo e conversando com elas o projeto foi se desenvolvendo, e cheguei ao formato de um café da manhã, a ser realizado em um sábado do mês de novembro de 2005 (quando o número de alunos já estava menor), onde iríamos ter dois momentos: o primeiro destinado às apresentações e à confraternização propriamente dita, e o segundo, no qual realizaríamos uma roda de bate-papo, onde conversaríamos sobre aluno, família, escola e sobre ser explicadora.

Contratei uma equipe de documentaristas do Centro de Educação e Imagens Populares (Cecipe)⁷ para registrar o encontro, e informei a todas elas, por meio de convite e de telefonemas, que esse evento seria gravado.

No dia não foram todas.

Na véspera, Rosana, Marcilene e Marta avisaram-me que não poderiam estar, por motivos de saúde, familiares e de compromisso com a catequese, respectivamente.

Entretanto, todas as outras, Conceição (anfitriã), Mônica, Mary, Valéria, Clarisse e Silvana, foram chegando, aos pouquinhos. Todas bem arrumadas e maquiadas.

Depois das apresentações conversamos durante, aproximadamente, uma hora, lanchamos e formamos um círculo, para dar início, então, à segunda parte do encontro.

Chamaria a atenção para três aspectos que emergiram do bate-papo:

O primeiro relacionado ao fato de que me impressionou como ganharam volume, quando feitas em conjunto, as críticas tecidas por elas, especificamente sobre as famílias e as escolas e, em especial, aos professores das escolas; todas, sem exceção, conseguiram ser mais duras do que nas entrevistas, quando falaram da falta de responsabilidade das famílias e dos professores em relação aos alunos.

O segundo aspecto que me chamou a atenção foi quando elas falaram delas, ou melhor, sobre o papel delas. Afirmações do tipo "A escola é pra passar; a gente pra explicar", "A criança vai para a explicadora porque as famílias querem se livrar dos compromissos", "A escola tem que reconhecer que precisa da explicadora" etc. se juntaram a outras que revelavam o prazer de exercerem esse ofício: "É gratificante quando o aluno chega pra você e fala: 'Pôxa tia eu consegui isso ou aquilo'", "Meus alunos me procuram até hoje", "É muito bom uma senhora de setenta e quatro anos que eu ensinei a assinar o nome, a escrever e a ler" etc.

A fala coletiva também foi provocadora de uma força na defesa do ofício de explicadora e que ganhou contornos corporativos, vistos com menor intensidade durante as entrevistas individuais.

Por último, fiz questão de dar foco a um fragmento do depoimento de Clarisse, que, já próximo do final do encontro, pediu a palavra para reconhecer que, no início da pesquisa, quando eu havia feito os primeiros contatos, ela se esquivara de me atender, mas que naquele momento se sentia "muito feliz de saber que tinha alguém interessado no trabalho das explicadoras".

⁷ ONG que trabalha com cursos de imagens e documentários nas áreas de Educação e Educação Popular.

Vejo-me diante, portanto, de uma pesquisa que ousa contribuir com os estudos do campo da História da Profissão Docente, sobre os quais Nunes (apud Catani, 2003) já denunciara a ausência de traços demarcadores desse campo específico de pesquisa.

Acredito, com a humildade necessária, que o presente estudo inaugura uma temática que pode ser absorvida pelo referido campo. Afinal de contas, as explicadoras incorporam histórias de *um tipo de exercício da docência* e sobre o qual já podemos dizer que conhecemos um pouco.

Enfim, penso ter contribuído com as pesquisas do campo da Educação, ou, talvez, tal qual fala António Nóvoa, esteja a pagar – quem sabe? – parte da dívida com o meu passado através deste estudo.

Referências bibliográficas

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1999. 178 p.

BRANDÃO, Zaia. *Entre questionários e entrevistas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999. (Mimeogr.).

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

CATANI, Denice Bárbara. *Estudos da história da profissão docente*. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 584-599.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. 1996. Tese (Doutorado) – PUC-RJ, Departamento de Educação, 1996.

LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 608 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

_____. *Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu*. 1995. (Mimeogr.).

_____. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, Antoine et al. (Eds.). *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 462 p.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 222 p.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 212 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Luiz Otavio Neves Mattos, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professor das redes pública e privada do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente exerce a função de assessor especial da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer do Ministério do Esporte.

nevesmattos@ig.com.br

Recebido em 4 de julho de 2006.

Aprovado em 17 de novembro de 2006.

Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928)*

Jane Soares de Almeida

Resumo

Analisa a realização de um concurso de robustez infantil em São Paulo em 1928 e relatado na revista *O Brasil de Amanhã*. O concurso, pela via do discurso oficial vigente, mostrava intenções igualitárias ao aceitar entre os concorrentes as crianças de todas as raças e sexos, desde que fossem robustas, saudáveis e seguissem os padrões de desenvolvimento físico e mental exigido. Inseria, ao mesmo tempo, uma visão de maternidade dedicada a alocar às mães a responsabilidade pela saúde e bem-estar de seus filhos, construindo uma imagética social voltada para o desempenho do papel materno e a nobreza dessa missão.

Palavras-chave: robustez infantil, maternidade, imagem feminina.

Abstract

Feminine image and maternity: the child robustness contest in São Paulo (1928)

The work analyzes a child robustness contest in São Paulo, in 1928, reported in the magazine O Brasil de Amanhã. The contest, officially speaking, showed egalitarian intentions by accepting children of all races and sexes as long as they were robust, healthy and followed the standards of demanded

* Artigo baseado em trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004, GT História da Educação.

physical and mental development. It inserted, at the same time, a vision of maternity dedicated to give to the mothers the responsibility for the health and well being of their children, building a social image directed towards the performance of the maternal role and the nobility of this mission.

Keywords: child robustness; maternity; feminine image.

Introdução

No livro *La mujer fragmentada: histórias de um signo*, que recebeu o Prêmio Casa de las Américas de 1994, Lucia Guerra lembra que entre os astecas havia uma simbolização entre esquerda e direita equivalente a uma dicotomia entre o bem e o mal, a força e a fragilidade, a potência e a impotência. Nas suas práticas homeopáticas encontraram-se registros de fatos macabros segundo os quais os malfeitores roubavam da tumba de uma mulher morta durante o parto o seu braço esquerdo, com a finalidade de utilizá-lo como amuleto para imobilizar os donos de algum lugar que fossem assaltar e os colocar em estado de inconsciência. O braço teria o poder de conferir aos assaltantes a invisibilidade e tornar as vítimas indefesas contra seus malefícios (Guerra, 1995, p. 11). Entre esse povo o parto era um ritual diferenciado. Quando nascia um menino as parteiras recitavam a oração:

Meu filho amado, esta casa onde nascestes não é senão um ninho, uma pousada aonde chegaste, é tua saída do mundo, aqui brotas e floresces, aqui te separas de tua mãe, tua própria terra está em outra parte, é o campo onde se guerreia e teu ofício será dar de beber ao sol o sangue de teus inimigos e dar de comer à terra os corpos de teus inimigos (Guerra, 1995, p. 15, tradução adaptada).

Para a menina a oração profetizava um destino de servidão:

Filha minha, viestes a este mundo enviada por nosso senhor que está em todo lugar, viestes a um lugar de cansaço, de trabalho e de servidão, onde faz frio e vento. Tu haverás de estar dentro de casa como o coração dentro do corpo, não deverás sair de tua casa, não terás o costume de ir a nenhuma parte, deverás ser a cinza com que se cobre o fogo do lar, deverás ser as brasas onde se colocam as panelas, aqui deverás trabalhar, teu ofício será trazer água e moer o milho, aqui haverás de suar sobre as cinzas e o lar. (Guerra, 1995, p. 16, tradução adaptada).

Portanto, desde tempos antigos, eram evidentes as destinações diferenciadas para homens e mulheres: enquanto para os meninos a casa era um espaço transitório, para as meninas era o espaço perpétuo. Se para os primeiros se aspirava às glórias públicas, para aquelas se exigia a confinamento doméstica.

Na tradição cristã existe uma forte oposição entre direita e esquerda que simboliza o bem e o mal, como, por exemplo, os dois ladrões ladeando Cristo no Calvário, que pode ter uma analogia com as práticas dos astecas do roubo do braço esquerdo da mulher morta no parto e a simbolização

feminina. O fato é que o mito de Eva como aliada da serpente e seu papel na expulsão de Adão do Paraíso têm marcado a imagem feminina na Sociedade Cristã, que, ao longo dos séculos, tem construído uma imagem de mulher que se perpetua aos dias atuais, tal a força da permanência das mentalidades.

A partir desse ponto de vista, podemos considerar os liames propostos com os símbolos culturais em cada sociedade. A cultura estabelece conexões com vários aspectos da prática social: a vida cotidiana, a religião, a saúde, a economia, a política, a festa, os rituais, a educação e as relações entre os sexos, o que configura as interfaces do pluralismo na convivência entre os seres humanos. Nesse universo entrópico convivem as questões ligadas à subjetividade, ao sonho, à magia, às crenças e às representações simbólicas. Aí também se enquadram simbologias, nas quais as referentes ao sexo feminino emergem como categorizações distintas do mundo masculino, sendo vistas como portadoras de diferenças relacionais. O olhar dominante, no exercício das relações de poder, também é passível de atribuir defeitos e qualidades nas suas relações de alteridade e, dependendo da expectativa acerca da conduta considerada *certa* ou *desviante*, reprime e castiga com a mesma intensidade com a qual cria um esquema de simbologias acerca dessa alteridade.

Esta pode estar na contravenção das expectativas que o segmento dominante elaborou para o desempenho de papéis, sejam eles de natureza sexual, religiosa ou educativa, quando não se alinham com suas normas e regras de conduta. Esse olhar revela – como traços essenciais da alteridade daqueles que estão em situação de dominados – fragmentos imperfeitos que não são reveladores da profundidade e do pluralismo de sua cultura. No entanto, esses segmentos, muitas vezes reduzidos ao silêncio, possuem formas próprias de se expressar através de tradições, costumes religiosos ou profanos, escritos íntimos, reveladores do sentido da História, encoberidos em sinais e revelados nos contornos mágicos dos mitos.¹

No plano simbólico, a imagem feminina sempre foi associada ao cuidado, à maternagem e ao desprendimento. No campo da religiosidade, o catolicismo foi emblemático ao imbricar com a figura feminina os contornos sacralizados da aproximação com o arquétipo da Virgem. Nessa visão, não desprovida de objetivos socioculturais, a imagem materna aglutina o duplo simbolismo da mulher-mãe. Essa imagética tem o poder de transitar no mundo social, e sua duplicidade incorpora a figura redentora, mantenedora, transmissora e veiculadora da moralidade, unificadora da família, disseminadora, no ambiente sagrado do lar, dos hábitos e costumes de uma sociedade que se quer sadia, educada e organizada. Como instituição normatizadora e disciplinadora de corpos e almas, a Igreja católica associou a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito, enquanto a mulher desviante, transgressora, principalmente a prostituída, seria ligada à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência. Se a primeira é o espírito e a santidade, a segunda é carnal e pecadora, levando os homens à corrupção do caráter e do corpo. No entanto, ambas deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exige, e a

¹ Ginzburg (1989, p. 143) aborda as possibilidades de se recriar o passado através de fragmentos do cotidiano de personagens comuns, demonstrando uma visão diferenciada de se fazer a História, não mais aquela vista pela ótica dos vencedores. O autor refere-se ao paradigma que emergiu no século 19, ainda não teorizado explicitamente, e que pode "ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo", naquilo a que denominou um *saber indiciário*.

ordem natural das coisas não deve ser questionada por aquelas que são as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade.

No Brasil dos anos 20/30 do século 20, a corrente higienista se apropriou dessa imagética e transformou a mulher na principal responsável pela saúde dos filhos, e a maternidade passou a ser, além de uma aspiração individual e familiar, uma meta dos responsáveis pelas políticas públicas de saúde e educação, o que se configura, em última análise, um esquema simbólico de poder. A idéia de sexo para a mulher *honrada* estava intimamente ligada ao corpo assexuado. A mulher não precisaria sentir prazer no intercurso sexual e de preferência deveria manter a castidade, mesmo no casamento. A forma de preservar essa castidade seria relacionar-se sexualmente apenas para a procriação, evitando-se os excessos sexuais que causariam dano à saúde e à vida espiritual feminina. O desejo e o prazer eram reservados ao homem, o qual, segundo o discurso médico, era biologicamente voltado para a essência carnal por conta da virilidade. Impunha-se na vida social a necessidade sempre presente de manter as mulheres ao abrigo das injunções da vida pública e seus perigos, o que indiretamente poderia atingir os filhos. Isso tinha em vista, principalmente, a preservação da ordem vigente, e a educação oferecida às meninas e moças não poderia ultrapassar as fronteiras do doméstico e do socialmente permitido.

No Brasil, a ideologia de caráter religioso regrou a sexualidade da mulher e do casal, perpassando toda a vida social do século 19 e estendendo-se ao século 20, sendo veiculada na sociedade, na família e na educação. Nas escolas, as moças eram instruídas quanto à importância da castidade e da pureza; na Igreja deveriam confessar ao padre quaisquer pensamentos ditos impuros que porventura tivessem quanto ao sexo; na família se impediria toda e qualquer manifestação voltada para explorar ou exercer a sexualidade, embora houvesse transgressões que costumavam ser severamente punidas.

Nos anos finais do século 19, as mulheres, de acordo com as premissas do Positivismo, corrente que havia tomado corpo no País e sido assimilada pelas mentes ilustradas da época, eram vistas como seres dotados de atributos de pureza e doçura, responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, mães generosas, espíritos de sacrifício, salvadoras da pátria, o que as colocava como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Mesmo tendo introduzido um avanço em relação aos séculos anteriores, onde o mistério e as credenças herdadas da Idade Média ainda influíam nessas representações, o fato é que os positivistas, ao adotarem os modelos de domesticidade e espírito de sacrifício, foram determinantes para a desclassificação social da mulher. O discurso da pureza feminina e das suas qualidades morais armava-se de ambigüidades e prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas através da idéias spencerianas. Esses princípios "serviram tanto para preservar os estereótipos da feminilidade instituídos, e, conseqüentemente, justificar a exclusão da mulher dos espaços masculinos de atuação social, quanto

para defender seu direito de cidadania e de participação em igualdade de condições com os homens" (Rago, 1991, p. 149).

O imaginário social valorizava principalmente a mulher como mãe e esposa abnegada, para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade, sendo o casamento e a maternidade suas únicas aspirações. Era ela também a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da Pátria. A procriação era o objetivo de sua vida, e para esse fim as educavam desde a infância. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença na maternidade e sua função domesticadora: a mãe cuida, ampara, protege, ama e educa. Essa crença impregnou a imagética pós-republicana e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar e higienizar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher-mãe que redimia e encaminhava para uma vida de utilidade e sucesso seria esculpida em prosa e verso. Nessa visão se construiu a tessitura mulher-mãe-educadora, aquela que defendia o lar da nocividade que vinha da rua e, como educadora, iluminava a infância na senda do saber e da moralidade. A professora, qual mãe amorosa, também estaria debruçada sobre as frágeis crianças a serem cuidadas, orientadas e transformadas por dedos que possuíam a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma sociedade que se erigia sob os auspícios do desenvolvimento econômico e precisava inserir mudanças positivas num quadro social caótico e ainda atrelado aos resquícios coloniais.

Os anos iniciais do século 20 iriam ultrapassar, em parte, as teorias das diferenças biológicas propostas pelo Positivismo no século 19. Porém, essas diferenças vinham ao encontro de uma idéia de sociedade que necessitava da presença feminina, ao mesmo tempo em que serviam para referendar a ocupação do espaço público pelos homens, segregando-se as mulheres nos limites do privado e reservando a elas o cuidado com os filhos, que deveriam ser depositários dos seus ensinamentos morais.

Apesar de reforçar o discurso de desigualdade entre os sexos e incorporar a idéia da inferioridade feminina em alguns aspectos, os formadores de opinião no século 20 advogariam instrução igual para homens e mulheres, embora mantendo as diferenças quanto ao desempenho dos papéis sexuais. A educação que se pretendia igual para os dois sexos na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que viesse a desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro dessas aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente da prática do período colonial, com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade. Essa mesma mulher teria no desempenho de seu papel de mãe sua máxima

aspiração individual, e era no incentivo às virtudes e talentos maternos para se preservar as futuras gerações de brasileiros que se concentravam os esforços do Estado. Nessa idéia de educação associada à saúde, nos anos 20 do século 20, setores da intelectualidade se aliarão aos médicos e higienistas:

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos setores da intelectualidade em favor da "causa educacional", nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e de atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam para seus agentes como questões indissociáveis (Carvalho, 2001, p. 305).

A necessidade da educação feminina firmava-se na convicção de que educação e saúde eram um binômio indissolúvel, e nenhuma medida profilática seria eficaz sem os hábitos higiênicos desenvolvidos pela educação, havendo um movimento no sentido de instruir as jovens em nível primário e secundário, assim como incentivar seu ingresso no magistério de crianças. No entanto, devido à separação dos papéis sexuais que reservavam à mulher tradicionalmente apenas a função de esposa e mãe, dificilmente as moças chegavam a cursar o ensino superior ou desempenhar profissões de maior relevo social. A responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação e servir com submissão, *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira.

O pressuposto da inferioridade biológica e intelectual das mulheres também levou os seguidores do Positivismo, empenhados na instauração da Ordem e do Progresso, a considerar natural o posicionamento dos homens no poder baseando-se nas diferenças entre os sexos, o que justificava a subordinação e opressão feminina e seu afastamento da esfera pública. Os sofismas positivistas foram fortalecidos no movimento higienista brasileiro quando os médicos sanitaristas a serviço do Estado decidiram, em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos que se alicerçavam na antiga colônia, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, reservar à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole. A herança cultural revelou-se extremamente eficaz, e décadas transcorreram até que se conseguisse passar ao seu questionamento, embora não sua eliminação, já que as formulações higienistas continuaram encontrando respaldo em diversos setores sociais, entre o sexo masculino e mesmo entre as próprias mulheres, para seguir justificando as mais variadas formas de opressão.

O discurso médico sanitarista do século 19, que impôs a ideologia do amor materno, plenamente apoiado pela Igreja católica, representava as mulheres como as guardiãs do lar cristão, depositárias das esperanças da raça e responsáveis em formar o corpo e a alma dos futuros cidadãos:

[...] de um lado, expunham-se as recompensas da carreira do casamento e da maternidade: uma relação mais sólida entre os membros da família, o amor do marido, a mulher elevada à condição de figura central do seu território. De outro, as punições: sentimento de culpa, frustração, os castigos da natureza contrariada, os perigos físicos da não-procriação ou da retenção do leite, no caso das mães, etc. (Rago, 1991, p. 80).

Disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar. As poucas jovens que estudavam, enquanto o faziam, aguardavam o casamento, e o estudo configurava-se como uma preparação para o que *realmente importava em suas vidas*: casar e ter filhos. Essas mulheres, de acordo com o imaginário que se forjava nesses tempos pós-republicanos, não eram mais as procriadoras incultas, mas as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Romper com tais estruturas (e sempre houve quem o fizesse) significava o degredo ou a condenação social. Portanto, o poder não se nivelou eqüitativamente e sequer significou a liberação das mulheres, mas apenas humanizou-se ao consentir na sua instrução.

Ter filhos e criá-los condignamente, eis o princípio norteador do significado de ser mulher e ser mãe. Essas duas ações se confundem e são objetos do mesmo discurso; aliás, ser mãe supera o ser mulher, não são princípios interdependentes nem excludentes, mas se configuram num todo desejável e passível de completar e suprir as lacunas das práticas sociais. Repousa na mãe a responsabilidade pela saúde dos filhos e, conseqüentemente, pela projeção da Pátria no cenário internacional, pois nenhum país pode ser forte e soberano se seus cidadãos não possuem o perfil idealizado da raça que vai construir a nação. Herdeiros de um futuro que se delineia promissor na visão política dos anos de 1920/30, os brasileiros devem ser fortes, saudáveis, possuir hábitos higiênicos e, acima de tudo, ser robustos. No cumprimento dessa aspiração social, que é também eminentemente política, não se poderão distinguir os sexos, as raças, as classes sociais. Pelo menos é isso que se depreende da simbologia implícita nos discursos proferidos e relatados nos vários jornais que circulavam na capital paulista, posteriormente transcritos em *O Brasil de Amanhã: Revista de Divulgação e Higiene*, acerca do Concurso de Robustez Infantil realizado em 25 de janeiro de 1928. Era uma forma de comemorar com brilho e patriotismo o aniversário da cidade de São Paulo, dar exemplos cívicos ao País e ao mundo, era alinhar-se às aspirações de uma raça forte comandando uma nação que iria ser soberana num futuro que se anunciava alvissareiro.

Porém, quase trinta anos após a República, a educação ainda não havia se consolidado no acalentado sonho liberal republicano, a população miserável não tinha as condições sequer razoáveis de sobrevivência, mas o discurso sanitarista apostava na força propulsora da ordem e do progresso: a saúde aliada à educação. Mais uma face do discurso liberal que se sobrepuja e fazia prevalecer as aspirações republicanas, mesmo eivado de subjetivismo e distante da realidade socioeconômica e cultural do Brasil.

Mães cuidadosas, filhos saudáveis: o concurso de robustez infantil

Os anos de 1920 foram palco de uma proliferação discursiva que apontava para os imensos males advindos do *contágio* entre *raças diferentes*; ou seja, qualquer tentativa de mestiçagem com negros, índios e mulatos, etnias não pertencentes à considerada *raça branca*, não era bem recebida; pelo contrário, era inominável que houvesse sequer o esboço de um movimento nesse sentido. Isso porque era unânime a idéia da degradação moral e degeneração racial que esse cruzamento desencadearia:

As trilhas ideológicas perfiladas pelos eugenistas, como as teorias de Galton, de Gobineau, de Gustave Le Bon, de Renan e de Taine, entre outros; a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, à qual se filiaram personalidades até então insuspeitas, como Fernando de Azevedo, as conexões entre lideranças empresariais, políticas e médicas em torno dos ideais eugênicos, que propunham estreita associação entre educação moral, higiene e hereditariedade, manifesta em propostas tais como regulamentação dos casamentos, da imigração, da prostituição e em maior controle psiquiátrico da loucura (Adorno, 1994, p. 15).

A corrente racista entenderia como verdadeira a tese de que a mistura de vários sangues ou raças degeneraria os povos, destacando-se o arianismo. Com isso se dividia a raça humana em povos superiores e inferiores, e estes últimos seriam incivilizáveis e impossibilitados de progredir; portanto, qualquer *contágio racial* não era apenas sinônimo de um cadinho biológico, mas também sintoma de subdesenvolvimento econômico e ausência de civilização. No entanto, há que se entender que nem sempre essas teorias eram típicas das questões raciais; de uma maneira geral, os pobres também se enquadravam nesse esquema de periculosidade, o que independia da raça.

Na luta contra o inimigo comum, a doença, que espalhava suas garras predatórias no amontoamento urbano fétido das primeiras décadas do século 20, os médicos e as autoridades impunham como parte das políticas de educação e saúde a higienização dos costumes, deplorando práticas consideradas maléficas ao bem-estar e ao desenvolvimento, entre elas a ausência de higiene das mães e das crianças, causa de mortalidade e gastos governamentais. Havia, pois, que motivar a profilaxia e se alinhar com o saneamento dos corpos e das famílias, protegendo a maternidade e, através dela, a infância. O melhor caminho seria motivar, convencer e premiar. Nessa cruzada higiênica, a colaboração das mães e das educadoras sanitárias, preparadas para esse fim, era incontestável. E que melhor recurso de motivação e atenção pública do que um concurso com prêmios, discursos laudatórios, divulgado na imprensa e aplaudido pela população?

O Brasil de Amanhã, sob direção do Dr. F. Figueira de Mello, anunciou em sua publicação número cinco os resultados do Grande Concurso de Robustez Infantil, que aconteceu no dia 25 de janeiro de 1928 no anfiteatro do Jardim de Infância situado na Praça da República. O concurso, de iniciativa da Diretoria Geral do Serviço Sanitário, tinha sido organizado pela Inspeção de Educação Sanitária, dirigido pelo Dr. Waldomiro de Oliveira.

Com o chamativo título "Em defesa da raça – a Nação caminha pelos pés da criança", o diretor da revista apresentou os resultados colhidos e dedicou o concurso ao problema da infância no Brasil, visando principalmente o reerguimento físico e moral da raça através do melhoramento de sua inteligência. No artigo, defendeu que um país não poderia ser grande se a saúde do povo não fosse objetivo de atenção dos governantes, dado que todos os demais problemas decorriam inevitavelmente do imperativo sanitário. Como primeiro passo para a resolução da meta de possuir uma população saudável, o principal ponto a ser atingido era a instrução das mães, que "formarão a consciência sanitária do paiz, porque passarão a pôr em prática o que aprenderam e educarão seus filhos dentro das normas inteligentes e benéficas" (Mello, 1928, p. 2).

Para a instrução das mães, os centros de saúde estabeleceriam notável importância e deveriam ser multiplicados por todo o Estado de São Paulo. Nos centros de saúde, a figura feminina de especial relevância seria a das educadoras sanitárias, mensageiras das noções de higiene às escolas e aos lares:

Dedicadas e operosas, arrostam as tormentas, os mil e um aborrecimentos de cada dia, desbastando nas classes proletárias a rude ignorância que as torna hostis a toda e qualquer iniciativa que atente contra a rotina. O Concurso de Robustez Infantil demonstrou até que ponto é lícito esperar das educadoras uma profunda influência modificadora do atual estado de coisas. Incumbidas de ministrar às genitoras os conhecimentos indispensáveis à formação de uma geração robusta, integrada em novos moldes de conduta sanitária, excederam-se a si mesmas em dedicação apaixonada pela causa nobilitante que abraçaram (Mello, 1928, p. 3).

O editor da revista terminou seu artigo exortando a iniciativa do concurso e o papel decisivo das mães na saúde de seus filhos, afirmando que "sobre os pés das crianças é que o Brasil ascenderá ao apogeu da glória e da grandeza" (Mello, 1928, p. 4). Em seguida há uma montagem fotográfica com as fotos das nove crianças classificadas no concurso.

O concurso tinha como bases gerais a admissão de crianças de um a três anos de idade que estivessem matriculadas nos Centros de Saúde, na seção de proteção à infância, há mais de três meses e com frequência assídua ao serviço. A matrícula seria realizada sob a forma de uma lista de concorrentes apresentada pelos médicos assistentes, após preenchimento dos seguintes itens: nome, idade, cor, nacionalidade, nome do pai e da mãe, residência e profissão, além do número inscrito no serviço de saúde. Após outros quesitos para regulamentação do concurso, o artigo 7º determinava que seriam avaliadas as crianças matriculadas nos vários centros de saúde da capital, por meio de escrutínio secreto (O Brasil de Amanhã, 1928, art. 11, p. 4). Todos os inscritos seriam contemplados com um certificado de robustez infantil, e o primeiro prêmio constaria de Rs 400\$000 (quatrocentos mil-réis), o segundo, de Rs 200\$000 (duzentos mil-réis) e o terceiro e quarto prêmios seriam de Rs 100\$000 (cem mil-réis). Além desses, haveria mais dois prêmios de assiduidade aos serviços, uma dúzia de fotografias de cada criança premiada e uma medalha de ouro para o primeiro lugar, a ser ofertada pelo jornal *A Gazeta*.

A isso se acrescentava uma listagem completa do exame médico da criança, desde o período pré-natal aos atuais anos de vida, incluindo amamentação materna ou por ama alugada, o desmame, estigmas hereditários, testes de moléstias, etc. A criança não deveria ser gorda, mas robusta, *não importava seu sexo ou sua cor*, eram todas consideradas brasileiras, filhas legítimas de uma terra fértil e produtiva, que tinha um destino grandioso e um porvir para o qual estavam voltados os olhos das demais nações.

As expectativas quanto ao concurso

Os jornais em circulação na capital, como *Folha da Noite*, *Jornal do Commercio*, *Tribuna*, *Diário da Noite*, *Folha da Noite*, *Correio Paulistano*, *São Paulo Jornal*, *A Gazeta*, *A Folha da Manhã*, *O Estado de S. Paulo*, citados na revista, haviam dado grande destaque ao concurso, uma obra de patriotismo e fé, com reportagens nas quais se destacaria sua importância na criação de uma "raça mais forte, já inteiramente livre de taras ou prejuízos orgânicos" (*O Brasil de Amanhã*, 1928, p. 10).

Os jornais defenderam apaixonadamente os serviços de saúde públicos e o trabalho dos higienistas, esforçados e patriotas, voltados para um povo que muitas vezes não compreendia suas iniciativas. A mentalidade cosmopolita do paulistano, agravada pela crise da água, a promiscuidade nas habitações coletivas, a miséria do proletariado, o pauperismo devido à concorrência, a deseducação sanitária, "mal congênito entre os naturais do país" (*O Brasil de Amanhã*, 1928, p. 13), tornavam essa iniciativa ainda mais difícil por parte dos responsáveis pela saúde da população. Se os médicos sanitaristas eram de suma importância no projeto de uma nação limpa, culta e civilizada, a revista observa que as mulheres têm sido extraordinariamente cooperativas nessa importante missão, na qual se destaca principalmente o papel das mães, das professoras e das educadoras sanitárias, formadas especialmente para levar a mensagem de uma vida sadia à população.

O jornal *A Gazeta* rejeita a noção difundida no país de que antes de divulgar os compêndios de higiene e as normas de preservação da saúde, há que se ensinar os brasileiros a lerem, afirmando que isso é uma inverdade: "o que há é um desvio intelectual, vício adquirido na versatilidade com que espíritos imponderados dispersam tempo e inteligência no manuseio de coisas inúteis. É preciso desenvolver no País o gosto pelas leituras sérias e úteis" (*O Brasil de Amanhã*, 1928, p. 16).

A Folha da Manhã louva especialmente as educadoras sanitárias, incansáveis em desenvolver na "rudimentar inteligência" das mães da classe operária o conhecimento das normas de higiene na manutenção da saúde de seus filhos. *O Estado de S. Paulo* analisa o concurso como um meio de despertar a atenção de todas as classes para as obras sanitárias e sua propaganda, "condição única pela qual teremos amanhã uma raça bem proporcionada dentro dos moldes da moderna eugenia" (*O Brasil de Amanhã*, 1928, p. 18).

Louras e morenas. E de cor, também: crianças vendendo saúde

A eugenia, vista como ciência que estuda a reprodução, o melhoramento e a saúde da raça humana e as condições mais propícias para a influência da medicina, reverenciada nos anos 20 do século passado, emergiu na história do País com legitimidade garantida pelos estudiosos europeus e norte-americanos. A proliferação discursiva amparada nos princípios eugênicos iria se afirmar como uma corrente que condenava "os contágios entre pessoas de etnias diferentes como fonte de degeneração racial e de degradação moral". (Adorno, 1994, p. 15). A corrente eugênica se configuraria numa cruzada civilizatória, e seus representantes,

[...] na sua missão, ocuparam todos os espaços possíveis: as academias médicas, as escolas, as delegacias de polícia, os tribunais de justiça, estabelecendo uma verdadeira rede de solidariedade entre discursos, instituições e personagens, entre estes o médico, o pedagogo, o jurista, os agentes de controle social repressivo, a dona de casa, o pai preocupado com o destino de sua prole. [...] E, antes de tudo, o investimento dos eugenistas no aparelho escolar, mais propriamente na formação de sujeitos escolarizados, moralizados, eugenizados, por fim civilizados. Tudo sugere o quão avançados se encontravam, àquela época, os rumos de nossa marcha civilizatória! (Adorno, 1994, p. 15-16).

No entanto, nas fotos estampadas na revista com as crianças selecionadas para participar do concurso, há bebês brancos e negros, há meninos e meninas de cabelos louros, pele clara e olhos azuis, denunciando sua origem européia, e há meninos negros e mulatos, resultantes da exuberante miscigenação racial do País desde os primeiros tempos da colonização. A diversidade populacional não permitiria divisões étnicas no concurso – asseguravam seus organizadores –, e a condição precípua de participar estava na boa saúde, na robustez, o patrimônio biológico que a Nação queria fortalecer.

Na seleção dos inscritos, coube às educadoras sanitárias a tarefa de buscar nos fichários e fazer uma seleção prévia para ser apresentada aos médicos pediatras. Uma vez escolhidas as crianças, as mães foram notificadas, e uma comissão nomeada com membros representativos da sociedade paulista procedeu a um trabalho final do processo de inscrição, tendo selecionado 129 crianças julgadas aptas a concorrer aos prêmios. O concurso foi marcado para as 16 horas, no anfiteatro do Jardim da Infância:

[...] crianças por toda parte. Louras e morenas. E de cor, também. Crianças de carmin-natural, vendendo saúde. Crianças sorrindo, brincalhonas e crianças choramingando... Esplêndido espetáculo, que tonifica a alma e impressiona o coração! (Adorno, 1994, p. 31).

Para atingir o objetivo do progresso biológico defendido pela higiene e pela eugenia, estava explícita e latente a idéia de que educando a mãe nos modernos preceitos de preservação da saúde se poderia amparar a criança para que tivesse mocidade robusta, preparando a Nação para ser forte e vitoriosa. A mãe é a figura central no processo da higiene da infância; de

nada valeriam os cuidados médicos e a boa alimentação se a criança não estivesse rodeada dos inteligentes cuidados maternos. Contrapõe-se, pois, à ignorância materna, a sua educação: esta é a chave-mestra contra a mortalidade, e nela reside a responsabilidade da preservação da vida desde a mais tenra idade. As mães devem ser as aliadas do Estado e dos sanitaristas, cerrando fileiras para proteger a saúde da infância. Amparando-se a mãe e instruindo-a durante e após a gestação é o segredo do Estado para construir uma nação perfeita.

A robustez infantil é apresentada, no sentido médico, com todos os caracteres de vitalidade equilibrada, funções harmônicas e órgãos perfeitos. Não é a gordura, como pensam os leigos, desconhecedores das práticas higiênicas, que é representada por uma *distrofia farinácea com excesso de tecido adiposo*; isso é anti-higiênico, pois predispõe ao desequilíbrio das funções internas e contribui para males de saúde. *A criança paulista deve ser a mais robusta, mais sadia, rica e feliz.* Para isso é necessária a parceria feliz e benéfica das mães, das professoras, das educadoras sanitárias, dos médicos, dos intelectuais, unidos todos numa cruzada patriótica em defesa da raça e da Pátria.

Após os discursos enaltecedores da iniciativa do concurso, foram premiados entre os concorrentes dois meninos e duas meninas. Nas fotos dos vencedores observa-se que todos os quatro podem ser situados como pertencentes à raça branca, de sobrenomes que denunciam a origem européia: 1º lugar – Domingos Scalabrini; 2º lugar – Ewely Bueno de Camargo; 3º lugar – Nicolino Bounfiglioli; 4º Lugar – Helena Wolpi. Sobre os concorrentes, o jornal *Folha da Noite*, de 26 de janeiro de 1928, assegura:

A maioria dos 129 concorrentes que tomaram parte do certamen de hontem – e que representava, como se sabe, o resultado d'uma seleção previamente feita – deu entrada nos diversos centros de saúde da cidade em petição de miséria orgânica, umas devido a enfermidades herdadas, ou adquiridas, outras devido a um regimen alimentar errado. Contemplando as photographias tiradas por ocasião da entrada nos referidos centros, em que ellas pareciam, já, mais cadáveres do que viventes, e observando-as hontem, no amphitheatro do Jardim da Infância, onde se realisou o concurso, rindo e grulhando, ninguém diria que essas crianças eram as mesmas [...]. Essas 129 crianças, inscritas e seleccionadas entre as que freqüentam os centros de saúde, são outros tantos expoentes da raça forte e sadia de amanhã e com a qual o futuro do Brasil poderá contar para a grandeza inevitável do seu domínio victorioso na América (Adorno, 1994, p. 42).

O jornal *Diário da Noite* recorre ao texto da Convenção de Genebra sobre a Declaração dos Direitos da Criança, defendido e aprovado em 26 de setembro de 1924 na Liga das Nações, onde se afirma que a Humanidade deve às crianças o que de melhor se lhes possa dar, como um dever, sem considerar raças, *nacionalidades ou crenças*. Afirmam os articulistas que os cuidados com a infância devem ser prestados pelos centros de saúde, que educarão a todos, pais e filhos, na higiene, promovendo com isso combate aos casamentos sem exame médico prévio. A falta de cuidado com as gestantes, o hábito de não amamentar os filhos, uma dieta prejudicial e errada

dos recém-nascidos, os maus hábitos herdados e adquiridos, a habitação anti-higiênica, a falta de assistência médica regular contribuem para os danos à saúde, para a fraqueza geradora da miséria e para a mortalidade infantil. Todos os jornais são unânimes em afirmar que é no cuidado com as crianças que se resume o futuro próspero do País; é no aperfeiçoamento das futuras gerações que se edifica a nacionalidade brasileira; portanto esses são atos de estrito patriotismo: "aperfeiçoemos a raça se não quisermos ser tragados pelo meio, na palavra pura de Euclýdes da Cunha" (Adorno, 1994, p. 49).

Feitas as solenidades de praxe, voltariam as mães orgulhosas aos seus lares, com seus laureados rebentos. Meninos e meninas seriam contemplados com o emblema higienista e com o atestado da robustez, que lhes atribuí a difícil tarefa de promover o futuro da Nação; as crianças robustas e saudáveis, como depositárias das esperanças de crescimento e desenvolvimento, levariam o País na senda do progresso, não importando sua raça, seu sexo, sua cor. As educadoras sanitárias responsáveis pelo sucesso do certame são louvadas pelo amor ao próximo, patriotismo e abnegação; as professoras, os professores, os governantes e os médicos, por seu empenho patriótico em colaborar para o êxito do concurso. Mas seriam as mães as verdadeiras estrelas da festa, mulheres abnegadas que faziam sua vida girar em torno da vida de seus filhos, em cujas mãos o futuro do País estava garantido.

Os concursos de robustez infantil se tornariam extremamente concorridos durante algum tempo no território paulista e seriam imitados em outros Estados. Filhos e mães cuidadosas seriam premiados e teriam suas fotos estampadas nos diários que circulavam na capital paulista e, acima de tudo, eram exemplos a serem imitados. Não importava se a capital ainda convivia com a Roda dos Expostos, com a infância depauperada, com as epidemias e a mortalidade, principalmente entre os imigrantes pobres e a população negra. Por algum tempo se acalmariam os ânimos perante algum novo surto de febre, gripe ou cólera, e a opinião pública se emocionaria com tantas amenidades e promessas que se consolidariam num hipotético futuro. Outros concursos viriam, novos sonhos seriam edificados sobre as ilusões da República, e seus ideais de igualdade e democracia a iluminar o País no alvissareiro futuro em devir. E como sustentáculo dessa apoteose, a escola, templo do saber e da higiene, seria a panacéia para todos os males, em cujo esplendor a República seria consolidada e o Brasil triunfaria como Nação.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. Prefácio. In: MARQUES, V. R. B. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUERRA, L. *La mujer fragmentada: historias de un signo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 1995.

MARQUES, V. R. B. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MELLO, F. Figueira de. Em defeza da raça – a nação caminha pelos pés da criança. *O Brasil de amanhã*. Revista de divulgação de hygiene, São Paulo, n. 5, 1928.

O BRASIL DE AMANHÃ: *Revista de divulgação de hygiene*. São Paulo, n. 5, 1928.

RAGO, M. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROCHA, H. H. P. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP); pós-doutora pela Harvard University, Estados Unidos; pós-doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha; pesquisadora do CNPq em "Produtividade da pesquisa"; professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo.

janeal@vivax.com.br

jane.almeida@pesquisadorcnpq.br

Recebido em 19 de outubro de 2006.

Aprovado em 3 de novembro de 2006.

Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes

Valeska Zanello

Resumo

O presente artigo tem como escopo pensar uma articulação entre o lugar apontado pela psicanálise como o do "mestre possível" de adolescentes e o papel do professor na comunidade de investigação, no projeto Filosofia na Escola. Segundo uma leitura psicanalítica contemporânea, este lugar é marcado por um discurso do mestre permeado pelo do analista, isto é, por uma disposição de um mestre "não-todo poderoso", sujeito a aberturas, incertezas e dúvidas, trespassado pelo não saber. Defendemos a idéia de que a metodologia trabalhada no projeto Filosofia na Escola, através da comunidade de investigação, pode ser um meio propício para possibilitar o desabrochar desta disposição.

Palavras-chave: educação; ensino de adolescentes; filosofia; psicanálise.

Abstract

Philosophy, psychoanalysis and education: a chat about the adolescents "possible master"

The present article aims at thinking an articulation between the place pointed out by psychoanalysis as of the "possible master" of teenagers and the role of the teacher in the community, in the project "Philosophy in the

School". According to the contemporaneous psychoanalysis, this place is marked by a speech of the master surrounded by the one of the analyst, i.e., of a "not-so powerful" master, subject to openings, uncertainties and doubts, trespassed by "not knowing". We defend the idea that the methodology worked in the project "Philosophy in the School", through the community, can make possible the development of this disposition.

Keywords: education; teenagers education; philosophy; psychoanalysis.

Introdução

É famosa a máxima freudiana segundo a qual psicanalisar, governar e educar seriam tarefas impossíveis (Freud, 1937). Segundo Kupfer (2001), tal máxima deve ser compreendida de maneira contextual, isto é, no momento histórico na qual surgiu e segundo as concepções de educação então vigentes. Para a autora, a crítica de Freud se dirige à concepção humanista e iluminista da educação, aquela que pressupõe e acredita em um sujeito completamente consciente e volitivo.

Sendo o reconhecimento e a afirmação do inconsciente a maior contribuição teórica de Freud, não poderia ele deixar de desconfiar de um projeto no qual uma alma educada, adulta, tentaria encaminhar a criança segundo seus próprios princípios e da cultura a qual representa. Freud coloca aí a impossibilidade de controle do inconsciente do outro, como uma espécie de ruído a mediar a relação entre o professor e o aluno. Isto se daria, sobretudo, pelo acontecimento da transferência (Freud, 1912, 1915), fenômeno psíquico que faz a criança colocar o professor num lugar especial, repetição de um determinado protótipo infantil.¹ A partir deste lugar, muitas vezes desconhecido pelo próprio professor, sua palavra lhe escapa, pois nem mesmo sabe que recorte de seu discurso a criança (ou o inconsciente da criança) faz, muito menos que sentidos adquire (Kupfer, 1989). O fenômeno da transferência é que torna possível, ou pelo menos atuante, a educação. O lugar ocupado pelo professor (ou dado ao professor pelo inconsciente do aluno) é o do ideal do eu. Freud toma a si mesmo como exemplo; em seu texto "Algumas reflexões sobre a psicologia escolar", ao escrever sobre seus antigos mestres, ele nos diz:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres (Freud, 1914, p. 286).

Que personalidade é esta? Ou, formulando a pergunta de maneira diferente: que disposição subjetiva é esta do professor que permite ou impede que a educação ocorra e que é tão marcante na vida dos alunos?

Para Millot (2001), em sua obra clássica *Freud antipedagogo*, educar é justamente uma tarefa impossível em função do desejo que permeia a

¹ Segundo Laplanche e Pontalis (1992), a transferência (*Übertragung*) designa em psicanálise uma repetição de protótipos infantis, vivida com um sentimento de atualidade acentuada. Isto é, o sujeito repete determinadas formas infantis de relação, com novos objetos. Discuto detalhadamente o caráter metafórico da transferência em meu artigo "Metáfora e transferência", *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, UFRGS (no prelo).

disposição do professor. Este desejo é, segundo a autora, um desejo de poder. Assim, se por um lado o aluno coloca o professor no lugar do ideal do eu, este pode querer ocupar narcisicamente este lugar, que é, de modo geral, um engodo. Em outras palavras, o professor pode ocupar o lugar de Mestre,² reforçando o recalque e abrindo pouco espaço para o próprio movimento desejante do aluno (Kupfer, 1989).

Ainda para Millot, seria impossível haver um casamento da educação com a psicanálise. Ambas possuiriam objetivos diferentes, como, por exemplo: a análise visaria liquidar a transferência, a educação, a utilizá-la; e ainda, a análise se basearia na ética da verdade, enquanto a educação se basearia na moralidade social. Sua visão da educação ou do processo educativo parece ter sido a mesma (clássica) de Freud. É ultrapassando esse sentido que uma releitura da educação a partir da psicanálise tem se efetivado.

Segundo Kupfer (2001, p. 31), podemos pensar numa educação analítica seguindo

[...] a sugestão de que um educador possa ser um "mestre não-todo", matizado em certa medida pela posição do analista –, dos quais resulta um trânsito entre posições que a formulação de Millot, orientada pelas discussões político-institucionais da época, não permite.

Foi nesta direção que Gutierrez (2003) realizou uma interessante pesquisa de mestrado, publicada no livro *Adolescência, psicanálise e educação – o mestre "possível" de adolescentes*. Segundo a autora, faz-se mister perguntar pela posição subjetiva do mestre possível de adolescentes. Para Freud (1905), a adolescência é um momento orgânico que gera um efeito psíquico – a mudança física gera um excesso de libido, cuja carga potencializa lembranças infantis e exige um posicionamento no campo da sexualidade. Uma das principais tarefas, na adolescência, seria o abandono dos pais, percebidos agora com seus defeitos e limites (trabalho de desligamento das figuras parentais). O adolescente percebe, nesta etapa de sua vida, que a promessa de gozo futuro realizada no Édipo e na Castração era um engodo. Falando de modo simples, ele percebe claramente que não há realização nem satisfação absolutas, tais quais ele vivenciou no começo de sua vida psíquica. Ele percebe também que o Outro é castrado; isto é, ele desconfia de qualquer discurso que se coloque como o verdadeiro, o "todo certo e poderoso".

A transferência adquire aqui uma coloração especial: ela coloca em xeque o "suposto saber", o discurso do mestre, que se coloca como um todo, completo, sem lacunas e fissuras. O bom professor seria assim aquele que se coloca plenamente como mestre, mas um mestre "não-todo": não se trata de questão metodológica, mas posição subjetiva. Marcado pela falta que lhe faz trabalhar para saber, o Mestre se posiciona como castrado, e permite o desejo de saber do aluno: "Para tanto é preciso estar na posição paradoxal de ser um sujeito em falta para que o desejo de saber do aluno possa circular e produzir seus efeitos" (Gutierrez, 2003, p. 87). Trata-se de "abrir espaço para a fala e o saber do aluno". É aqui que vislumbramos, apesar de diferentes perspectivas teóricas, uma ponte com

² Destacamos que os termos utilizados por Kupfer, e por nós também adotados, pertencem à leitura de Freud efetuada por Lacan, como, por exemplo, em seu *Seminário Encore*.

a posição subjetiva do professor, possibilitadora e mediadora da comunidade de investigação – método específico do projeto Filosofia na Escola.

Para fazermos esta ponte, abordaremos um pouco a história do projeto e sua metodologia, para tornar claro ao leitor o quanto fica em xeque, aí, a subjetividade do próprio professor.

Filosofia na Escola

O projeto Filosofia na Escola nasceu no ano de 1998, numa parceria da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com a Fundação Educacional do Distrito Federal. Baseado no programa de Mathew Lipman, filósofo americano que criou mundialmente, na década de 60, nos EUA, a Filosofia para Crianças³ (voltada para uma educação para o pensar), o projeto se desenvolveu de forma dissidente e criativa. Lipman, por exemplo, criou manuais-novelas a serem utilizados pelos professores, de acordo com a faixa etária das crianças envolvidas e das habilidades a serem idealmente trabalhadas; no projeto, levou-se em consideração a especificidade da cultura escolar atendida, bem como a necessidade do professor de criar ativamente seus próprios materiais. A descrição mais minuciosa das semelhanças, diferenças, bem como das dissidências em relação ao projeto lipmaniano, podem ser encontradas no livro *A Filosofia na escola pública* (Kohan et al., 1999).⁴ Fazemos, no entanto, uma espécie de resumo das principais idéias.

Lipman teve como *leitmotiv*, para a criação do projeto, a dificuldade de raciocinar que encontrava em seus alunos, na universidade. Sua idéia, então, foi a de ensinar a melhor pensar em níveis mais fundamentais da educação, aproveitando-se da curiosidade infantil, casando filosofia e infância. Apesar de esse pressuposto permanecer no projeto Filosofia na Escola, levamos adiante, de forma ainda mais contundente, a idéia de que a transformação implicada no projeto não abarcava somente o pensar, mas também a própria disposição subjetiva das pessoas nele envolvidas. Grande parte dessa transformação se dava pela metodologia do próprio projeto e das habilidades requeridas e treinadas para tal participação. Essa metodologia era a comunidade de investigação.

A idéia de uma comunidade de investigação é do próprio Lipman. Nela, os alunos e o professor sentam em roda, tomando como mote um tema livre, escolhido pelo grupo, a partir do qual se deve realizar perguntas. Escolhe-se, então, uma pergunta como ponto de partida para o diálogo e a discussão. Algumas regras se fazem aí estruturadoras: a necessidade de ouvir o outro (e as mais diversas opiniões) e qualificar sua fala, a necessidade de bem argumentar e relacionar a própria fala com o debate, a capacidade de traduzir as palavras do outros, a capacidade de lidar com as diferenças e os diferentes (Kohan, 1999) – metodologia mantida no projeto. Jackson e Oho (1999, p. 29) afirmam acerca da comunidade de investigação:

Evidentemente, disposições físicas implicam mensagens. A sala de aula mais tradicional com a escrivaninha do professor na frente e os alunos

³ O leitor interessado pode encontrar a história e a metodologia de Filosofia para Crianças na coleção "Filosofia na Escola", da Editora Vozes. Ater-nos-emos aqui somente ao braço dissidente que se instaurou em Brasília.

⁴ A história do projeto, na escola em que trabalhei (Centro Agrourbano do Gama), encontra-se aí descrita. Essa escola foi tomada como modelo de pesquisa, visto que, inicialmente (no primeiro ano), adotamos os manuais de Lipman. Já no segundo ano, fizemos importantes transformações no programa: a) do uso dos manuais à criação de novos materiais; b) do papel passivo dos professores em relação à aula dos monitores a um papel ativo; e c) do levantamento do tema a ser debatido feito pelos monitores e professores à escolha das próprias crianças. Ver Loyola e Porto (2000).

sentados em fileiras ordenadas voltados para o professor transmite certas mensagens relativas ao poder e à autoridade na sala. É recomendável sentar-se em círculo sempre que seja possível e apropriado. Esse arranjo físico acaba estimulando a colaboração entre as crianças, ajudando-as a se concentrarem mais no tema e permite o pleno contato visual. O círculo simboliza também a unidade da comunidade. Juntos, sentados de tal forma, como co-indagadores, professores e crianças podem iniciar a sua aventura de perguntar-se e "esquadrinhar sob a superfície".

Na comunidade de investigação não há um fechamento do tema debatido. Por exemplo, numa aula sobre violência, não se chega necessariamente à conclusão de que ela é má e deve ser evitada. Discute-se, primeiramente, o que é a violência e a pluralidade de seus matizes conceituais. Nesse sentido, nem toda violência é má, e há que se definir de que tipo de violência se está tratando. Em outras palavras, há um alargamento do espectro conceitual não só do aluno, mas do próprio professor. Não havendo fechamentos, comumente moralizadores como é de praxe nas escolas, deixa-se em aberto a possibilidade de convivência com opiniões diferentes e divergentes; isto é, as pessoas envolvidas neste processo percebem que a sua opinião é apenas uma opinião possível, e que precisa ser justificada. Aparece aqui o conceito de falibilidade: "enquanto o que nos falta saber é ilimitado, o que sabemos é sempre incerto, frágil e limitado" (Kohan, 1998, p. 104).

Esta abertura, de modo geral, traz muita angústia ao corpo docente, acostumado a ter sua palavra investida como o dogma máximo da verdade. Isto leva o professor a uma maior humildade, não apenas epistemológica, mas em relação à própria capacidade de pensar dos alunos, pois não é infreqüente ele se surpreender com as perguntas e as falas que emergem na comunidade de investigação. Neste sentido, a própria concepção do que vem a ser a infância, a criança, bem como a adolescência e o adolescente, se modifica. Esta disposição é transferida para outras matérias, de modo que o próprio professor passa a ver os conteúdos como postos provisórios de saber, isto é, o saber não como uma posse, mas um caminho, uma investigação (Kohan, 1998).

Interessa-nos aqui, especificamente, enfatizarmos essa metodologia do projeto denominada de "comunidade de investigação" e sua influência transformadora na disposição subjetiva do professor. Em outro artigo, "Subjetividade e filosofia com crianças: um relato de experiência e reflexão" (Zanello, 2005), abordamos especificamente essa transformação. Trata-se de um deslocamento da posição de um saber instituído para um questionar-se e uma busca constante de saber. No entanto, como apontamos então naquele texto, não basta ao professor "aplicar" uma aula de filosofia com crianças, é preciso que ele mesmo vivencie, juntamente com o resto do corpo docente, a própria comunidade de investigação. Dito de outra maneira, é preciso que ele se veja em xeque no que tange aos seus valores, crenças, preconceitos, opiniões, que elas se tornem visíveis, exigentes de uma justificativa racional e, sobretudo, que sejam percebidas, no próprio embate comum na discussão, como uma de muitas possibilidades. Em outras palavras, o que torna o professor preparado para a atitude necessária como mediador da comunidade de investigação com as crianças é que tenha sido

"desconstruído" na vivência da própria comunidade de investigação da qual participou ao preparar sua aula. Essa desconstrução envolve um tipo de transformação subjetiva, que o faz se colocar numa atitude diferente com as próprias crianças e com as questões que delas emergem.

Mas qual é a relação dessa disposição com o nosso tema acerca do "mestre possível" de adolescentes?

Filosofia (na escola), psicanálise e educação, uma conversa acerca do "mestre possível" de adolescentes

Segundo Cerletti (2002, p. 13),

[...] filosofia e educação mantiveram (e mantêm) uma relação complexa. Para além da pertinência de ser ensinada formalmente, um dos aportes que a filosofia pode fazer sobre os diversos aspectos da educação é elucidar seus conceitos, revisar suas hipóteses ou repensar suas problematizações.

De acordo com o que apontamos, através de nossa experiência de trabalho no projeto Filosofia na Escola, poderíamos acrescentar também: um dos papéis do ensino de filosofia seria mexer na disposição subjetiva daquele que não se atém apenas ao conteúdo da filosofia, mas à própria atividade de filosofar. Isto depende, obviamente, não apenas do conceito de filosofia com o qual se comunga, mas também da metodologia de trabalho adotada para seu ensino. Acreditamos, neste sentido, ser extremamente necessário repensar o próprio modo de ensino da filosofia no ensino superior, sobretudo nos diversos cursos de licenciatura, aqueles que preparam futuros professores de adolescentes. Faz-se mister, além disso, apontar a necessidade de trabalho filosófico constante, na própria escola, com esses professores. Trata-se não apenas de qualificar o momento específico de desenvolvimento psíquico que a adolescência comporta (o que colocará em xeque, a todo momento, o saber do próprio professor e sua disposição subjetiva), mas de aproveitar mesmo esta característica, para uma transformação do espaço educativo.

É neste sentido que apontamos a necessidade de se criar um projeto de "Filosofia *com* Professores" (usando uma analogia do Filosofia *com* Crianças), isto é, de haver mais trabalho efetivo e atuante do filosofar na formação de professores (em geral) do ensino médio, desde sua formação na faculdade até uma formação continuada, presente no decorrer de sua atividade de magistério, já nas escolas de ensino médio. A comunidade de investigação seria aqui não apenas desejável, mas extremamente necessária, visto que é profícua no sentido de permitir o desabrochar da disposição subjetiva necessária para o trabalho com adolescentes. Se o bom professor seria, como aponta Gutierrez (2003), aquele que se coloca plenamente como mestre, mas um "mestre não-todo", acreditamos que a própria metodologia da comunidade de investigação, desde que vivenciada pelos professores, pode ser facilitadora dessa disposição subjetiva. Trata-se, como já foi sublinhado, de uma abertura para a fala e o saber do aluno, só possíveis quando o professor se desinveste deste

lugar de saber total. Assim, se a educação é impossível (no sentido da desconfiança freudiana no que tange ao controle do inconsciente do aluno), trata-se de torná-la pensável e, dentro desse limite, exequível e até emancipadora. É neste lugar marcado pelo não-saber (sabendo) que pode nascer no professor uma espécie de saber-fazer tão importante para uma prática educativa marcadamente analítica, necessária na relação e no trabalho com adolescentes.

Referências bibliográficas

CERLETTI, A. Filosofia/educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-21.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 123-252. (Edições Standard Brasileira, v. 7).

_____. A dinâmica da transferência [1912]. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 131-143. (Edições Standard Brasileira, v. 12).

_____. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III) (1915 [1914]). Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 205-221. (Edições Standard Brasileira, v. 12).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 283-288. (Edições Standard Brasileira, v. 13).

_____. Análise terminável e interminável (1937). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edições Standard Brasileira, v. 23).

GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

JACKSON, T.; OHO, L. Preparando-se para filosofar. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (Org.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 23-83.

KOHAN, W. O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 84-134.

_____. Sugestões para implementar a filosofia em escolas. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (Org.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 85-112.

KOHAN, W. O. et al. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 4.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOYOLA, V. M. Z.; PORTO, F. G. CEAG: a consolidação de uma nova proposta. In: KOHAN, W. O. et al. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 4, p.149-179.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZANELLO, V. Subjetividade e filosofia com crianças: um relato de experiência e reflexão. In: GONZALEZ-REY, Fernando (Org.). *Complexidade, subjetividade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p. 381-396.

Valeska Zanello, doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb)/Brasília e das Faculdades Integradas Icesp/Brasília. Trabalha com formação de professores e foi monitora do projeto "Filosofia na Escola", desenvolvido pela UnB na Fundação Educacional do Distrito Federal.

valeskazanello@uol.com.br

Recebido em 12 de junho de 2006.

Aprovado em 19 de dezembro de 2006.

TESES E DISSERTAÇÕES RECEBIDAS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

ALMEIDA, Sheila Alves de. *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo*. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Orlando Gomes de Aguiar Júnior.

Analisa o movimento de compreensão que duas professoras foram construindo acerca das ciências e do seu ensino, em uma experiência com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. Para desenvolver a pesquisa, utilizou as teorias de Bakhtin, Vigotsky e Larrosa.

ALMENDRA, Maria Leticia da Cunha. *Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar*. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto.

Verifica a percepção de pais e cuidados com indivíduos surdos no que se refere aos comportamentos e atitudes de seus filhos quanto à escolarização,

assim como no ambiente familiar durante o processo de inclusão escolar. Enfoca a necessidade das escolas e dos professores de estarem preparados e capacitados para receberem alunos com necessidades educativas especiais.

AMARANTE, André Ricardo Soares. *Os recursos hipermídia e os problemas abertos*: uma proposta para o ensino de conceitos de calor e temperatura no ensino médio. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

Orientadora: Odete Pacubi Baiarl Teixeira.

Apresenta um protótipo de *software* desenvolvido, com o objetivo de discutir os conceitos relacionados com os fenômenos térmicos. Integra diferentes recursos hipermídia para apresentar uma seqüência didática que reúne diferentes instrumentos e estratégias de ensino, tais como: problemas abertos, práticas experimentais, demonstrações experimentais, textos com ênfase nas relações Ciência/Tecnologia/Sociedade, além de simulações de modelos.

ANDRADE, Carla Beatriz de. *A espiritualidade no ambiente escolar*: depoimentos de professores do ensino fundamental de escolas públicas. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Mauro Martins AmatuZZi.

Aponta a composição do ser humano em três estruturas: corporal, psíquica e espiritual. Descreve a espiritualidade como a capacidade humana de reflexão que leva à liberdade, responsabilidade, consciência e o aprendizado escolar, abrindo o homem a uma constante autotranscendência.

ANTUNES, Thais de Assis. *Experiência religiosa católica e desenvolvimento pessoal*: um estudo fenomenológico. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Mauro Martins AmatuZZi.

Analisa, fenomenologicamente, a experiência religiosa de católicos em sua relação com o desenvolvimento pessoal.

ARAÚJO, Renilda Rosa Dias Ferreira de. *Educação conscientizadora na prática do enfermeiro em hanseníase*. 2005. 144 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Sônia Maria Villela Bueno.

Levanta as necessidades de aprendizagem, com o desenvolvimento de um programa educativo relacionado com a hanseníase com o seu portador, mediado pela metodologia da pesquisa-ação e baseado no referencial teórico da educação conscientizadora de Paulo Freire.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Formação de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. 201 f. + anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler.

Trata da formação inicial de profissionais de educação infantil, enfocando as implicações do binômio cuidado-educação nesta formação. A pesquisa baseia-se nos resultados do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em 1994. Analisa o problema da separação cuidado-educação e desvenda suas origens, a partir de três categorias: concepção da criança, perfil profissional e relação teoria-prática. Os resultados indicam problemas de concepções inadequadas das categorias estudadas, e a necessidade de revisão – por parte dos programas de formação e de seus formadores – nas concepções das categorias analisadas.

BAGAROLLO, Maria Fernanda. *A (re)significação do brincar das crianças autistas*. Piracicaba, 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira.

Aprofunda o conhecimento sobre os processos que promovem possibilidades de crianças autistas desenvolverem o brincar e nele progredirem. Contém informações que comprovam a maneira estereotipada de brincar dessas crianças, e que muitas vezes imobiliza os pais, dificultando a relação entre eles em atividades lúdicas. Enfatiza a qualidade da mediação nas

atividades de brincar. Revela indícios de que é possível transformar as brincadeiras dessas crianças, dependendo das experiências com brinquedos e da qualidade da mediação.

BARROS, Raquel de Camargo. *Interações afetivas de crianças abrigadas*. um estudo etnográfico. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Geraldo Antônio Fiamenghi Jr.

Apresenta as interações entre as crianças que sofreram maus-tratos e são encaminhadas para instituições que garantam os direitos que lhe foram violados, buscando devolver a dignidade e promover um saudável desenvolvimento.

BENTO, Isabel Cristina Belasco. *Educação preventiva em sexualidade, IST/Aids para o surdo através da pesquisa-ação*. 2005. 104 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Sonia Maria Vilella Bueno.

Levanta problemas vivenciados por uma população específica de surdos, alunos de uma classe de educação de jovens e adultos frente à sexualidade, a Infecção Sexualmente Transmitida (IST) e a AIDS.

BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. *Subjetividade - um objeto para uma psicologia comprometida com o social*. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Eloisa Helena Santos.

Identifica e analisa o movimento de assunção do conceito subjetividade como objeto de estudo da psicologia, no Brasil, nas duas últimas décadas, em seus diálogos com o mundo do trabalho. Os dados indicam que o termo subjetividade – como objeto de estudo da psicologia – responde a uma nova leitura do fenômeno psicológico. Esta nova leitura é produzida pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que vêm no rastro tanto da crise do capital quanto dos movimentos sociais por uma sociedade mais inclusiva, que acolha a diferença em seus múltiplos níveis.

BIAGGI, Francisco Aramis. *Contribuições dos congressos salesianos de educação para a formação continuada dos professores*. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Sueli Mazilli.

Aborda a necessidade da formação continuada dos profissionais da área de educação. Entendida como processos que envolvem a atualização na área de conhecimento que o professor ensina, e como processos organizados por iniciativa das escolas, de acordo com as necessidades específicas dos que nela atuam e por eles identificadas – e considerados uma das modalidades de formação continuada – os congressos de educação são oportunidades para os professores debaterem sobre as idéias e práticas no campo da educação. Analisa as contribuições dos Congressos Salesianos de Educação na formação continuada dos professores de escolas Salesianos de Piracicaba.

BUENO, Kátia Maria Penido. *Os processos sociais de constituição das habilidades: trama de ações e relações*. 2005. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria Alice Nogueira.

Mostra os processos sociais envolvidos na constituição das habilidades – no caso específico, habilidades artísticas e esportivas – ou seja, sua sociogênese. Isso significa que se torna, como ponto de partida, o pressuposto de que as habilidades são fatos sociais e, como tal, socialmente construídas.

CHAMON, Carla Simone. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)*. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho.

Relato historiográfico da trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929), professora, escritora e tradutora que atuou no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais na segunda metade do século 19 e início do século 20. Seu objetivo é lançar luz sobre a trajetória de uma educadora, cuja atuação foi marcada por sua opção pela fé reformada, no seu ramo presbiteriano, e que percorreu o campo educacional brasileiro no período indicado de uma maneira singular, tanto por ter se profissionalizado

e se especializado em assuntos educacionais, quanto por ter orientado sua prática e suas reflexões no campo da educação para os padrões pedagógicos norte-americanos.

CHANES, Marcelo. *A apreensão de conhecimento por meio de jogo de aprendizagem*. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Maria Madalena Januário Leite.

Identifica o conhecimento apreendido pelos treinandos, após a aplicação de jogos de aprendizagem e identifica a existência de variáveis associadas ao grau de conhecimento apreendido pelos treinandos. A metodologia baseou-se em uma pesquisa quase-experimental, por envolver a manipulação de uma variável independente (jogo) para o estudo de uma variável dependente (conhecimento).

CONTI, Raquel Félix. *Formação continuada de professores em "lugares de fronteira"*. 2005. 218 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões.

Estuda a relação museu/escola e sua importância na educação patrimonial e na formação continuada de professores. Tem como objeto de pesquisa a Escola de Ciência – Biologia e História (ECBH), da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES, e sua proposta de qualificação do ensino. O estudo baseou-se principalmente no pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

COSTA, Paulo Roberto da. *Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte*. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves.

Apresenta resultados de pesquisa realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte, selecionadas, entre outras, por terem sido alvo de intervenções diretas e sistematizadas da Secretaria Municipal de Educação, em função dos índices de violência que apresentavam. O principal objetivo foi investigar como o clima escolar estaria interferindo na percepção dos alunos e professores

acerca da violência em suas escolas e os possíveis impactos do sentimento de insegurança sobre o desempenho destes atores.

COTTA, Maria Amélia de Castro. *O brincar de meninas órfãs institucionalizadas*. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

Explora o brincar como esfera especialmente importante para a compreensão das condições de desenvolvimento de crianças órfãs institucionalizadas.

CUNHA, Inah Durão. *A arte e o ensino da arte: o centro de artes da UFES como espaço tempo de invenções de identidades*. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.

Reflexão sobre o ensino da Arte na universidade, tendo como pano de fundo o estudo do e com o cotidiano do Centro de Artes da Ufes, mais especificamente os cursos de Artes Plásticas e Artes Visuais no ano de 2004.

DINIZ, Margareth. *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer*. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Eloisa Helena Santos.

Discute o método clínico na investigação da relação com o saber de sujeitos professores da Rede Municipal de Ensino. Pretende enunciar que um conhecimento produzido é sempre perpassado por fantasias de ordem inconsciente. Ainda que seja complexo, para contar com estes elementos tanto no ato de investigar quanto na tarefa de ensinar, é necessário buscar operadores que nos permitam lidar com eles, pois, a produção de conhecimento não se faz sem eles.

ESPERIDIÃO, Elizabeth. *Repensando a formação do enfermeiro: o processo de conscientização crítica e práticas docentes à luz do referencial*

ético-humanista. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Denize Bouttelet Munari.

Estudo de natureza descritiva-exploratória realizado junto ao corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de desenvolver um processo de construção de tomada de consciência em relação ao referencial ético-humanista, partindo inicialmente da compreensão acerca dele, para posteriormente, identificar as práticas docentes necessárias à implementação do projeto político-pedagógico que estava sendo elaborado.

FALABELLO, Raimundo Nonato de Oliveira. *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana.

Apresenta as relações de ensino procurando evidenciar como interpenetram-se e afetam-se mutuamente afetividade e cognição nos processos de aprendizagem de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.

FAZZI, Ernani Henrique. *O laboratório de psicologia da escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946)*. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira.

Apresenta a história do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criada durante o governo de Antônio Carlos de Andrada, como parte de um projeto de reforma de ensino mineiro, elaborado por seu secretário Francisco Campos. Nesta escola, que contou com o que havia de mais moderno, foi instalado um Laboratório de Psicologia Experimental, de acordo com os modelos clássicos da Europa.

FERRAZ, Eduardo Luís Leite. *Educação e cultura: a condição jurídica do senhor de engenho da Bahia (1550-1650)*. 2005. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: José Maria de Paiva.

A pesquisa é uma interpretação da elaboração da cultura brasileira. Reflete sobre a sociedade portuguesa da Bahia dos séculos 16 e 17 a partir da figura histórica do senhor de engenho. Observa as razões jurídicas que constituíam e caracterizavam a sociedade naquele momento e, em especial, a noção de condição jurídica. Contribui para compreensão do viver social brasileiro na época referida ao fazer reflexões acerca do estilo de vida senhorial.

FLORES, Maria Marta Lopes. *Municipalização do ensino em Goiás*. 2005. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Cleiton de Oliveira.

Aponta, no decorrer da história de Goiás, a municipalização como modalidade de descentralização da rede de ensino.

FONSECA, Maria Clara. *Biblioteca pública: da extensão à ação cultural como prática de cidadania*. 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo.

Registram-se, inicialmente, as concepções e os papéis que a biblioteca pública desempenhou a partir de meados do século 19, fazendo-se uma revisão de literatura para mostrar a evolução desses papéis e a coexistência dos mesmos, assim como o surgimento do processo extencionista, no início do século 20, e sua diversificação. Fazem-se alguns registros de experiências extencionistas com características de ação cultural, utilizando-se uma metodologia baseada no diálogo, participação e conscientização.

FRANCESCHINI, Trude Ribeiro da Costa. *Observação da relação mãe-bebê-família como uma ferramenta para o aprendizado da integralidade*. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Silvana Martins Mishima.

Analisa uma experiência de aprendizagem referente à disciplina-estágio Observação da Relação Mãe-Bebê-Família (ORMBF), como ferramenta para

a constituição de sujeitos competentes para a produção de cuidados, na perspectiva da integralidade da assistência à saúde. O trabalho é um estudo da parceria realizada entre a Faculdade de Ciências e Letras e a Faculdade de Psicologia com o Centro de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Os resultados indicam a importância do aprendizado para a interação, na perspectiva da clínica ampliada para atenção integral à saúde. Revela novos conteúdos a serem pensados acerca de mudanças dos modelos de ensino e de atenção à saúde.

GAZELL, Thatiana Figueira. *Afetividade na escola: análise da produção de teses e dissertações do Estado de São Paulo*. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Geraldo A. Fiamenghi Jr.

Analisa como a afetividade na escola é abordada nas teses e dissertações do Estado de São Paulo. Levanta informações de como o constructo afetividade está sendo compreendido por esses trabalhos, e identifica a importância desses estudos para a escola.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. *Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser professora. A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica*. 2005. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana.

Mostra a prática de ensino como campo de conhecimento, procurando compreender como essa prática mediatiza a formação de professores. Analisa a formação de professores e as elaborações mediadas pelas propostas curriculares e pelos documentos legais relativos à prática de ensino e ao estágio supervisionado.

GOMES, Claudia. *Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luis Gonzalez Rey.

Explora o sentido subjetivo de dois alunos portadores de necessidades especiais acerca do processo de inclusão escolar. Constata que os sentidos subjetivos dos alunos, em relação à inclusão escolar, quando realçados, encontram como uma das maiores barreiras, o embate com as distintas representações dos profissionais da educação.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Oto Borges.

Analisa as relações existentes entre as competências mensuradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as habilidades cognitivas da inteligência estudadas pela psicometria. Foram realizados estudos de validação do Modelo de Três Níveis de Carroll e o modelo cognitivo do Enem, através da aplicação de 45 testes de inteligência do conjunto de testes de referência para fatores cognitivos do *educational testing service* e da aplicação da prova objetiva de 2001 do Enem em estudantes de uma escola de ensino médio da rede federal de ensino.

GONÇALVES, Elísio Sebastião Gali. *Uso de "software" no ensino remediador de pré-cálculo*. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Avalia o efeito, no ensino remediador da Matemática de Engenharia, de três tipos de procedimentos específicos: utilizando o *software* Mathemática em computador convencional, utilizando os recursos disponíveis em tecnologias portáteis (calculadoras gráficas e *laptops*) e não utilizando recursos tecnológicos na aprendizagem de Pré-cálculo.

GORGATTI, Márcia Greguol. *Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientador: Dante de Rose Júnior.

Avalia aspectos da aptidão física de 24 adolescentes cegos (doze de escolas regulares e doze de uma escola especial) e sua percepção sobre as aulas de educação física. Também foram analisadas as atitudes de noventa professores de educação física com relação à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares.

GOULART JÚNIOR, Edward. *Stress de professores e estilos de lideranças em escolas públicas*. 2005. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp.

Identifica possível associação entre estilos de liderança nas escolas estaduais do ensino fundamental de primeira a quarta série, com a presença do estresse nos professores desses estabelecimentos de ensino.

GOULART, Sheila Maris Gomes. *A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana*. 2005. 131 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria Manuela Martins Soares David.

Investiga como uma escola de ensino fundamental se organiza para atender às demandas apresentadas pelos alunos em relação à aprendizagem de Matemática. Aponta para a importância de novas organizações dos tempos e espaços escolares, das interações em sala de aula para uma melhor performance dos alunos na disciplina, e de percepção das dificuldades apresentadas por estes no processo de aprendizagem.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. *As emoções na dimensão afetiva das condutas de jovens e adultos com deficiência mental e usa imersão no processo dialógico: perspectivas teóricas de Wallon e Bakhtin e observações num programa de intervenção educativa*. 2005. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira.

Investiga como ocorre a objetivação das emoções na trama discursiva desenvolvida por jovens e adultos com deficiência mental em seus relacionamentos

interpessoais. Observa e analisa as manifestações emocionais expressivas dos mesmos em um programa de intervenção educativa. Faz reflexões sobre a produção dos sentidos das emoções no contexto do desenvolvimento humano – mostrando como elas se articulam a diferentes dimensões deste desenvolvimento – e como se manifestam nas relações de intersubjetividade e no jogo interlocutivo. Os resultados ressaltam a importância dos recursos simbólicos e das condutas semióticas a serem apreendidas em suas funções de comunicação e adaptação ao meio e de significação e mediação. Permitindo assim a compreensão, de forma ativa e expressiva por parte dos sujeitos com deficiência mental, dos sentidos das emoções que circulam na trama discursiva.

HONORATO, Tony. *A tribo skatista e a instituição escolar: o poder escolar em uma perspectiva sociológica*. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Ademir Gebara.

Estuda a relação entre a tribo de skatista e a instituição escolar na cidade de Piracicaba-SP. A pesquisa evidencia que a prática cultural dos skatistas está presente no ambiente escolar e esboça relações de poder por meio de seus capitais culturais produzidos fora das barreiras arquitetônicas escolares.

HONÓRIO, Wesley Lopes. *A educação pela estética MTV*. 2005. 88 f. : il. color. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Francisco Cock Fontanella.

Mostra o valor e a extensão da Estética MTV – canal de matriz norte-americana, direcionado a jovens e adolescentes – na relação com seus espectadores. Observa o sentido da colaboração cultural/inteligência coletiva que esse contato pode propiciar. A televisão comercial está sintonizada com a juventude em sua forma de falar e em sua estética. Com isso consegue bajular ao extremo sua audiência – que não pára de se "mexer" – e obtém uma invejável fidelidade à marca. Compreender a linguagem do nosso tempo – a imagem – e propor uma nova maneira de inteligibilidade, demonstra a importância do assunto para a educação.

JUSTO, Ana Paula. *A influência do estilo parental no stress do adolescente*. 2005. 105 f. : il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp.

Averigua a relação estilo parental percebido e o nível de estresse no adolescente.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Estratégias cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software Everest: contribuições para uma metodologia de formação docente*. 2005. 184 f + 3 CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005. Sistema requerido pelo CD-ROM: Windows 98/2000; Winzip.

Orientadora: Mirza Seabra Toschi

Pesquisa realizada em Goiânia-GO, entre 2003 e 2005, com *software* de autoria na formação docente. O estudo pesquisou o *software* Everest nos processos de ensino e aprendizagem de professores. Fundamentado nas concepções de Vigotsky, Celso Vasconcellos e Paulo Freire, observam, interpretam e analisam as estratégias cognitivas dos participantes do curso ao aprenderem a usar o *software*. A análise dos dados considera três aspectos: o significado e a previsão na construção de conhecimento, a construção de conhecimento com o *software* de autoria Everest e a importância da motivação e da afetividade no processo de construção do saber. Os resultados demonstram que é complexa, imprevisível, reflexiva e coletiva a aprendizagem com a utilização do *software* de autoria.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. *A prática de ensino de filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins.

Sistematiza uma experiência coletiva com o ensino num contexto de reestruturação capitalista. Para sua concretização, um objetivo geral: sistematizar, com base na experiência concreta dos professores, princípios orientadores para o ensino à luz da disciplina Prática de Ensino de Filosofia, buscando, pela via de pesquisa-ação, prática que institua nova lógica no âmbito das relações sociais.

MALETTA, Ernani de Castro. *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*. 2005. 370 f. : il., retrs. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

O objeto de estudo é a formação múltipla do ator, a partir da idéia de que o teatro, por ser uma arte que compreende todas as linguagens artísticas, exige uma formação completa, intersemiótica e interdisciplinar.

MARINS, Silvia Sanches. *Percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que freqüentam instituição de educação infantil*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Magda Andrade Rezende.

Tem por objetivo conhecer as percepções de mães sobre a alimentação de seus filhos de 3 a 6 anos que freqüentam Instituição de Educação Infantil. Assim é fundamental que o enfermeiro conheça as dificuldades e atitudes das mães diante da alimentação de seus filhos, para que possa atuar de maneira efetiva, promovendo, desta forma, a saúde das crianças a médio e longo prazos.

MARIOTE, Luciana Elias. *Políticas de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Analisa a compreensão de alunos, pais e professores sobre o processo de inclusão escolar, numa escola pública municipal de ensino fundamental do município de Sumaré, Estado de São Paulo. Os resultados indicam diferenciação de compreensão dos participantes acerca do processo de inclusão escolar. Pais e alunos têm uma visão próxima sobre a questão, e apontam práticas de exclusão adotadas pela escola. Entre os docentes, há distanciamento de compreensão sobre o tema e ocultamento da realidade; apontam falhas no sistema e não avançam a discussão sobre o processo de inclusão. Chega à conclusão de que o modelo vigente de atendimento segregativo ainda é fator predominante no cotidiano das instituições e na prática dos profissionais que atuam no sistema de ensino.

MARTINS, Lucy Nunes Ratier. *Professores universitários e saúde psicológica: compreendendo os processos constitutivos e contextos*. 2005. 180 f.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Procura conhecer o fenômeno da saúde psicológica pelo professor universitário por meio da sua percepção de saúde, as condições em que vive, os processos que a constituem e a compreensão dos mecanismos que eles adotam e que influenciam a saúde, segundo sua descrição. Os resultados que permitiram identificar os princípios que constituem a saúde psicológica e seus contextos puderam fornecer contribuição para o entendimento de como este fenômeno é tratado pelos professores universitários. O conhecimento produzido gerou informações que podem subsidiar programas de promoção e prevenção por meio do qual o professor é percebido como agente de transformação social e promotor de saúde.

MEIRA JÚNIOR, Cássio de Miranda. *Conhecimentos de resultados no processo adaptativo em aprendizagem motora*. 2005. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientador: Go Tani.

A visão de processo adaptativo aplicada à aprendizagem pressupõe quebra de estabilidade, necessária para o aprendiz alcançar níveis superiores de complexidade. Dessa forma, instabilidade, incerteza, desordem e erro podem constituir características positivas do processo. Considerando o Conhecimento de Resultados (CR) como fonte de ordem/desordem, o presente trabalho teve o propósito de investigar quais regimes de frequência (33%, 66% e 100%) e precisão (geral e específico) de CR favorecem o processo adaptativo na aquisição de uma habilidade motora conjugada de preensão manual no posicionamento linear.

MENDONÇA, Fernando de Oliveira. *O adolescente no mundo e o mundo no adolescente: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte*. 2005. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Rosalina Batista Braga.

Teve como objeto a identificação e a caracterização das visões de mundo dos adolescentes de origens sociais diferentes, investigando as relações entre o universo sociocultural e as representações sociais do mundo. O universo de

investigação da pesquisa foi constituído por duas turmas de alunos pertencentes à faixa etária de 13 a 15 anos de duas escolas de Belo Horizonte: uma pública e uma particular.

MENDONÇA, Glória Rossignoli Cayres de. *Flor do lácio: aulas de português, segundo o professor Cleófano Lopes de Oliveira*. 2005. 200 f. : il. color. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha.

Contribui para a compreensão da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Estuda três edições do livro *Flor do Lácio*, de Cleófano Lopes de Oliveira, publicados em 1953, 1958 e 1969. Analisa a configuração textual da obra considerando os objetivos do autor do livro, a organização e apresentação de suas propostas para as aulas de Português nas décadas de 1950/60, e a legislação da época para o ensino da língua portuguesa.

MIRANDA, Angela Martinez. *Vínculo aluno-professor na atualidade: um estudo psicológico com universitários*. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Antônio I. Térzis.

Investiga a qualidade dos vínculos aluno-professor na atualidade. Apresenta a observância da interferência dos vínculos como geradores de identificações escolhas pessoais e profissionais dos alunos, ou seja, fenômenos psíquicos que permeiam a vida do aluno.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. *Nas ondas da inclusão: as vozes escutadas das experiências sentidas por educandos de um projeto de rádio-escola*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientador: Hiran Pinel.

Estuda as experiências de um grupo de crianças e adolescentes participantes de um projeto rádio-escola em uma escola pública na periferia de Vitória, no Estado do Espírito Santo.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. *Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria*. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

Analisa a parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através do campus de Aquidauana e prefeituras dos municípios de Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Corumbá, Dois Irmãos do Buruti e Nioaque. O estudo se propôs a estudar a elaboração e execução do Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos referidos municípios da região geoducacional de Aquidauana, especialmente em atendimento à demanda da zona rural: assentamentos e áreas indígenas.

PRADO, Cláudia. *Ações e projetos de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem*. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Maria Madalena Januário Leite.

Compreende as ações e os projetos dos docentes enfermeiros e docentes de outras áreas da saúde em um curso de graduação em enfermagem. Constata que a reciprocidade das ações e dos projetos desses sujeitos reforça a importância da composição de um corpo docente multiprofissional, validando o conceito da interdisciplinaridade e desmistificando a idéia de que o fazer dos docentes enfermeiros seja diferente do fazer dos docentes de outra área da saúde.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. *A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças*. 2005. 202 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana.

Tematiza as mediações da professora no processo de produção textual da criança, tendo como objetivo o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

PALMIERI, Tatiana Hoffmann. *Plantão psicológico em hospital geral: um estudo fenomenológico*. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Vera Engler Cury.

Analisa uma prática psicológica clínica denominada Plantão Psicológico, ao ser implantada no contexto de um Hospital Geral de um município localizado no interior do Estado de São Paulo. Os princípios teóricos que regem esta prática psicológica são baseados na abordagem centrada na pessoa desenvolvida pelo psicólogo americano Carl R. Rogers e colaboradores.

PASSOS, Ana Beatriz de Carvalho Dalla. *O ambientalismo como espaço histórico e político da educação ambiental: sentidos produzidos*. 2005. 276 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Martha Tristão.

Identifica os sentidos atribuídos à Educação Ambiental que emergem das histórias de vida de cinco educadores(as) ambientais militantes das organizações não-governamentais ambientalistas, e o modo como esses sujeitos constroem e reconstróem suas identidades. Resgata parte da história do ambientalismo e da trajetória da Educação Ambiental no Espírito Santo durante as décadas de 70, 80 e 90. Cita influências do movimento ambientalista na Educação Ambiental e na formulação de políticas públicas de meio ambiente.

PEPE, Danielli Bosqueiro. *O processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em piracicaba/SP*. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

Estuda a literatura sobre o fracasso escolar, inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais, legislação e política pública educacional, com o propósito de avaliar o encaminhamento de alunos da rede regular de ensino de Educação em Piracicaba, para instituições e serviços especializados. Constata aumento do encaminhamento dos alunos da rede regular de ensino estadual para as instituições especializadas. O motivo verificado é a falta de efetivas políticas inclusivas na rede e nas instituições de ensino público.

PÉRET, Adriana de Castro Amédée. *As políticas públicas em educação superior e saúde e a formação do professor de odontologia numa dimensão crítica*. 2005. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria de Lourdes Rocha de Lima.

Analisa o impacto das políticas públicas de educação e de saúde na formação de professores em Odontologia nos cursos de pós-graduação para se verificar se tais políticas fortalecem apenas a acumulação de conhecimentos e tecnologia especializada, ou se também se voltam para a formação crítica do professor direcionada para prática social de saúde bucal.

PICOLLI, Ana Paula Bonilha. *Qualidade de vida e alexitimia em estudantes de cursos técnicos*. 2005. 59 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Elisa Medici Pizão Yoshida.

Verifica a relação entre qualidade de vida e o grau de alexitimia – dificuldade de reconhecer e expressar emoções – em estudantes de cursos técnicos. Os resultados sugerem que alunos de cursos técnicos apresentam, no geral, índices de qualidade de vida e de alexitimia semelhantes aos encontrados em pesquisas com estudantes universitários e que estas características se aplicam a todos os cursos, independentemente de sua especialidade.

PINHO, Cristina Coutinho Marques de. *Taxonomia brasileira da personalidade: um estudo dos adjetivos da língua portuguesa*. 2005. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Este estudo foi baseado num modelo alemão de taxonomia de descritores da personalidade e faz parte de um estudo transcultural. Refere-se aos adjetivos que descrevem a personalidade. Têm-se como objetivos da pesquisa: construir a taxonomia brasileira de adjetivos descritores da personalidade e classificá-los nas categorias: tendências, aspectos sociais, estados ou condições temporários, características evidentes e aparência e termos de utilidade limitada.

POLETTI, Nádia Antônia Aparecida. *O ensino da prevenção e tratamento de úlceras por pressão em escolas públicas do estado de São Paulo*. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Maria Helena Larcher Caliri.

Considera a formação do enfermeiro, buscando conhecer a situação atual do ensino, no que se refere à prevenção e tratamento de úlceras por pressão, nos cursos de graduação em enfermagem de oito instituições públicas do ensino superior do Estado de São Paulo.

REIS, Carmen Lúcia. *Escala de perfil criativo profissional: validade e precisão de instrumento*. 2005. 162 f. : il. + anexos. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Solange Múglia Wechsler.

Estuda a orientação vocacional/profissional e a carência de instrumentos psicológicos que melhor delimitem o profissional para atuar nas diferentes áreas do conhecimento. Objetiva construir e validar uma escala de perfil criativo para as áreas referidas. Contribui para o aperfeiçoamento das áreas de criatividade, escolha profissional, orientação profissional/vocacional e avaliação psicológica.

RESENDE, Maria Augusta Monteiro de. *Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?* 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: José Francisco Soares.

Busca compreender por que escolas com as condições de trabalho semelhantes produzem resultados muito diferentes e por que existem tantas diferenças entre turmas da mesma escola; o que acontece dentro da sala de aula ou dentro da escola que produz melhoria no desempenho do aluno.

RIBEIRO, Amanda Amantes Neiva. *O entendimento de estudantes do ensino médio sobre o sistema de referência e movimento relativo*. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Oto Borges.

Pesquisa sobre o entendimento de estudantes do ensino médio a respeito dos conceitos: movimento relativo e sistema de referência. A intenção é investigar os fatores que influenciam na aprendizagem de conceitos mais abstratos, que não tem representação imediata na realidade concreta. Assim, foi identificado o entendimento dos alunos sobre o movimento relativo e sistema de referência em duas situações: quando resolveram problemas relacionados com esses conceitos e quando foram solicitados a explicitar, por escrito, seu entendimento.

RIBEIRO, Marcela Lizzie Tenório Magalhães. *Relação família e escola na aquisição e aprendizagem da leitura e escrita*. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Analisa a relação entre a escola e o contexto familiar dos alunos na aquisição dos hábitos de leitura, verificando os hábitos de leitura dos pais, o ambiente de leitura em que a criança está inserida, o comportamento de leitura dos alunos e as atividades de leitura partilhada entre os pais e os filhos.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela Terra*. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.

Estuda as representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Adotou-se a teoria das representações sociais como referencial teórico e metodológico. Partiu-se da premissa de que nesse contexto os alunos poderiam estar provocando rupturas na forma de pensar, sentir e agir dos professores.

ROLIM, Maura Contieri. *Criatividade e subjetividade no sistema de ensino-aprendizagem*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luis González Rey.

Estuda os diferentes sentidos associados à criatividade em sala de aula, assim como as exigências para tornar o espaço da sala de aula, um espaço facilitador do desenvolvimento criativo do aluno.

ROSA, Daniela Peixoto. *Repressão do corpo numa sociedade esportivizada*. 2005. 85 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Bruno Pucci.

Aborda a repressão do corpo na sociedade contemporânea a partir da análise de fenômenos da cultura corporal, como o esporte de alto rendimento. Menciona a "sociedade esportivizada" – ligada à indústria, ao espetáculo, à exploração mercadológica – que faz do corpo uma mercadoria na dimensão do fetiche. Critica a repressão do corpo a partir da análise da produção, estetização e publicização do esporte de alto rendimento e das possibilidades de experiências corporais emancipatórias na contemporaneidade. Cita o envolvimento da mass media que, tendencialmente, expressa a repressão corporal na sociedade, e reflete sobre o discurso fascista e eugenista presente na idéia de uma sociedade esportivizada.

SALES, Zeli Efigenia Santos de. *O conselho geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais (1825-1835)*. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho.

Investiga a política de instrução pública estabelecida pelo Conselho Geral da Província de Minas Gerais, que foi o primeiro a ser instalado no Império brasileiro no período de 1825 a 1835, e o início do processo de escolarização em Minas Gerais. Busca compreender o Conselho e o seu lugar na estruturação do Estado Nacional, e a ação dos agentes políticos e intelectuais na proposição de uma política de instrução pública para a província mineira. Analisa as atas do Conselho a respeito da instrução pública na província mineira, os discursos do político e intelectual Bernardo Pereira de Vasconcelos e de seus principais interlocutores, visando entender a fundamentação das principais discussões e propostas para o ensino na época citada.

SALGUEIRO, Flavia Góes Vieira. *Educação superior a distância: o caso da universidade estatal a distância de Costa Rica (Uned)*. 2005. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Raquel Pereira Gandini.

Mostra como funciona uma instituição que oferece aos seus estudantes cursos de graduação e pós-graduação utilizando exclusivamente o sistema a distância. O site oficial da Universidade Estadual a Distância de Costa Rica permite mostrar os recursos utilizados para os cursos, que utilizam desde o meio impresso, televisão até o computador/Internet. A pesquisa apresenta-se como do tipo desinteressada, o objeto de pesquisa é considerado elucidativo, por ser parcialmente conhecido, monodisciplinar com enfoque sociopolítico, estrutural e histórico. Os dados coletados são primários, pois estão sendo colhidos pelo pesquisador. São utilizados livros, revistas, documentos sobre a educação superior a distância em particular informação disponíveis sobre a Uned.

SANTOS, Carlos Eduardo dos. *Compreendendo as expectativas em um curso de graduação em enfermagem: o olhar discente e docente*. 2005. 83 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Maria Madalena Januário Leite.

Mostra as suas expectativas frente a um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade particular da cidade de São Paulo segundo a percepção de professores e alunos.

SANTOS, Catarina Angélica Silva. *Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade*. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria da Conceição F. Reis Fonseca.

Investiga os impasses identificados pelos docentes no ensino-aprendizagem da Matemática no ciclo final do ensino fundamental.

SANTOS, Lúcia Helena Pereira dos. *Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem*. 2005. 148 f. : il. Tese (Doutorado) – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Sônia Maria Villela Bueno.

Estuda o processo de trabalho dos professores em sala de aula e analisa as práticas pedagógicas e o engajamento do aluno neste processo, através de estratégias e avaliação do processo ensino-aprendizagem utilizadas pelos enfermeiros-docentes da educação profissional em Enfermagem

SANTOS, Maria da Soledade Simeão dos. *A construção de um projeto integrado para a formação do enfermeiro: aliança estágio curricular e extracurricular*. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Isabel Amélia Costa Mendes.

Estuda a construção de um programa de acompanhamento dos alunos do curso de Enfermagem, tendo como interface o currículo formal e o informal, através do estágio extracurricular. Descreve as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Saúde, enfermeiros-agentes de treinamento e bolsistas estudantes de enfermagem para estabelecimento do currículo proposto. Discute as aproximações e os distanciamentos existentes entre o currículo do mercado de trabalho e o currículo formal.

SANTOS, Wagner dos. *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção*. 2005. 246 f.: il. 32 retratos color. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Pura Oliver Martins.

Investiga as práticas avaliativas realizadas nas aulas de Educação Física no contexto da proposta curricular da Escola Vitória, no município de Vitória, Estado do Espírito Santo. A escola apresenta uma proposta curricular em rede – interligação de disciplinas afins com um único propósito – e com uma perspectiva progressista de avaliação. Indica novos caminhos e alternativas para as práticas avaliativas da disciplina estudada.

SEIXAS, Carlos Alberto. *Implantação de plataforma aberta de educação a distância e sua aplicabilidade no contexto da enfermagem*. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Isabel Amélia Costa Mendes.

Descreve a trajetória percorrida desde a análise de requisitos até a configuração de todo o ferramental de *software*, *hardware* e de recursos humanos

necessários para implantação de um sistema que comporte cursos a distância na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

SENRA, Carmem Magda Ghetti. *Sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários num espaço institucional*. 2005. 116 f. + anexo VI. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005. Acompanhado pelo: Anexo VI: Transcrições dos Encontros com Psicólogos. 345 f. Publicado separadamente em 2005.

Orientador: Fernando Luis Gonzales Rey

Estuda os sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários que trabalham na Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Campinas. Identifica a importância da compreensão do profissional enquanto sujeito, da capacitação e da realização de pesquisas que articulem a teoria e a prática em Psicologia Comunitária.

SERVILHA, Beatriz Brechesi. *Discurso oral e escrito de escolares do ensino fundamental*. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Descreve o discurso oral e o discurso escrito dos estudantes do ensino fundamental. Foram sujeitos da pesquisa treze estudantes que cursavam a quinta série de uma escola particular. Na análise dessas produções foram consideradas a estrutura sintática, os elementos coesivos e a estrutura do discurso.

SÍGOLI, Mário André. *O esporte educacional e a prática esportiva nas escolas da cidade de São Paulo*. 2005. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientador: Dante de Rose Junior.

Descreve os objetivos do esporte praticado nas escolas da cidade de São Paulo. Foram entrevistados coordenadores de três escolas particulares e três escolas públicas para comparar seus relatos com o esporte educacional, que é defendido pela revisão de literatura. Os valores educativos do esporte, destacados pela pesquisa bibliográfica, compõem a formação do caráter, a evolução pessoal e o processo de socialização. Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que a educação das crianças é o objetivo

mais importante da prática esportiva. As principais diferenças entre os dois modelos escolares estudados são as condições estruturais menos desenvolvidas das escolas públicas. Nas escolas particulares os programas esportivos fazem parte de estratégias de marketing, e isso não acontece nas escolas públicas porque elas não possuem propósitos comerciais.

SILVA FILHO, João Bernardo da. *Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História*. 2005. 143 f + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Aracy Alves Martins. Co-orientadora: Lana Mara de Castro Siman.

Analisa o discurso verbal e iconográfico sobre os negros no livro didático de História no Brasil. Procura responder qual a história estes livros – muito utilizados pelos professores – narram sobre os negros na conformação da história nacional. A pesquisa se baseou em três edições amplamente adotadas nas escolas de Ensino Fundamental, duas das quais, avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). São elas: PILLETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILLETTI, Nelson; PILLETTI, Claudino. *História & vida. Brasil: da Pré-História à independência*. v. 1. São Paulo: Ática, 1997; PILLETTI, Nelson; PILLETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001. Em cada volume são analisados textos, imagens e atividades elaboradas para os alunos.

SILVA, Carmelindo Rodrigues da. *Educação e cultura: um estudo da sociedade colonial - Bahia e Pernambuco, 1532-1654*. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: José Maria de Paiva.

Pesquisa a cultura que os primeiros colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil nos séculos 16 e 17. Assim, permite conhecer a raiz de nossa cultura e faz uma reavaliação histórica em termos de educação que poderá contribuir com novas propostas educativas que facilitem, ainda mais, a integração da sociedade brasileira.

SILVA, Gildene do Ouro Lopes. *Importância da leitura para escolares, pais e professores*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto.

Verifica a importância atribuída à leitura por escolares pais e professores. Mostrando que os pais e a escola assumem um papel fundamental na vida dos escolares como leitores.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. *Motivação para a aprendizagem escolar: construção e validação de instrumento*. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Solange M. Wechsler.

Objetiva construir e validar um instrumento psicológico para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar.

SOARES, Ademilson de Sousa. *Hegemonia política e cultural. A escola pública no jornal Estado de Minas: 1930-1934*. 2005. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Rosemary Dore Heijmans.

Propõe a discussão e a análise das notícias sobre escola pública divulgadas no jornal Estado de Minas entre os anos de 1930 e 1934. Articula-se em torno de um tema: a escola, um lugar; o jornal e uma época; a primeira metade da década de trinta. Investiga-se a forma que este jornal mineiro veiculou o debate que se realizava na sociedade brasileira acerca dos processos de escolarização do povo após a revolução de 30.

SOARES, Maria Angela Rosa. *Projeto universidade para todos da universidade federal do Espírito Santo: um programa de inclusão social e resgate da pessoa*. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientador: Jaime Roy Doxsey.

Apresenta o estudo realizado com jovens estudantes do Projeto Universidade para Todos, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa buscou identificar os mecanismos internos e externos que motivam os jovens, sujeitos do estudo, a transformarem sua realidade e a buscarem a inserção social através do ensino superior.

SOUZA JÚNIOR, Orlando Pereira de. *Efeitos de diferentes tipos de estabelecimentos de metas na aprendizagem de habilidades motoras*. 2005. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientador: Umberto César Corrêa.

Investiga os efeitos de diferentes estabelecimentos de metas na aprendizagem de uma habilidade motora. O estabelecimento de metas refere-se à assunção de que os benefícios supracitados são alcançados quando ele é utilizado adequadamente, pois o contrário disso poderia implicar o estabelecimento de metas em fonte de estresse.

SOUZA, Aparecida Maria de. *Stress infantil: pais separados e não separados*. 2005. 144 f. : il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp.

Estudo realizado com o objetivo de comparar o nível de estresse em filhos de pais separados e não separados, através da aplicação da Escala de Stress Infantil. Participaram 200 crianças, com idade de 7 a 10 anos, estudantes do ensino fundamental de escolas da rede pública, de uma cidade do interior de São Paulo. Foi utilizado o Programa SPSS, 1995, e para a comparação das médias foi utilizado o Test t de Student, com nível de significância de 5%. A análise estatística dos resultados não evidenciou diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Foi encontrado vulnerabilidade à somatização e à obsessividade, tanto em filhos de pais separados quanto em filhos de pais não separados.

SOUZA, Maria Alba de. *A avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos*. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: José Francisco Soares.

Mostra sobre o sentido da avaliação educacional, principalmente a avaliação de escolas/sistema, a partir da experiência desenvolvida no Estado de Minas Gerais de 1991 a 1998. A pesquisa apresenta uma análise crítica, de natureza qualitativa, do Programa de Avaliação da escola Pública Estadual de Minas Gerais e foi realizada segundo uma abordagem metodológica baseada em entrevistas e análise documental, caracterizada por revisões e reflexões acerca

do que ocorreu em termos de avaliação educacional no Estado de Minas Gerais na década de 90.

TOMBOLATO, Maria Cláudia Roberta. *Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador*. 2005. 97 f. Dissertação (Mestre em Psicologia Clínica) – Ciências da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Elisa Medici Pizão Yoshida.

Apresenta uma avaliação de grupos universitários-trabalhadores com respeito à qualidade de vida, sintomas psicopatológicos e alguns fatores sociodemográficos.

TOSCANO, Carlos. *Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o percurso de formação*. 2005. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Sueli Mazzilli.

Coloca em destaque a complexidade envolvida na formação do professor buscando mostrar as diversidades, os acasos, a não previsibilidade, a inconclusividade, apontando também para o entrelaçamento das diferentes dimensões e também para as multideterminações que nela compareceram.

WAGNER, Emanuel Sichieri. *O uso do computador no ensino da matemática*. 2005. 72 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: 2005.

Orientador: Hugo Asmann.

Aborda uma visão sobre a utilização da informática e dos novos recursos computacionais na educação matemática.

WEBER, Mara Aparecida Lissarassa. *Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos*. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Estuda a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica. Procura entender como a direção escolar e a supervisão escolar trabalham com as notificações de violência doméstica contra seus alunos, e de como esses casos são analisados pelo Conselho Tutelar. Analisa o papel do psicólogo escolar, dando uma visão do profissional desta área. Indica falhas na formação deste profissional, no seu trabalho com os casos de violência doméstica e dificuldades que estes têm em trabalhar no ambiente escolar. Os resultados indicam pouco entrosamento entre a escola e o Conselho Tutelar, ausência de um trabalho preventivo e integrado e adoção de procedimentos diferentes, quando tratam com o problema.

ZERBETTO, Sônia Regina. *A disciplina de enfermagem psiquiátrica e saúde mental no ensino médio de enfermagem*. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Maria Alice Ornellas Pereira.

Analisa o ensino da disciplina de Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental no ensino médio de Enfermagem e a sua relação com os ideários da Reforma Psiquiátrica.

ZIA, Katia Panfiete. *A investigação da criatividade nos jogos cênicos*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências e Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luís González Rey.

Estuda o fenômeno da criatividade do ponto de vista do sujeito, de seus processos segundo a pesquisa qualitativa e a Teoria Histórico-Cultural da subjetividade. Visou também investigar os processos criativos e as expressões cênicas criativas e não-criativas nos jogos de teatro.

DUBET, François et al. *Injustices: l'expérience des inégalités au travail*. Paris: Eds. du Seuil, 2006. 499 p.

Candido Alberto Gomes

A ciência não se expressa apenas em inglês, especialmente na filosofia e nas ciências humanas, mas também nas demais áreas do conhecimento. Verdades acadianas como esta costumam ser esquecidas, a exemplo do francês, que parece a caminho de tornar-se uma língua morta no Brasil. Claro que é mais cômodo aprender só uma segunda língua (quando se aprende) e ignorar a produção intelectual publicada em outros idiomas. Não devemos esquecer o impacto que teve Tobias Barreto na história das idéias no Brasil quando leu a filosofia alemã no original. À falta de cursos, o moço pobre e negro comprou numa livraria um dicionário e gramática alemães e encomendou a primeira obra filosófica nessa língua, que, quando chegasse de navio, já deveria encontrá-lo em condições de leitura. Como resultado da inquietação, da capacidade e da verve desse expoente da Escola de Direito do Recife, as idéias no Brasil nunca mais foram as mesmas.

A raridade crescente de pessoas conhecedoras de francês e outros idiomas pode levar a surpresas quando nos deparamos, pelo menos aqui, com a produção intelectual ilhada pelas barreiras lingüísticas, talvez a caminho de guetos em plena mundialização, guetos de grande diversidade criadora (a singularidade é burra, a pluralidade é inteligente). Este pode ser o caso do livro acima, de Dubet. Este sociólogo da educação abriu novos caminhos ao propor a sociologia da experiência. Esta tem em vista explicar mudanças da pós-modernidade, a partir do estilhaçamento da sociologia clássica. No caso da escola, a instituição edificadora da personalidade, criada para construir a

coesão das sociedades nacionais (na França, a escola republicana e leiga), constituiu resposta à emergência da sociedade urbano-industrial. Trata-se de solução da modernidade para problemas da modernidade. Com o torvelinho das mudanças e a estruturação das culturas juvenis, esta alternativa entra em crise e declínio (Dubet, 2002, 2003), o que gera a necessidade de descobrir novas formas de fazer a escola.

Dubet (s/d.) propõe, então, construir a noção de experiência social, "noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade". Trocando em miúdos, o tecido de relações e grupos sociais da escola ganhou uma trama ainda mais intrincada. Esta instituição é comparável a uma arena onde se defrontam culturas de, pelo menos, duas gerações. Se os tempos mudaram, não é mais possível conceber a socialização como um processo em que uma geração transmitia à outra a herança sociocultural. A escolarização para todos e a ampliação do arco de diversidades levam-nos a conceber a socialização como o edificar da experiência individual (subjativização) dos alunos em interação tanto com a cultura escolar quanto com as culturas adolescentes/jovens. Os discentes socialmente privilegiados, mais próximos da cultura escolar, se integram à cultura juvenil desafiando a escola dentro de certos limites, enquanto os das classes populares tendem a ser marcados por experiências de fracasso, de modo que a sua integração aos colegas e às culturas juvenis se faz pela via da afirmação pessoal, com rebeldia aberta contra a escola – um exemplo é a cultura da rua, da briga, das atividades econômicas paralelas contra a cultura escolar. Assim, o engajamento do aluno é altamente condicionado à negociação. Como a Escola Nova já percebia no início do século passado, a escola precisa centrar-se no processo de aprendizagem e no aluno, concebido como sujeito da educação. Enquanto antes a liderança do professor era predominantemente tradicional e, sobretudo, burocrática (acatada quase automaticamente, porque o professor era uma "autoridade"), hoje essa liderança é predominantemente carismática e necessita ser continuamente negociada para obter acordo com os educandos (Gomes, 2005).

Que tem isso a ver com o livro acima, considerado um inventário do sofrimento no trabalho ou o livro negro do trabalho? Com esta base da sociologia da experiência, Dubet e equipe desembarcam na análise das desigualdades em novo campo. Não é simples, mas se trata de uma pesquisa de custo certamente moderado, fruto dos apertos de verbas, em que os autores combinaram a fina análise de 261 entrevistas individuais e 11 discussões em grupo com dados quantitativos de questionários aplicados a 1.144 trabalhadores de várias categorias ocupacionais (dos quais se poderia extrair maiores riquezas). O propósito é compreender como a crítica social se enraíza na ação e, desse modo, participa da formação de sujeitos parcialmente desvinculados dos mecanismos sociais que estruturam a sua experiência. Retomando uma velha questão sociológica: como os atores sociais podem ser sujeitos da sua própria experiência, como podem estar no mundo e nele agir, lhe dar sentido, construí-lo e a ele se opor?

Um dos pontos de partida é a distinção entre desigualdades "justas" e "injustas". As primeiras são legitimadas e as últimas podem ser denunciadas. Só são percebidas como desigualdades aquelas consideradas "injustas", ao passo que essas percepções variam conforme a classe social. Dessa forma, é testada a hipótese de existirem alguns princípios estruturando as experiências de injustiça no trabalho. Ao longo do texto, se analisa a fé na igualdade, o reconhecimento do mérito e a aspiração à autonomia. Se, de um lado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos só admite desigualdades pelo mérito, virtude e talento, a velha divisão social do trabalho conduz às desigualdades. E o que são a igualdade, o mérito e a aspiração à autonomia? Princípios, valores ou ideologias? Cada esfera comparece à vida do trabalho com os seus próprios princípios, não raro contraditórios. As dinâmicas críticas hipoteticamente envolveriam um triângulo, formado pela autonomia (subjetivação), pelo mérito (estratégia) e pela igualdade (integração). Cruzando os princípios de justiça com os princípios criticados, temos (Dubet, 2006, p. 36):

Princípios Criticados	Princípios de Justiça		
	Igualdade	Mérito	Autonomia
Igualdade	<i>Desigualdades excessivas*</i>	Privilégios	Igualitarismo
Mérito	Egoísmo	<i>Exploração</i>	Dominação
Autonomia	Anomia	Favoritismo	<i>Alienação</i>

*As palavras em itálico indicam a crítica interna a cada princípio.

A referência aos três princípios de justiça, centrais e contraditórios, gera a dinâmica de que participam todos os indivíduos. O problema surge do fato de que estas críticas são freqüentemente também contraditórias, porém cada crítica possui uma racionalidade própria. Os resultados desvelam sutis humilhações, formas matizadas de desprezo e mecanismos de diferenciação hierárquica dentro das organizações: os sujeitos falam de "castas", discriminações segundo várias linhas, "escravidão moderna", vergonha e méritos não reconhecidos. A escola é incluída nas falas, com as suas funções colidentes de premiar as capacidades e, ao mesmo tempo, democratizar a educação. Mesmo sendo realizada na França, uma sociedade industrial avançada (ou pós-industrial?), a pesquisa é como uma carapuça que se ajusta às nossas cabeças, ou seja, às cabeças de quem consegue se colocar no lugar do outro. Quantas filigranas dolorosas, não raro despercebidas pelos escalões superiores, colocam os trabalhadores "no seu lugar". Se o regime da escravatura era pior, tinha pelo menos a vantagem de ser ostensivo. Hoje o labirinto dos pequenos privilégios, do tom de voz do superior, das regras disciplinares, dos medos, da desvalorização inflacionária dos diplomas exhibe processos de dominação que podem ser percebidos e legitimados ou não pelos próprios trabalhadores. Como é difícil surpreender aquilo que passava em grande parte despercebido!

As conclusões da pesquisa, entre outros pontos, revelam o mérito como o princípio menos estável e mais controvertido, apesar da sua força moral. Quanto à autonomia, os trabalhadores majoritariamente acham interesse no seu trabalho, porém, na sua defesa crítica, os sujeitos se referem ao trabalho alienante e à autonomia exagerada dos dirigentes. Na sociedade pós-moderna, individualista e igualitarista falta a possibilidade de interpretar sentimentos de injustiça em termos de classe. Não foram as relações de dominação de classe que desapareceram, e sim a sociedade de classes, segundo os autores. As relações mais próximas se tornaram mais importantes que o pertencimento social, no sentido da exploração. Grande parte das injustiças é atribuída mais aos indivíduos que ao sistema. Dessa forma, declinou ou se pulverizou a consciência de classe, atravessada por clivagens transversais, como as de gênero, etnia e corporativismos dispersos. Por isso mesmo, os sentimentos de injustiça não se traduzem em ações, com a perda de capacidade reivindicativa. Os princípios mencionados são, pois, ficções necessárias e práticas. Haveria falta de utopias ou fogo cruzado de contradições, comprometendo cada utopia?

Estas e muitas outras questões emergem da leitura. Se as teorias sociológicas clássicas, afinal de contas, filhas do iluminismo e da Razão, não conseguem explicar este novo meandro, certamente não podem ser atiradas fora. Contudo, a sociologia contemporânea precisa ter bastante criatividade para explicar as ordens sociais num mundo onde há compressão crescente do tempo e do espaço. É o que Dubet e outros procuram fazer. Ainda que tais pesquisas e ensaios não brotem diretamente das circunstâncias histórico-sociais brasileiras, precisamos abrir as janelas. Não nos falta o que aprender e reduzir à nossa realidade.

Referências bibliográficas

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. *Le déclin de l'institution*. Paris: Eds. du Seuil, 2002.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

GOMES, Candido. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2005.

Candido Alberto Gomes, doutor em educação pela UCLA, é professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília (UCB).

clgomes@terra.com.br

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) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Teses e Dissertações" – Publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

"Notas de Pesquisa" – Comunica os resultados, mesmo parciais, de pesquisas em andamento ou recém-concluídas sobre temas educacionais.

"Resenhas" – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

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 poderão ser redigidos em português ou espanhol.

Os artigos encaminhados são submetidos à aprovação de, pelo menos, três especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para ajustes ou reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado. A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas Normas para Apresentação de Originais, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9441
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados em papel formato A-4 (3 cópias) e em disquete ou CD, ou ainda mediante correio eletrônico, em arquivo formato Word. Os originais deverão ser digitados em espaço 2, com a extensão máxima de 40 laudas de 1.4000 caracteres, com espaço, cada lauda.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com 300 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax). As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir no idioma original e em inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações no texto, até três linhas, devem vir entre aspas e acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

As citações destacadas com recuo devem vir sem aspas, em corpo 10 e em fonte normal.

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data quando 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>. 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

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

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

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em abril de 2007.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.